



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LITERATURA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA  
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**LOSMICRORRELATOS DE JUAN PEDRO APARICIO Y  
SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE E/LE**

Presentado por **Belén Mateos Blanco** para optar al título  
de Máster Estudios Filológicos Superiores: investigación y  
aplicaciones profesionales

Dirigido por:  
**María Pilar Celma Valero**

Valladolid, julio de 2014



## ÍNDICE

<b>0. INTRODUCCIÓN</b> .....	7
0.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....	7
0.2. CORPUS DEL ESTUDIO .....	8
0.3. METODOLOGÍA .....	9
0.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO .....	11
<b>1. EL MICRORRELATO: MARCO TEÓRICO</b>	
<b>1.1. EL MICRORRELATO: CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS</b> .....	13
1.1.1. DENOMINACIONES EN EL TERRITORIO DE LA BREVEDAD .....	13
1.1.2. CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS .....	15
1.1.2.1. <i>Hiperbrevedad</i> .....	15
1.1.2.2. <i>Narratividad</i> .....	17
1.1.2.3. <i>Dinamismo, concisión y elipsis</i> .....	18
1.1.2.4. <i>Proceso creativo complejo</i> .....	19
1.1.2.5. <i>Alta competencia literaria del lector</i> .....	20
1.1.2.6. <i>Relevancia del pacto de lectura</i> .....	21
1.1.2.7. <i>Posmodernidad y microrrelato</i> .....	22
<b>1.2. CONSTITUCIÓN GENÉRICA DEL MICRORRELATO</b> .....	24
1.2.1. LA POLÉMICA EN TORNO AL MICRORRELATO COMO GÉNERO .....	24
1.2.1.1. <i>La controversia entre el cuento y el microrrelato</i> .....	26
1.2.1.2. <i>El microrrelato como posible cuarto género narrativo</i> .....	27
1.2.2. LA POLÉMICA EN TORNO AL MICRORRELATO COMO GÉNERO .....	28
<b>2. CORPUS DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA</b>	
<b>2.1. EL AUTOR: JUAN PEDRO APARICIO</b> .....	31
2.1.1. VIDA .....	31
2.1.2. TRAYECTORIA .....	33
2.1.2.1. <i>Premios</i> .....	35
2.1.3. BIBLIOGRAFÍA DE APARICIO .....	35
2.1.4. BIBLIOGRAFÍA SOBRE APARICIO .....	37
2.1.4.1. <i>Trabajos críticos sobre su obra</i> .....	37

2.1.4.2. <i>Brevísimo muestrario, reseñas sobre sus libros</i> .....	38
<b>2.2. LOS MICRORRELATOS DE JUAN PEDRO APARICIO</b> .....	<b>38</b>
2.2.1. RELATOS CUÁNTICOS .....	39
2.2.2. LA MITAD DEL DIABLO .....	40
2.2.3. EL JUEGO DEL DIÁBOLO .....	43
<b>3. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA</b>	
<b>3.1. VALORACIÓN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN ELE</b> .....	<b>47</b>
3.1.1. LITERATURA Y METODOLOGÍAS .....	48
3.1.1.1. <i>Método de gramática y traducción</i> .....	48
3.1.1.2. <i>Método directo</i> .....	49
3.1.1.3. <i>Método audiolingual y audiovisual</i> .....	50
3.1.1.4. <i>Método comunicativo</i> .....	52
3.1.1.5. <i>Enfoque por tareas</i> .....	53
3.1.2. LITERATURA Y ELE EN LA ACTUALIDAD .....	54
3.1.2.1. <i>Criterios de selección de los textos literarios en el aula de ELE</i> .....	58
3.1.2.2. <i>Integración de los textos literarios en el aula de ELE</i> .....	61
3.1.3. EL COMPONENTE CULTURAL DE LA LITERATURA EN ELE .....	63
<b>3.2. APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL MICRORRELATO EN ELE</b> .....	<b>65</b>
3.2.1. OBJETIVOS GENERALES .....	66
3.2.2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA .....	67
3.2.3. COMPETENCIAS Y DESARROLLO DE LAS DESTREZAS .....	70
3.2.3.1. <i>Producción escrita</i> .....	70
3.2.3.2. <i>Comprensión escrita</i> .....	75
3.2.3.3. <i>Producción y comprensión oral</i> .....	79
3.2.3.4. <i>Competencia gramatical</i> .....	81
3.2.3.5. <i>Nivel léxico-semántico</i> .....	83
3.2.3.6. <i>Componente sociocultural</i> .....	85
3.2.4. EVALUACIÓN .....	86

## **4. PROPUESTA DIDÁCTICA**

<b>4.1. UNIDADES DIDÁCTICAS</b> .....	91
4.1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS .....	93
4.1.2. ¡POBRE DIABLO! .....	94
4.1.2.1. <i>Objetivos de la unidad didáctica: ¡POBRE DIABLO!</i> .....	94
4.1.2.2. <i>Material para el alumno</i> .....	95
4.1.3. EL EPITAFIO .....	101
4.1.3.1. <i>Objetivos de la unidad didáctica: EL EPITAFIO</i> .....	102
4.1.3.2. <i>Material para el alumno</i> .....	102

## **5. CONCLUSIONES**

5.1. LA IDONEIDAD DEL MICRORRELATO COMO HERRAMIENTA EN EL AULA DE E/LE .....	105
5.2. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MICRORRELATOS DE JUAN PEDRO APARICIO .....	106

<b>6. BILIOGRAFÍA</b> .....	109
6.1. FUENTES PRIMARIAS .....	109
6.2. FUENTES SECUNDARIAS .....	109



## 0. INTRODUCCIÓN

### 0.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El propósito de este trabajo es revelar la ventaja que supone el uso de la literatura como recurso para la enseñanza de español como lengua extranjera y, en concreto, demostrar la validez y eficacia de la aplicación didáctica de un género en especial, el microrrelato.

Las características que posicionan al microrrelato como una potente herramienta en lo que respecta a la enseñanza de lenguas pueden resumirse en seis rasgos que describiremos a continuación y que pretenden motivar y justificar el uso de este género en el aula de E/LE:

- Tematología universal: a pesar de que el microrrelato como fruto de su identidad genérica tiende a recurrir a ciertos temas, estos se enmarcan dentro de los grandes argumentos universales extrapolables a todas las culturas, lo que deriva en un acercamiento a la percepción del mundo del aprendiente y en una mejora de su disposición frente al aprendizaje de la lengua vinculada a literatura.
- Incentivo del componente sociocultural: la literatura y en consecuencia el género del microrrelato como soporte y vehículo de cultura sumerge al alumno en el contexto de su lengua meta, facilitando el acceso y comprensión del componente pragmático como pieza clave para la adquisición de la competencia comunicativa.
- Profusión lingüística: entendida como el catálogo lingüístico que la literatura les brinda a los estudiantes de una L2, ya que esta es capaz de aglutinar en su contexto la riqueza léxica de la lengua española, pero también la variedad de sus registros y sus peculiaridades dialectales de acuerdo con las zonas geográficas.
- Literatura motivadora: dejando de lado la evidencia de que ciertos temas despertarán mayor interés que otros en los alumnos, el género del microrrelato atrae a priori a los estudiantes por la originalidad de su formato y por su mayor

accesibilidad en tiempo de lectura que facilita su trabajo y asimilación en el aula evitando que el aprendiente se sienta abandonado durante el proceso de adquisición de la competencia lectora.

- Agrupación de todas las competencias: los microrrelatos como material didáctico permiten disfrazar el aprendizaje convirtiéndolo en una tarea lúdica que propicia el desarrollo de la imaginación mientras que el alumno desarrolla todas las competencias inherentes al aprendizaje de una lengua de una manera mucho más fluida y natural.
- Autenticidad del material: los textos literarios al no ser material creado en exclusiva para la enseñanza de lenguas confieren al alumno la posibilidad de acceder a la lengua meta de una manera auténtica y real, sin adulterar. Es importante ponderar el nivel de dificultad de los textos literarios que se llevan al aula de lenguas para garantizar que el uso de textos literarios es verdaderamente productivo.

## 0.2. CORPUS DEL ESTUDIO

La obra literaria de Juan Pedro Aparicio enmarcada en el género del microrrelato y publicada en las colecciones *La mitad de diablo* y *El juego del diábolo* constituyen el corpus de este trabajo cuyo desarrollo recoge el segundo capítulo.

Dicho corpus pretende en primer lugar conocer brevemente la vida del autor así como su trayectoria profesional y su bibliografía publicada en el ámbito literario y periodístico junto con la bibliografía que ha propiciado la crítica y análisis de su obra.

La segunda fase del corpus examina el concepto y teoría cuántica que este autor defiende sobre el género del microrrelato: "El cuántico tensa hasta el límite la ley del cuento: una narración que empieza pronto y termina enseguida (...) En los relatos cuánticos lo breve es ley suprema, de modo que entre dos relatos sostenidos por idéntica historia será aquel que lo diga con menos palabras" (2006: 9).



La comprensión de esta idea de literatura cuántica nos mostrará cuáles son las claves que Juan Pedro Aparicio sigue en el proceso de creación literaria, las cuales analizaremos posteriormente en sus colecciones de microrrelatos publicadas.

Partiendo de estos conocimientos la tarea docente de elaborar unidades didácticas estará mejor justificada bajo los criterios de una adecuada selección de textos siguiendo las pautas metodológicas establecidas para el desarrollo de las competencias lingüísticas por parte de los aprendientes de la L2.

### 0.3. METODOLOGÍA

El punto de partida comenzó con la selección del tema motivado por la asignatura cursada en el primer cuatrimestre de este Máster “Estado actual: fuentes e instrumentos para el estudio de la literatura moderna” impartida por Teresa Gómez Trueba y dedicada monográficamente al género del microrrelato. El acercamiento a este género despertó en mí interés y curiosidad y fue María Pilar Celma Valero la que me propuso vincularlo con la enseñanza de E/LE como profesora del Máster en esta especialidad que cursé el pasado año.

Ya existen algunos trabajos y memorias fin de Máster que vincula el microrrelato como género con la enseñanza de español como lengua extranjera y sus consecuentes propuestas didácticas como, por ejemplo, el de Ana La Hoz Funes publicado, por la Universidad Pablo Olavide; el de Borja Herrera López, de la Universidad de Cantabria; o el de María Gracia Fernández-Cuesta Valcarce, de la Universidad de Málaga. Sin embargo, ninguno de ellos elabora un corpus que analice las características de los microrrelatos como textos literarios que posteriormente formarán parte del material que componga las unidades didácticas.

Identificada esta carencia que podría disminuir la efectividad y calidad de la enseñanza del español como lengua extranjera vinculado a la literatura, dado el desconocimiento que entrañan los textos llevados al aula, surge la propuesta de elegir la obra de un autor concreto y, tras evaluar su obra, proceder a la inclusión de sus textos en la confección de unidades didácticas.

La decisión sobre qué autor, que cumpliera el requisito de ser castellano-leonés, compondría el corpus del trabajo dependía exclusivamente de mí, y el consejo de ambas profesoras fue que me guiase por una cuestión de gusto pues a priori mis tres primeros candidatos, Rubén Abella, Luis Mateo Díez y Juan Pedro Aparicio, eran suficientemente conocidos y poseen varios libros publicados dedicados en exclusiva al género.

Tras la lectura de *No habría sido igual sin la lluvia* y *Los ojos de los peces*, ambos de Rubén Abella, y repasar la obra dedicada al microrrelato de Luis Mateo Díez en *El árbol de los cuentos*, recopilación de todos sus relatos escritos entre 1973 y 2004, me lancé a la lectura de *La mitad del diablo* y posteriormente a *El juego del diablo* y fueron precisamente estas últimas lecturas las que más conectaron con mis gustos de lectura por lo que los microrrelatos de este autor se convertirían en el corpus de mi trabajo.

La elaboración del marco teórico ha supuesto la lectura de la bibliografía en torno al género facilitada durante el mencionado curso dedicado al microrrelato, citada en dicho apartado y recogida en la bibliografía de este trabajo.

Del mismo modo, la parte dedicada a la valoración de la literatura en E/LE me ha llevado a repasar los conocimientos adquiridos el año pasado en el Máster de profesor de español como lengua extranjera, así como a consultar la bibliografía recomendada por los profesores que lo impartieron.

La confección de la muestra de las unidades didácticas, tras evaluar las competencias y desarrollo de las destrezas, ha sido la tarea más creativa y la que quizá refleja el resultado del recorrido y estudio previo del trabajo. Para la elaboración de estas me he remitido esencialmente a la consulta de trabajos que proponían la escritura creativa como herramienta didáctica para la inserción de la literatura en el aula de lenguas.

#### 0.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Según el título que da nombre a este trabajo, los contenidos que desarrollaré se organizan en cuatro capítulos que exponen linealmente los siguientes argumentos: el primer capítulo, dedicado al marco teórico del microrrelato, trata de explicar cuáles son las características identificativas del género desglosando cada una de ellas con la intención de resolver la controversia entre este y el cuento respecto a su constitución genérica.

El siguiente capítulo se dedica íntegramente al estudio del corpus compuesto por los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio. Para ello conoceremos primero algunos datos biográficos del autor junto con su trabajo como escritor para después acercarnos al microrrelato desde la perspectiva y teoría de la literatura cuántica de Aparicio gracias a las colecciones de microrrelatos publicados en *La mitad del diablo* y *El juego del diábolo*.

El capítulo número tres aborda primeramente cuál ha sido el papel de la literatura a lo largo de la historia de las metodologías aplicadas a la enseñanza de lenguas para entender cómo se posiciona esta en la actualidad y cuáles son las pautas que deben seguirse para que la literatura cumpla una función relevante en el aula de E/LE, basada en sus posibilidades como herramienta didáctica. El epígrafe numerado como 3.2 acota el ámbito de los géneros literarios restringiéndolo al del microrrelato para desentrañar qué objetivos y metodología serían aplicables para el desarrollo de las destrezas que comporta la adquisición de una lengua extranjera.

Tras identificar la oferta didáctica que vehicularía el desarrollo de las destrezas, el cuarto capítulo ejemplifica, a través de dos unidades didácticas, las posibilidades de explotación que, como material de uso en el aula, proporcionan los microrrelatos del autor Juan Pedro Aparicio.

En último lugar, las conclusiones finales ponen de relieve los puntos fundamentales que han motivado y servido para enfocar y desarrollar cada uno de los capítulos que componen este trabajo, así como la bibliografía tomada como base teórica

y como fuente de recursos para extraer una múltiple perspectiva sobre la materia de estudio.

## 1. EL MICRORRELATO: MARCO TEÓRICO

### 1.1. EL MICRORRELATO: CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS

En las últimas décadas, el microrrelato se ha convertido en objeto de estudio por parte de profesores, teóricos y literatos, que intentan fervientemente en algunos casos ubicar y en otros, dotar a este tipo de textos de un marco genérico concreto. A continuación expondremos una serie de premisas que nos acercarán al estudio del microrrelato, con el objetivo de poderlo aplicar con finalidades didácticas en el aprendizaje del español como segunda lengua.

#### 1.1.1. DENOMINACIONES EN EL TERRITORIO DE LA BREVEDAD

Aunque son muchos los nombres que se le han adjudicado, el presente trabajo unificará las formas ficcionales breves bajo el término microrrelato. Bien es cierto, que el rasgo fundamental que aúna casi todas estas nomenclaturas es la condición de la brevedad: microcuento, microficción, microrrelato, minicuento, minificción, minirrelato y un largo etcétera. Respecto a esta imprecisión terminológica, cabría considerar que el problema reside en la denominación en el ámbito hispánico, pues todos los términos descritos parecen usarse de manera indistinta para designar lo mismo en distintos espacios geográficos. Así como explica Irene Andrés-Suárez (2008: 17,18), en Argentina es claro el predominio del término microrrelato, previsiblemente por la influencia de David Lagmanovich; en Venezuela y en Colombia impera minicuento, vocablo manejado por Violeta Rojo y Henry González; en Chile utilizan indistintamente tanto minicuentocomo microcuento, ambos utilizados por Juan Armando Epple; mientras que en México predomina minificción, acuñado prematuramente por Edmundo Valadés, al que siguió el profesor Lauro Zavala e investigadoras como Graciela Tomassini y Stella Maris Colombo. En España, a la vista de los cánones académicos, las prolijas antologías, los concursos y la difusión en Internet, la acepción microrrelato parece haberse establecido de manera definitiva.

Por su parte, Irene Andrés-Suarez disecciona perfectamente las líneas de la ficción breve en el prólogo a *La era de brevedad. El microrrelato hispánico* y separa en

dos vertientes la terminología de uso reiterado como microrrelato, minirrelato, microcuento o minicuento y defiende que pueden adoptarse como sinónimos ya que

designan al texto literario ficcional en prosa, articulado en torno a los principios básicos de brevedad, narratividad y calidad literaria”; por otro lado, minificción (del mismo modo que microficción o ficción mínima) distingue “una supercategoría literaria poligenérica (un hiperónimo), que agrupa a los microtextos literarios en prosa, tanto a los narrativos [...] como a los no narrativos (2008: 18-21).

Lauro Zavala (2004: 265) abrevia los razonamientos de esta distinción y afirma que “minicuento se refiere a textos ficcionales narrativos de estructura tradicional y microrrelato engloba textos breves ficcionales de naturaleza híbrida y estructura poco convencional”. Con esta definición Zavala deja entrever que existen en el microrrelato ciertos elementos tales como el uso de la metaliteratura o la suma importancia que el título les confiere que distinguen este tipo de textos frente a los cuentos tradicionales breves.

La especialista Dolores M. Koch apela sin embargo por la unanimidad del término microrrelato y plantea, tomando la idea prestada de su colega Lauro Zavala, apellidar a los textos breves siguiendo la misma clasificación que se hace del género novelesco:

Quisiera proponer aquí que volvamos al término ‘microrrelato’ [...]. Microrrelato tiene la ventaja de ofrecer un significado más amplio que ‘microcuento’. De esta manera podríamos hacer distinciones añadiendo los adjetivos correspondientes, como los sugeridos por Lauro Zavala: microrrelatos clásicos, modernos, posmodernos, y quizá también fantásticos, policíacos, absurdos (2004: 45-51).

Mención especial en este trabajo merece el nombre otorgado por Juan Pedro Aparicio para estas formas breves: relatos cuánticos. Bajo esta combinación terminológica Aparicio trata de relacionar conceptos físicos como el de la materia oscura y el cuanto, y teorías de la escritura como la del iceberg de Hemingway. Así establece una equivalencia entre el cuanto (cantidad mínima que la energía necesita para hacerse visible) y el mínimo de narratividad necesaria para construir un relato, emergiendo de esta teoría físico-literaria la siguiente propuesta, “Un microrrelato normalmente estará formado por un solo cuanto” (2009: 198).

Como ya hemos avanzado al comienzo de este epígrafe el término al que aludiremos continuamente en este trabajo será el de microrrelato dado que es el más extendido y consensuado en España y resolviendo así la cuestión de las desavenencias territoriales que dominan el ámbito hispánico. Otro de los motivos es que Juan Pedro Aparicio, autor cuya obra contempla el corpus de este trabajo, es leonés y por lo tanto parece lógico desarrollar el presente trabajo bajo el empleo de este vocablo.

Pero la motivación para adoptar esta palabra con la intención de referirnos al género y no cualquiera de las otras que han aparecido a lo largo de este epígrafe se basa en la idea de que a pesar de que los microrrelatos pueden enmarcarse en la ficción breve, las características genéricas que veremos a continuación no coinciden en su totalidad con las que podría tener un cuento corto, a excepción de su menguada extensión y su narratividad, por lo tanto debemos pensar que aunque el microrrelato haya tardado en identificarse y manifestarse cómo un género independiente del cuento, este debe ocupar un escalón diferente en la clasificación clásica de los géneros narrativos.

### 1.1.2. CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS

Existen algunas características constantes y claramente sistematizables para la tipificación del microrrelato. Son precisamente estos rasgos los que lo dotan de una identidad y nos permiten su estudio detallado. En este apartado trataremos como marcas fundamentales la hiperbrevedad, la narratividad, el dinamismo junto con la concisión y la elipsis simultáneamente, así como el proceso de creación complejo, la alta competencia literaria del lector y la relevancia del pacto de lectura como consecuencia de relativizar texto y autor, en último lugar hablaremos sobre el microrrelato y la posmodernidad.

#### 1.1.2.1. *Hiperbrevedad*

Sin duda la característica categórica e inherente al microrrelato es su extensión breve. Concretar la extensión precisa del texto ha suscitado el interés de muchos de sus estudiosos los cuales aún Violeta Rojo en su *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos* (2009: 30-34): Dolores M. Koch: “la brevedad sería la característica más

importante”. Armando José Sequera. “un texto narrativo con sentido completo, en el que se cuentan una o más acciones, en un espacio no mayor de veinticinco renglones, contenido cada renglón de no más de sesenta caracteres, esto es, una cuartilla”. Edmundo Valadés: “que no exceda de tres cuartos de cuartilla.” Luis Carrera: “publicable en una o dos páginas de una revista.” Julio Miranda: “extensión máxima de dos páginas”. David Lagmanovich: “Suelen tener desde unas pocas palabras hasta un párrafo o dos, desde menos de una página hasta una página y media o dos” (Crf. Rojo 2009: 30-34).

Otros especialistas no estiman oportuno un recuento exacto de palabras del microrrelato, por el contrario abogan por resaltar la importancia de la cognición del texto por parte del lector. Así Irene Andrés-Suárez afirma que: “idealmente no debería rebasar la página impresa con el fin de poder ser leído de un único vistazo”, Fernando Valls sustenta que “debe caber en una página para que el lector pueda abarcarlo de un vistazo” y para el antólogo español Antonio Fernández Ferrer, el microrrelato es: “la página única como unidad respiratoria del manuscrito literario; la lectura instantánea, de ‘un tirón’, abarcadora de todo un relámpago narrativo que se percibe en su mínima expresión posible pero con la máxima intensidad” mientras que la encargada de recopilar esta información Violeta Rojo determina que debería constar de “una página impresa para tener al alcance de la vista el principio y el fin.” Los citados autores tratan de establecer la extensión adecuada para la definición de microrrelato, de acuerdo con la percepción visual por parte del lector-receptor.

Independientemente del enfoque más o menos estricto en cuanto a la extensión, de lo que no cabe duda es de la importancia de relacionar la sistemática brevedad del microrrelato con su proceso de creación, el efecto textual y el proceso de recepción. Respecto a este fenómeno de recepción cabe destacar que el microrrelato, envuelto en el posmodernismo, invade las redes. El lector desarrolla ante este modo de acceso a la lectura nuevos mecanismos de percepción visual vinculados al modo de lectura que son posteriormente extrapolados al libro en papel. Los grandes bloques de tinta son percibidos por los nativos digitales como algo tedioso e incómodo, lo que está desembocando en una proliferación masiva del género que se ve abrigado y acogido por un gran número de adeptos.



### 1.1.2.2. *Narratividad*

Todos los teóricos reclaman la necesaria condición de que el microrrelato cuente una historia, de hecho se ha relacionado el éxito del microrrelato con la inherente necesidad del ser humano de la narración, con la realidad temporal de lo humano.

Ródenas de Moya profundiza en la información narrada en el microrrelato, y elabora una clasificación según la función y el contenido de la misma. De este modo en “Contar callando y otras leyes del microrrelato” distingue:

lo ‘inenarrable’ (unnarratable), que se omite por ser trivial o tabú; lo elidido o ‘innarrado’ (unnarrated), que sería la información suprimida que deja en el texto indicios que sirven para restablecerlo en el proceso de lectura; y lo ‘desnarrado’, que estaría conformado por lo que no ocurrió en el mundo ficcional, es decir, por las posibilidades descartadas tanto por el autor como por el narrador o los personajes, aunque el lector llegue a ellas y las considere relevantes para la significación del relato (2008: 6).

El autor Francisco Álamo Felices recoge en “Andrés Neuman y su teoría de la narrativa breve” la idea de este teórico del género, quien valora la cuidada confección del proceso discursivo del microrrelato y cómo la manera de ensartar los elementos que lo componen, palían la extrema brevedad y los vacíos de información que lo conforman, enunciando el modo en el que estos procesos narrativos pueden sintetizarse:

singularidad y nuclearización de la acción, abreviación y linealidad temporal, minimización de la configuración espacial, reducción del número de personajes y de la caracterización actoral, preponderancia de la narración frente al diálogo o a la descripción y empleo de anisocronías, en especial, de elipsis, que produce aceleración rítmica (2001: 5-12 ).

En cualquier caso, la extensión limitada del microrrelato exige unos mecanismos narrativos concretos que cabría definir de virtuosos, pues deben proporcionar al lector las herramientas necesarias para que este sea capaz de intuir, y, posteriormente, desentrañar los elementos precisos que encerraba la elipsis y cuyo descubrimiento le permitirá reconstruir e interpretar la historia que el autor pretende transmitir.

### 1.1.2.3. *Dinamismo, concisión y elipsis*

Estas tres características del microrrelato funcionan de manera simultánea ya que una es consecuencia inmediata de la anterior. Estos rasgos, que se realimentan los unos a los otros, pueden tratarse como eslabones de una misma cadena, y así son examinados cautelosamente por los conocedores del género.

Italo Calvino, en *Seis propuestas para el próximo milenio*, aúna los rasgos mencionados tratándolos casi como elementos indivisibles y sin cuya presencia no tendría sentido hablar de características exclusivas del microrrelato como género:

La longitud y la brevedad del texto son, desde luego, criterios externos, pero yo hablo de una densidad particular que, aunque pueda alcanzarse también en narraciones largas, encuentra su medida en la página única [...] un mensaje de inmediatez obtenido a fuerza de ajustes pacientes y meticulosos; una intuición instantánea que, apenas formulada, adquiere la rotundidad de lo que no podía ser de otra manera (1998: 60,61).

Cabe resaltar que el objetivo del dinamismo es conseguido en este tipo de textos gracias a una serie de recursos entre los que figuran los comienzos *in media res*, es decir, aquellos en los que el inicio de la narración escrita comienza en un momento posterior a lo que hipotéticamente sería el inicio de la acción. El título es otro de los elementos fundamentales que comporta al microrrelato de una fugacidad esencial, ya que este forma una unidad indisoluble con el texto; cumple además una función de focalización y completa el significado al que aspira la composición en conjunto.

David Lagmanovich aboga por la defensa de la concisión, quizá por el desprecio que el género ha sufrido por parte de aquellos que lo tachan de simple y alardean de sus virtudes literarias ceñidas a la escritura de microrrelatos; frente a este despropósito el autor aclara que

No es lo mismo lo conciso que lo corto: en una extensión mayor también puede haber concisión, si es que no hay excipientes, si nada sobra, si se usan las palabras justas y ninguna de las innecesarias. Escritura concisa, ajustada: virtud de los grandes escritores, el decir mucho con pocas palabras (2009: 90).

Sin duda, concisión y elipsis van de la mano y, mientras que el uso de la primera queda muy claro con el mero hecho de la desnudez del lenguaje, el entendimiento de la elipsis puede tomar diferentes rumbos, tal y como Pujante Cascales explica en su estudio “Entre la elipsis y la narratividad: los microrrelatos más breves”:

En primer lugar podemos entender este término como la omisión de elementos de la oración que no son indispensables para el correcto entendimiento de la misma. En el microrrelato, y especialmente en los más breves, es muy común que el autor elida cualquier elemento que ya ha aparecido con anterioridad, o que se sobrentiende. La segunda perspectiva del concepto es la temporal, que siguiendo la terminología de Genette sería no reproducir en el relato u lapso temporal que si ocurre en la historia. Y, por último, la elipsis se puede entender como una marca estilística, relacionada directamente con las dos anteriores, que caracteriza a un relato por la ausencia de cualquier elemento superfluo (2013: 4).

Si la excesiva brevedad no nos daba la clave para resolver si realmente existe la necesidad de disgregar el cuento del microrrelato, son estas características las que terminan por confirmar al microrrelato como género autónomo respecto al cuento. Resulta casi irreverente intentar encajar estos rasgos con el concepto de cuento, pues parece que algo chirría. Sin embargo las coincidencias en la terminología seleccionada para definir los rasgos de uno y otro siguen siendo generadoras de debate. La idea de dinamismo, concisión o elipsis no es desde luego la misma para Italo Calvino, Lagmanovich y Pujante Cascales que para otros autores que desaprueban la independencia genérica del microrrelato, dado que estos conceptos inmersos en el ámbito literario están abiertos a diferentes interpretaciones ciertamente de carácter subjetivo.

#### 1.1.2.4. *Proceso creativo complejo*

La palabra *urgencia* según David Lagmanovich es la encargada de proporcionarnos la clave para entender la motivación de un autor para lanzarse a la escritura de microrrelatos. En *El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones*, Lagmanovich explica como creador este concepto de premura que “surge decididamente de la conciencia del escritor cuando algo interior le dice que debe escribir lo que se ha formado en su interioridad. Y este impulso es urgente...” (2009: 88). Esta *urgencia* origina a su vez la *necesidad de contar* bajo una fórmula específica

caracterizada por su *concisión*, derivada de su brevedad, y su *autonomía*, entendida bajo la concepción de un producto redondo y autosuficiente, y concluye con *la alegría de la creación*, tras transmitir a los lectores la experiencia de sus ficciones mínimas.

A pesar de que la brevedad del microrrelato pueda generar cierta desconfianza en cuanto a la dificultad de su proceso creativo, estas dudas se desvanecen tras evaluar el impacto que el lector experimenta tras su lectura, y que es fruto de una elaboración minuciosa fundamentada en unos rasgos específicos tanto a nivel interno como externo. Las amplias posibilidades discursivas a las que se presta pese a su extensión, el poder del título o la desnudez del texto, junto con los finales sorprendidos, son algunas de las características internas ineludibles que el autor debe ejecutar en su texto.

Respecto a las particularidades externas, todas se reducen a dilucidar que no todos los textos breves son microrrelatos (pueden ser cuentos breves, pueden ser aforismos, pueden ser ensayos minúsculos y tantas otras cosas), pero todos los microrrelatos son textos brevísimos. Esta brevedad les exige la máxima eficacia, lo que Ródenas de Moya denomina, en “Contar contando y otras leyes del microrrelato”, “ley semiótica de la condición necesaria”, por la cual “todo signo formante de un discurso debe cumplir la condición de ser imprescindible para la plena eficacia expresiva de este discurso” (2008: 6).

#### 1.1.2.5. *Alta competencia literaria del lector*

De nuevo es Lagmanovich, en “*El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones*”, el que trata de explicar la elección del lector por el microrrelato. Desde una perspectiva social achaca la lectura de microrrelatos a la denominada vida moderna, la cual se caracteriza por su ritmo vertiginoso e inflexible, “si la velocidad y la falta de tiempo son características de la sociedad contemporánea, tendrán mayor éxito aquellos textos literarios que exijan menor tiempo para su lectura” (2009: 92).

Pero ahondando en las cuestiones que afectan al lector como ser individual, Lagmanovich defiende “*el espectáculo de la inteligencia*”, por el cual saboreamos por encima de todo la claridad del resultado por la que el microrrelato apuesta, y disfrutamos del juego que el autor hace de nuestras expectativas como lectores. Bajo

esta fórmula, “Estamos mejor comunicados con el escritor a través de su texto; seguimos con mayor atención no sólo lo que se hace, sino también lo que él hace, tanto con las palabras como con nosotros” (2009: 92).

Dadas las incógnitas, contrariedades y devaneos a los que se presta el microrrelato, Fernando Valls, aboga por “un lector paciente, que sea amante de la relectura, conocedor de los entresijos de la realidad y crítico con las historias y la cultura, además de hallarse familiarizado con los mecanismos internos del lenguaje literario” (2012: 15). Es decir, un lector competente con una notable destreza literaria, capaz de asimilar e interpretar el texto. Referente a esta última apreciación, Irene Andrés-Suárez añade la necesidad de “un lector con un estado mental particular, dispuesto a rellenar por su cuenta los vacíos de información propios de un texto de esta naturaleza” (2012: 23). Andrés-Suárez pone en relevancia el carácter cooperador y participante del lector con el texto, con el objeto de conseguir esa retroalimentación mencionada por Lagmanovich.

Este conjunto de requerimientos hacia el lector implican que este deba desarrollar una serie de estrategias que se adecúen a la comprensión de este tipo de textos, tales como la interrelación de espacios de indeterminación, la inferencia o la asociación con otras obras literarias leídas con anterioridad.

#### 1.1.2.6. *Relevancia del pacto de lectura*

Cualquier literatura establece un pacto tácito: el contrato que se establece entre el autor y el lector, y que Lagmanovich interpreta así dialógicamente: “‘Te propongo que me leas, pues tengo algo que contarte’. Por su parte, el lector expresa: ‘Te leo, pero a cambio de que tú me cuentes algo; si no tienes ningún producto de interés que ofrecerme, guárdate tu mercancía y déjame seguir mi camino’” (2009: 89).

Si bien este sería el prototipo del pacto de lectura tradicional, Irene Andrés-Suárez lo amolda al microrrelato y advierte de la complejidad a la que se ciñe el pacto de lectura en este ámbito:

Evidentemente, la hiperbrevedad como premisa artística supone un desafío doble: para el propio escritor, porque conlleva la exacerbación de la elipsis y de los

espacios de indeterminación y, para el lector, porque desentrañar el sentido profundo de un texto de estas características supone un claro sobresfuerzo interpretativo (2012:27).

El concepto de lector cómplice, que se baraja continuamente en torno al microrrelato, surge precisamente de esa relación que se establece entre el autor y el lector, fundamentada en el conocimiento de las estrategias del autor por parte del lector, que fomentan la participación de este último en el texto, lo cual implica un tipo de lectura muy concreto que Lagmanovich traduce así: “El poema, aun el mejor poema, nos dice ‘estoy aquí’. El microrrelato, en cambio, nos dice eso mismo pero en forma modificada: afirma ‘estoy aquí, y tú me dirás qué te parezco’” (2009: 92).

Estas características de la lectura se hallan implícitas en una doble vertiente: por un lado, en la intencionalidad del autor de forjar, idear, confeccionar y finalmente escribir el texto; por otro, en el modo en el que el lector habitual de microrrelatos se muestra dispuesto a cooperar. Es decir, entre ellos se constituye un pacto de lectura acreditado por una gran complicidad, que se ve beneficiada de la pertenencia de ambos a un mismo contexto sociocultural y epistemológico.

#### 1.1.2.7. *Posmodernidad y microrrelato*

Los rasgos posmodernos concretos que podemos encontrar en el microrrelato, los enumera Francisca Noguero en “Microrrelato y posmodernidad: textos nuevos para un final de milenio” (1996: 51), los cuales coinciden con las características propias del género:

1. Escepticismo radical, consecuencia del descreimiento en los metarrelatos y en las utopías. Para demostrar la inexistencia de verdades absolutas, se recurre frecuentemente a la paradoja y el principio de contradicción.
2. Textos ex-céntricos, que privilegian los márgenes frente a los centros canónicos de la Modernidad. Esta tendencia lleva a la experimentación con temas, personajes, registros lingüísticos y formatos literarios que habían sido relegados hasta ahora a un segundo plano.

3. Golpe al principio de unidad, por el que se defiende la fragmentación frente a los textos extensos y se propugna la desaparición del sujeto tradicional en la obra artística.
4. Obras “abiertas”, que exigen la participación activa del lector, ofrecen multitud de interpretaciones y se apoyan en modos oblicuos de expresión como la alegoría.
5. Virtuosismo intertextual, reflejo del bagaje cultural del escritor y por el que se recupera la tradición literaria aunando el homenaje al pasado (pastiche) y la revisión satírica de éste (parodia).
6. Recurso frecuente al humor y la ironía, modalidades discursivas que adquieren importancia por definirse como actitudes distanciadoras, adecuadas para realizar el proceso de carnavalizar la tradición, fundamental en el pensamiento posmoderno.

La presencia de la posmodernidad en el microrrelato también ha encontrado explicación al relacionarlo con condicionantes de tipo social, económico y tecnológico. De forma reiterada se justifica su brevedad vinculada al dinamismo derivado del agitado ritmo de vida en el que se encuentra inmersa la sociedad del primer mundo. Enrique Yepes en “El microcuento hispanoamericano ante el próximo milenio” (1996: 95-108) explica la patente fractalidad de las sociedades capitalistas, fan de fenómenos micro, las cuales “asumen la fragmentación como un modo de diversificar y singularizar los componentes de un todo”.

El reflejo en el ámbito tecnológico es visible en tanto en cuanto es posible establecer analogías formales entre el microrrelato y otras formas de expresión en los más diversos soportes, tales como el corto cinematográfico, el anuncio publicitario o el cómic. Este rasgo estrecha aún más la distancia entre fórmulas si estas comparten un soporte digital en la web, como el caso de las entradas en un blog, los comentarios en Facebook o los Tweet en la red social Twitter, que sin duda encaminan al microrrelato hacia una hibridación genérica.

## **1.2. CONSTITUCIÓN GENÉRICA DEL MICRORRELATO**

A continuación se repasan algunos de los parámetros que en ocasiones acercan y en otras distancian al microrrelato de su constitución como género. La descripción de

estas pautas pretende mostrar el desacuerdo que supone para los teóricos afirmar si el microrrelato posee unos rasgos exclusivos que le confieren la categoría de género narrativo, o bien estamos hablando de un segmento del cuento clásico.

### 1.2.1. LA POLÉMICA EN TORNO AL MICRORRELATO COMO GÉNERO

La indeterminación genérica del microrrelato ha suscitado sumo interés entre aquellos teóricos que tratan de encuadrar estos textos en un marco tipológico literario concreto. La dificultad que entraña la defensa del surgimiento de un nuevo género narrativo es inherente a la complejidad de la propia definición de género. Según Miguel Ángel Garrido Gallardo en *Teoría de los géneros literarios*:

El género, en suma, se nos presenta como una institución social [...] que entraña un modelo de escritura para el autor [...], que siempre escribe en los moldes de esta institución literaria, aunque sea para crear otros nuevos; un horizonte de expectativa para el lector [...], que posee una idea previa de lo que va a encontrar cuando abre un libro que se llama novela o poemario; y una señal para la sociedad que caracteriza como literario un texto que tal vez podría ser circulado sin prestar atención a su condición de estético... (1988: 168).

Esta definición deja en evidencia la importancia de constituir un género institucionalmente que garantice su afianzamiento como tal ante el lector, en detrimento de los rasgos internos y por tanto estéticos que deben garantizar la existencia de un género en sí mismo.

A partir de esta idea examinaremos algunas de las reflexiones de teóricos del microrrelato, las cuales divergen en el modo de evaluar este tipo de textos en cuanto a su constitución genérica, siempre amparados bajo los criterios que conforman los rasgos internos y externos de los textos narrativos objeto de análisis.

Andrés Neuman, en *Cienpiés: los microrrelatos de Quimera*, desarrolla su particular defensa, basándola en las pautas estructurales internas que para la progresión temática se establece en los textos narrativos:

Los microrrelatos constituyen un auténtico subgénero, puesto que poseen sus pequeñas pero rigurosas leyes internas. A modo de ejemplo, puede mencionarse el total desmantelamiento de la tradicional progresión tripartita (presentación-nudo- desenlace).



Ya no me refiero aquí a un simple comienzo in media res, sino a una modalidad en la que el propio discurrir narrativo se ve desenfocado, interrumpido de raíz. No se trata, por ejemplo, de omitir la presentación en el relato, sino de que ya no quede claro en absoluto qué es presentación, cuál es el nudo y si llega a existir un desenlace. El microcuento entra en mestizaje con el poema en prosa, con la reflexión breve, con el diario o el apunte, sin dejar a la vez de arrojar un nuevo subgénero, si bien híbrido, identificable (2003: 288).

En contraposición a este criterio de subgénero, Irene Andrés-Suárez, define el microrrelato como cuarto género narrativo y así lo deja patente al titular su obra *Antología del microrrelato español (1906-2011): El cuarto género narrativo* Andrés-Suárez destaca que

Lo que caracteriza de manera inequívoca al microcuento como un cuarto género es, sin duda, el procedimiento de elipsis intensiva, es decir, en el microrrelato, el empleo de la síntesis y de la elipsis es tan intensivo respecto al cuento clásico que no puede hablarse de una diferencia cuantitativa, sino claramente cualitativa (2012: 23).

Algunos autores, sin embargo, tratan de frivolar con esta imprecisión genética. Así *Los microrrelatos de Quimera* recoge un texto de Hipólito Navarro en el cual su autor realiza una sutil crítica referenciando la poética de Aristóteles y vinculándola con la indeterminación genérica del microrrelato:

Debería tener apañada una poética para estos casos, ya lo estoy viendo. Una que comenzara preguntando, por ejemplo: ¿existe algo más feo, más patético, que alguien se dedique a explicar el chiste que acaba de contar? Una que concluyera más o menos afirmando: por supuesto que sí, todavía resulta de más pésimo gusto acometer una poética sobre el microrrelato que desborde más allá de siete palabras y una coma, esa medida mágica con la que construye su universo entero el dinosaurio de don Augusto. Por la boca muere el pez, pues (2005: 198).

Aunque para el ámbito académico resulte importante ubicar el microrrelato en su contexto literario, el afán de encasillarlo conlleva en muchas ocasiones establecer pautas sobre su constitución genérica que rozan el absurdo, como por ejemplo indicar el número exacto de palabras que este debe contener, lo que genera a su vez que teóricos asiduos al estudio del microrrelato se zafen de estas rígidas hipótesis.

### 1.2.1.1. *La controversia entre el cuento y el microrrelato*

La constitución del microrrelato como género narrativo es un tema candente que divide a quienes ven en el microrrelato un subgénero o variante del cuento, frente a los que avalan al microrrelato como un nuevo género individualizado de distinta naturaleza. Basándonos en esta dicotomía entre variante o género veamos los variopintos puntos de vista de algunos de los estudiosos del microrrelato.

David Lagmanovich, en *El microrrelato. Teoría e historia*” elabora una escala de las tipologías textuales simple pero esclarecedora,

los microrrelatos constituyen una clase especial de textos, cuyo género está perfectamente determinado. El microrrelato forma parte de un continuum que abarcaría –de mayor a menor- el ciclo novelístico, la novela, la nouvelle (novela corta), el cuento y el microrrelato mismo. Tal es la escala básica de la narratividad (2006: 31).

En la misma línea, Irene Andrés-Suárez reivindica la independencia del microrrelato frente al cuento:

Si bien es cierto que las narraciones brevísimas son muy antiguas y pueden rastrearse en toda la historia de la humanidad, lo que hoy denominamos microrrelato, aun pudiendo adoptar ciertos rasgos de las antiguas, es una forma discursiva nueva que se sitúa en el límite de la expresión narrativa y corresponde al eslabón más breve en la cadena de la narratividad, que de tener tres formas (novela, novela corta y cuento) ha pasado a tener cuatro: novela, novela corta, cuento y microrrelato (2012: 7).

Frente a la teoría del cuarto género narrativo, Davis Roas defiende que no existen razones estructurales ni temáticas que doten al microrrelato de un estatuto genérico propio y, por ello, autónomo respecto al cuento. Habría que definir entonces al microrrelato como una variante más del cuento que corresponde a una de las diversas vías por las que ha evolucionado el género desde que Poe estableciera sus principios básicos: la que apuesta por la intensificación de la brevedad [...]. El microrrelato comparte el mismo modelo discursivo que regula la poética del cuento a partir de las tesis postuladas por Edgar Allan Poe en 1842 [...]: la narratividad y ficcionalidad; 2) extensión breve; 3) unidad de concepción y recepción; 4) intensidad del efecto; y 5) economía, condensación y rigor (2008: 47, 76).

Validando las tesis de Poe, Roas trata de justificar el sinsentido que supone elevar la categoría del microrrelato a la de género separado del cuento.

#### 1.2.1.2. *El microrrelato como posible cuarto género narrativo*

Como ya hemos ido adelantando a lo largo de este segundo epígrafe sobre el estatuto genérico del microrrelato, quizá sea Irene Andrés-Suárez la defensora más acérrima de que el microrrelato ostenta el rango de cuarto género narrativo.

Respecto a la contemplación de esta posibilidad, resulta interesante analizar cuatro tendencias en el microrrelato que implican la interacción entre forma y contenido y que sustentan tanto Andrés-Suárez como Valls.

Primeramente tratan la intertextualidad: se incluyen en el microrrelato de manera frecuente elementos intertextuales “proporcionándonos acerca de los mismos nuevas lecturas o puntos de vista, distintas soluciones a los enigmas que plantea la historia, o alternativas posibles por medio de la relación mantenida entre personajes de ficción”(2012: 13); así lo enuncia Valls, y reitera Andrés-Suárez (2010: 80) “para que esto funcione, el escritor debe apoyarse en tradiciones narrativas identificables en un repertorio cultural amplio y universalmente conocido, ya que de otro modo el receptor no podrá descifrar por su cuenta lo que está implícito”.

En segundo lugar Valls, evoca la metaficción y explica cómo “la función metaliteraria también se halla muy presente en numerosas variantes que van desde la reflexión sobre el mismo acto de contar, hasta los remedos de lagunas de las piezas más celebradas en la historia de esta modalidad narrativa” (2012: 14).

Las dos siguientes premisas pueden valorarse conjuntamente, pues la necesidad de la brevedad no solo tiene importantes consecuencias en el nivel formal, sino también en el nivel temático. En este sentido, existen una serie de tendencias temáticas más susceptibles de aparecer en el microrrelato pues las estrategias propias de la literatura fantástica y humorística, basadas ambas en la ambigüedad y en la indeterminación, que multiplican los sentidos de los textos y permiten su reducción se generan en palabras de Irene Andrés-Suárez, “para trastocar las expectativas del lector y provocar la hilaridad,

tiende a situar la espoleta humorística al final del texto, incluso en la última frase del mismo, lo fantástico con el humor grotesco o lo absurdo para distorsionar nuestra percepción de lo real” (2012: 86).

Este último referente forma-contenido, junto al cómputo de las características ya citadas, terminaría por completar las claves que podrían terminar por afianzar al microrrelato como un género dotado de total independencia respecto al cuento, y que ocupa su propio lugar tras este en la clasificación tipológica de géneros narrativos.

### 1.2.2. CONFORMANDO UNA DEFINICIÓN

Una vez desglosadas las características que establecen el marco teórico del microrrelato y marcado las pautas de su estatuto genérico, es el momento de definir el texto literario que constituye el microrrelato. Este trabajo recogerá, por un lado, definiciones teóricas que aúnan de manera inequívoca los rasgos tratados con anterioridad, los cuales dotan al texto de su carácter distintivo y específico; por otro, veremos cómo algunos autores de microrrelatos elaboran definiciones cuasi literarias que tratan de defender únicamente el sentimiento que el microrrelato genera en sus lectores.

Comenzando por las más teóricas, Violeta Rojo, en *Breve manual para reconocer minicuentos*, define:

El minicuento es una narración sumamente breve (no suelen tener más de una página impresa), de carácter ficcional, en la que personajes y desarrollo accional están condensados y narrados de una manera rigurosa y económica en sus medios y a menudo sugerida y elíptica. El minicuento, posee carácter proteico, de manera que puede adoptar distintas formas y suele establecer relaciones intertextuales tanto con la literatura (especialmente con formas arcaicas) como con formas de escritura no consideradas literarias (2009:76).

Por su parte Fernando Valls, en *Soplado vidrio*, se reafirma sobre algunas de las cuestiones tratadas por Violeta Rojo, añadiendo además algunas claves discursivas:

El microrrelato es un género narrativo breve que cuenta una historia (principio este irrenunciable) en la que impera la concisión, la elipsis, el dinamismo y la sugerencia (dado que no puede valerse de la continuidad), así como la extrema precisión del

lenguaje, que suele estar al servicio de una trama paradójica y sorprendente. A menudo, se presta a la experimentación y se vale de la reescritura o lo intertextual; tampoco debería faltarle la ambigüedad, el ingenio ni el humor (2008:20).

Sin embargo, autores como José María Merino apartan las características constitutivas del microrrelato para aludir de manera sintética al fenómeno de la percepción del texto por parte del lector, “Que sea pequeño pero que sea volátil, que desaparezca enseguida de nuestro campo de visión, pero que nos deje una intensa imagen de ese mundo paralelo, certero, hecho solo con palabras, que tiene que suscitar la narrativa verdadera” (2007: 6).

Del mismo modo, Raúl Brasca enarbola el microrrelato como género del siglo XXI, en el blog (<[www.pro-escritores.blogia.com](http://www.pro-escritores.blogia.com)>), centrándose en el carácter posmoderno del lector de estos textos:

La microficción no es sólo una nueva manera de escribir, sino también de leer. Proporciona una nueva visión del mundo a partir de un montón de partículas. En este sentido, está de acuerdo con el modo en que el hombre de este siglo se hace una imagen del mundo que nace de fragmentos que toma de muchos sitios. De allí que es el género del siglo XXI. El microrrelato brinda una satisfacción estética inmediata que consiste en disparar sugerencias antes que certezas a un lector escéptico, que descrea de los grandes relatos legitimadores del siglo pasado.

Son muchas las definiciones que podemos encontrar en la multitud de páginas dedicadas a defender la identidad del microrrelato como género; pero las tres seleccionadas son suficientes como muestra para este epígrafe pues tratan todos y cada uno de los aspectos mencionados en el apartado dedicado a las características genéricas.

Aglutinando ahora estos rasgos, podemos concluir que la hiperbrevedad como rasgo formal pero no exclusivo y la precisión de las palabras, entendida como la eliminación de elementos superfluos que mediatiza el valor de la elipsis, recrean mundos ficcionales cuyo proceso de creación casi virtuoso requerirá de un lector competente inmerso en la posmodernidad y capaz de deliberar los entresijos que de este modo definen el microrrelato.



## **2. CORPUS DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA**

En este capítulo se describe el corpus que motiva la aplicación didáctica del presente trabajo. En primer lugar nos acercaremos al autor haciendo un somero recorrido por su vida, trayectoria así como por su obra y por la bibliografía en torno a este autor. En un segundo apartado estudiaremos cómo concibe Juan Pedro Aparicio el género del microrrelato y cuál es su estilo característico a la hora de cultivarlo mediante el análisis de sus colecciones de microrrelatos publicadas con los títulos de *La mitad del diablo* y *El juego del diábolo*.

### **2.1. EL AUTOR: JUAN PEDRO APARICIO**

El autor seleccionado es Juan Pedro Aparicio, una parte de cuya obra se ha desarrollado en el género del microrrelato, parte que compone el corpus de este estudio basado en la aplicación de estos para la enseñanza del español como lengua extranjera. La elección de la obra de Aparicio se fundamenta en torno a la toma de dos decisiones, la primera escoger un autor de la comunidad de Castilla y León, dado que el marco en el que se desarrolla este trabajo es la Universidad de Valladolid, y la segunda una mera cuestión de gusto y preferencia hacia los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio, gracias a su sublime combinación de humor, ingenio e imaginación.

#### **2.1.1. VIDA**

Juan Pedro Aparicio nace el 11 de septiembre de 1941 en León. Esta ciudad resulta significativa para el autor ya que en ella pasa su infancia y adolescencia, por lo que León terminará por convertirse en el escenario principal de sus primeros cuentos. Realiza sus estudios de enseñanza primaria con los Padres Agustinos para continuarlos con los Hermanos Maristas, con quienes finaliza sus estudios como bachiller. Aparicio, según recoge Asunción Castro Díez, recuerda esta etapa como “un tiempo oscuro de restricciones, de oscuridad, cuando todo era pecado y las muestras de voluntad individual eran severamente castigadas” (2002: 14).

Durante esta primera etapa de su educación el autor vive en León, pero pasa algunas temporadas con su abuelo paterno en Asturias. Estas estancias marcan el momento en el que comienza a labrarse su concepción del territorio histórico asturleonés, que recogerá a posteriori en sus universos ficcionales, en sus ensayos o artículos, cada cual desde una perspectiva más o menos crítica.

Mientras, en los años 40 y 50, inmerso en el panorama de la posguerra franquista, Aparicio se vuelca en la lectura de tebeos y pequeñas novelas que compra en los quioscos de su ciudad natal; así, junto con el visionado de películas, su imaginación comienza a desarrollarse y despegarse de un entorno repleto de prohibiciones.

Abandona León para iniciar su formación universitaria en Oviedo donde Aparicio cursa el primer año de Derecho. Tras finalizarlo, se traslada a Madrid para continuar sus estudios, que acompaña con la asistencia a cursos de periodismo en la que por entonces era la Escuela Oficial. El contacto con el mundo universitario supone para el joven Aparicio el caldo de cultivo perfecto para dar salida a sus inquietudes tanto en el ámbito cultural como en el político. Su fervor político como militante en un partido de izquierda revolucionaria le costó un expediente de expulsión, por lo que el autor regresa a Oviedo para poder finalizar su carrera.

A pesar de que su vocación como escritor ya había despertado durante su época de estudiante en Madrid “de la mano de ‘las malas compañías’, en alusión a las ‘poco recomendables’ amistades en que se fraguaban, junto a lo literario, las actividades de subversión al régimen franquista” como señala Castro Díez (2002: 19), su dedicación a la escritura se paraliza cuando Aparicio decide viajar a Inglaterra como claro síntoma de disconformidad con la realidad que envuelve a su país de origen.

Su etapa en Inglaterra desempeñando oficios que poco tienen que ver con su formación e inquietudes, como el de pinche de cocina en un hospital, proporcionan a Aparicio cierta calma en sus preocupaciones políticas y le reportan además un buen conocimiento de la lengua inglesa, que inclinará su dedicación profesional hacia la labor de ejecutivo en la empresa privada. Su formación en este ámbito se especializa en Comercio Exterior gracias a la consecución de una beca en Inglaterra, para instalarse definitivamente en Madrid a finales de 1972.



Aparicio, ya como escritor sobradamente consagrado, reniega de la idea de dedicarse exclusivamente al oficio de escritor. Esta es la causa por la cual durante años compatibiliza la escritura con su trabajo como responsable de Comercio Exterior en una empresa agroalimentaria y, posteriormente, como director de la sede del Instituto Cervantes en Londres. Actualmente el autor, ya retirado de otros quehaceres que no sean la escritura, continúa en activo con su labor como escritor, ensayista y periodista.

### 2.1.2. TRAYECTORIA

Los primeros coqueteos literarios del autor comienzan en los años 60, pero será en los 70 cuando se afiance su vocación como escritor, con la publicación en 1975 de *El origen del mono y otros relatos*. Parejamente Aparicio está escribiendo la que será su primera novela, *Lo que es del César*, aunque esta no verá la luz hasta 1981. La tardanza en la publicación de esta novela cuyo autor ya había concluido en 1977 se debe al clima literario que reinaba en las editoriales durante aquellos años.

Frente a la incompreensión que el autor sentía al no verse reflejado en los cánones que establecía el negocio editorial, surge el profesor apócrifo Sabino Ordás, que no es sino la voz de Aparicio junto con la de sus amigos y compañeros de profesión José María Merino y Luis Mateo Díez. Los artículos de Sabino Ordás, con un fuerte carácter reivindicativo, se publican por primera vez en el suplemento literario *Pueblo*, para ser recopilados a posteriori en el libro *Las cenizas del fénix*, en 1985. Sabino Ordás encarnaba lo valores de la denominada generación del 68, que Asunción Castro Díez define como “una promoción de autores nacidos entre 1939 y 1950 aproximadamente y, por lo tanto, cuya formación tuvo lugar bajo las penurias materiales, culturales e ideológicas de la posguerra franquista” (2002: 13).

Juan Pedro Aparicio, como miembro perteneciente a dicha generación, representa una verdadera transición literaria que toma la ficción por bandera, creando mundos imaginarios y enarbolando el placer de contar historias para conseguir un vínculo de complicidad con el lector. En esta etapa Aparicio conocerá al que será su mentor, Ricardo Gullón que tras leer su novela aún inédita *Lo que es del Cesar* le alienta a continuar con su labor como escritor. Así, el autor se centra en la publicación

de artículos críticos, ensayos y libros de viajes reivindicando fundamentalmente el nacionalismo leonés.

Una muestra de ello es *El transcantábrico* o, saltando a otro continente *La mirada de la luna*. Pero quizá la obra de esta época en que más patente quede en evidencia el espíritu inconformista de Aparicio es su *Ensayo sobre las pugnas, heridas, capturas expolios y desolaciones del viejo reino*, publicado en 1981, en el que recurre de nuevo a la búsqueda de la identidad leonesa. La actividad periodística de Aparicio continúa en los 80 y 90 publicando en varios periódicos como *El País*, *La Vaguardia* o *Diario 16*, mientras colabora también en los diarios locales de su ciudad natal como *El Diario* y *La Crónica de León*.

En cuanto a su obra narrativa, fue la editorial Alfaguara la que terminó dándole la oportunidad de publicar *Lo que es del César*. A partir de ahí se suceden sus publicaciones en la misma casa con *El año del francés*, *Retratos de ambigú* y *La forma de la noche*. Apuesta entonces Aparicio por la novela policiaca con *Malo en Madrid y el caso de la viuda polaca* y se introducen además en la novela fantástica con *El viajero de Leicester*. Tras estas publicaciones, le proponen escribir una obra por encargo de manos de la editorial Edilesa. *Qué tiempo tan feliz* es el resultado, una novela de ficción biográfica que tiene que ver mucho con el gusto del autor por el cuento.

*La gran bruma*, en 2001, continúa con la denominada saga en torno a Malo iniciada en 1996 y, tras escribir la guía de viaje *León*, el autor retoma su gusto por el relato en *La vida en blanco*. Posteriormente se sumerge en el mundo del microrrelato con *La mitad del diablo*, en 2006, publicación que encontrará su simetría en una nueva colección dedicada al microgénero con *El juego del diábolo*, en 2008. Entre ambas publicaciones se cuele la novela *Tristeza de lo finito*. Pero parece que el microrrelato cautivó la imaginación del autor por lo que escribe nuevamente *Palabras en la nieve: un filandón*, obra de microrrelatos, junto a Luis Mateo Díez y José María Merino, con quince textos de cada autor, publicado en 2007.

En colaboración con estos mismos autores participa en *Cuentos del gallo de oro*, que recoge cuatro relatos de cada autor, publicados en 2008. Dos años después publica la que a día de hoy es su última colección de relatos, *Asuntos de Amor*.

Este breve recorrido por la trayectoria literaria de Juan Pedro Aparicio deja entrever el talento del escritor para no encasillarse en un género concreto y manifiesta de nuevo su afán de experimentar y la huida de una pauta única. El autor, que se define como muy exigente consigo mismo, señala en la obra dedicada a su narrativa que “la creatividad se puede conseguir cuando uno no se repite a sí mismo, no yendo por lo fácil y admitiendo lo anterior como una falsilla de lo siguiente” (2002: 26).

#### 2.1.2.1. Premios

La obra del escritor Juan Pedro Aparicio se ha visto reconocida a lo largo de su trayectoria, por la cual ha recibido los siguientes premios:

- 1974: Premio Garbo de Novela Corta por el cuento “El origen del mono”.
- 1979: Premio Guernica por *Lo que es del César*.
- 1987: Finalista del Premio Nacional de Literatura por *El año del francés*.
- 1988: Premio Nadal por *Retratos de ambigü*.
- 2006: Premio Setenil al mejor libro de relatos publicado en el 2005 por *La vida en blanco*.

#### 2.1.3. BIBLIOGRAFÍA DE APARICIO

Juan Pedro Aparicio ha desarrollado su carrera como escritor cultivando varios géneros literarios tales como cuentos, novelas, libros de viajes o microrrelatos; además el autor también ha hecho incursiones en el ámbito periodístico mediante la publicación de ensayos y artículos en varios periódicos, entre los que figuran *El País*, *El Mundo* o el recientemente desaparecido *La Crónica de León*, así como en revistas de reconocido prestigio internacional como *TheNationalGeographic*. Para la consulta de su obra desarrollada en el mundo del periodismo estructurada en torno a artículos y ensayos, me remito a la selección que de ellos realiza, basándose en su vínculo con la reflexión literaria, Asunción Castro Díez en *La narrativa de Juan Pedro Aparicio* (2002: 271-272).

Bajo este epígrafe se recogen los libros publicados por el autor en orden cronológico e indicando entre paréntesis la condición genérica de la obra:

- *El origen del mono y otros relatos*. (Cuentos, 1975).
- *Los caminos del Esla*. (Libro de viajes, con José María Merino, 1980).
- *Lo que es del César*. (Novela, 1981).
- *Ensayo sobre las pugnas, heridas, capturas, expolios y desolaciones del viejo Reino*. (Ensayos, 1981).
- *El transcantábrico*. (Libro de viajes, 1982).
- *Sabino Ordás: Las cenizas del fénix*. (Colección de artículos periodísticos, en conjunto con Luis Mateo Díez y José María Merino, 1985).
- *El año del francés*. (Novela, 1986).
- *Retratos de ambigú*. (Novela, 1989. Premio Nadal 1988).
- *Cuentos del origen del mono*. (Cuentos, 1989).
- *¡Ah, de la vida!* (Colección de artículos periodísticos, 1991).
- *La forma de la noche*. (Novela, 1994).
- *Malo en Madrid o el caso de la viuda polaca*. (Novela, 1996).
- *La mirada de la luna (Diez días entre los nietos de Mao)*. (Libro de viajes, 1997).
- *El viajero de Leicester*. (Novela, 1998).
- *Qué tiempo tan feliz*. (Memorias noveladas, 2000).
- *La gran bruma*. (Novela, 2001).
- *León*. (Guía monumental y turística, 2003).
- *La vida en blanco*. (Colección de relatos, 2005).
- *La mitad del diablo*. (Colección de microrrelatos, 2006).
- *Palabras en la nieve: un filandón*. (Microrrelatos, junto a Luis Mateo Díez y José María Merino, quince microrrelatos de cada autor, 2007).
- *El año del francés*. (Novela, 2007).
- *Del cuento literario*. (Ensayo, junto a J.M. Merino, 2007).
- *Tristeza de lo finito*. (Novela, 2007).
- *El transcantábrico*. (Libro de viajes, 2007).
- *El juego del diábolito*. (Colección de microrrelatos, 2008).
- *Cuentos del gallo de oro*. (Relatos, junto a Luis Mateo Díez y José María Merino, cuatro relatos de cada autor, 2008).
- *El origen del mono*. (Novela corta, 2009).
- *Asuntos de amor*. (Colección de relatos, 2010).

#### 2.1.4. BIBLIOGRAFÍA SOBRE APARICIO

Los estudios y análisis que la obra de Juan Pedro Aparicio ha generado resultan de lo más prolijo; de nuevo me remito a la autora Asunción Castro Díez para la consulta ampliada de dicha bibliografía (2002: 272-280). Este apartado pretende destacar una compilación de artículos publicados en 2012 en el número 24 de la revista hispanoamericana de cultura *OtroLunes* dedicada de manera monográfica a Juan Pedro Aparicio junto con un brevísimo muestrario de reseñas sobre sus libros.

##### 2.1.4.1. *Trabajos críticos sobre su obra*

- ALFONSO GARCÍA. Juan Pedro Aparicio. Invitación a la complicidad.
- ALICIA GIMÉNEZ BARTLET. Breve descripción en malos versos.
- ÁLVARO DEL AMO. Juan Pedro, cineasta.
- ASUNCIÓN CASTRO DÍEZ. Lo fantástico en la novelística de Juan Pedro Aparicio.
- BERNARDINO M. HERNANDO. Juan Pedro, el recuperador.
- DOLORES PEÑA. Una reflexión sobre el mundo y sobre sí mismo.
- ENRIQUE ÁLVAREZ FERNÁNDEZ. Depreciación.
- FERNANDO VALLS. Sobre los cuentos de La vida en blanco.
- FRANCISCO BALBUENA. Juan Pedro Aparicio.
- FRANKLIN GARCÍA SÁNCHEZ. Juan Pedro Aparicio y el poder de la imagen.
- IRENE ANDRES-SUÁREZ. La literatura cuántica de Juan Pedro Aparicio.
- JOAQUÍN RÁBAGO. Mi vecino en Londres.
- JOSÉ ENRIQUE MARTÍNEZ FERNÁNDEZ. El juego de los cuánticos.
- JOSÉ MARÍA MERINO. Muchos años de fraternidad.
- JUAN APARICIO BELMONTE. Mi padre.
- JUAN CASAMAYOR. Juan Pedro Aparicio, en movimiento.
- JUANA SALABERT. Homenaje a Juan Pedro Aparicio.
- LUIS ARTIGUE. Las murallas de Troya en El año del francés.
- LUIS DE LA PEÑA. Homenaje a Juan Pedro Aparicio.
- LUIS MATEO DÍEZ. Rasgos y rastros.
- MANUEL GUTIÉRREZ ARAGÓN. El origen de Aparicio y otros cuentos de ficción.
- NICOLÁS MIÑAMBRES. El retrato de Chacho era un pichón blanco que volaba por el campo de un Estadio.
- OLVIDO SALAZAR ALONSO. Juan Pedro Aparicio, un leonés en Holland Park.
- RAMÓN JIMÉNEZ MADRID. Tres mosqueteros (entre bromas y veras).
- ROSARIO RARO. Ojos negros.
- SANTOS SANZ VILLANUEVA. Juan Pedro Aparicio, contador de historias.

- SIMON BREDEN. La cultura sería más accesible.

#### 2.1.4.2. *Brevísimo muestrario, reseñas sobre sus libros.*

- JUAN CUETO ALAS - MIGUEL ÁNGEL MOLINERO. El origen del modo y otros relatos (1975).
- JESÚS CARMONA –JULIO LLAMAZARES. El transcantábrico (1982).
- RICARDO GULLÓN - MANUEL QUIROGA CLÉRIGO. Lo que es del César (1981).
- LUIS SUÑÉN -RICARDO GULLÓN. El año del francés (1986).
- RICARDO GULLÓN - FERNANDO VALLS. Retratos de ambigú (1989 - Premio NADAL).
- MIGUEL GARCÍA-POSADA - FERNANDO VALLS. Malo en Madrid o el caso de la viuda polaca (1996).
- SANTOS ALONSO - EMILIO PERAL. El viajero de Leicester (1998).
- JAVIER GOÑI -JUAN CARLOS PEINADO. Qué tiempo tan feliz (2000 - Memorias noveladas).
- ÁNGEL BASANTA -JUAN ÁNGEL JURISTO. La gran bruma (2001).
- SANTOS SANZ VILLANUEVA - PEDRO M. DOMENE. La vida en blanco (2005).
- JOSÉ MARÍA POZUELOS YVANCOS - LLUÍS SATORRAS. La mitad del diablo (2006).
- ENRIQUE TURPIN -RICARDO SENABRE. Tristeza de lo finito (2007).
- ÁNGEL ALONSO -JAVIER GOÑI. El juego del diábolito (2008).
- RICARDO SENABRE -RAMÓN JIMÉNEZ MADRID. Asuntos de amor (2010).

## 2.2. LOS MICRORRELATOS DE JUAN PEDRO APARICIO

La relación de Juan Pedro Aparicio con el microrrelato comienza en 1975 con la publicación de su primer libro, *El origen del mono y otros relatos*, en el cual el escritor incluye “El presentimiento” y “El humanista”, ambos textos enmarcados en el microgénero. Sin embargo, será una conversación entre Fernando Valls y José María Merino sobre un congreso en Valparaíso dedicado al microrrelato lo que alertaría al escritor sobre la relevancia que este género estaba alcanzando y motivaría a Aparicio para elaborar las dos colecciones de microrrelatos que analizaremos a continuación: *La mitad del diablo* y *El juego del diábolito*.

### 2.2.1. RELATOS CUÁNTICOS

Juan Pedro Aparicio no es un teórico de la literatura, su dedicación es contar historias, pero la controversia que se ha forjado en torno al mundo del microrrelato le ha

llevado a elucubrar y elaborar una teoría sobre el género que trata de definirlo, justificarlo y dotarlo de una constitución genérica propia e independiente de la del cuento.

Para la elaboración de dicha teoría el autor toma prestados términos propios de otras disciplinas como la astrofísica y la física cuántica, de las cuales surgen referentes a conceptos como el de *materia oscura* o *cuanto narrativo* que persiguen evidenciar las peculiaridades de este género aislando la verdadera esencia de lo narrativo. Así Aparicio comienza a acuñar la locución *Literatura Cuántica* y es que él propone la nomenclatura de *cuánticos* para referirse a lo que a lo largo de este trabajo hemos denominado microrrelatos.

El autor argumenta por qué el uso de esta terminología le parece más idónea para la definición del género desde varias perspectivas. La primera pasa por explicar que la palabra microrrelato en sí misma no evoca el poder de la elipsis ni de la narratividad que encierran este tipo de textos, del mismo modo que minificción o hiperbreve tan sólo centran su atención en la especial extensión del texto narrativo.

Ante la inexactitud de dichas definiciones para captar el valor de la pureza narrativa y de la elipsis, comienza la relación entre el cuántico literario y la materia oscura. Dado que la materia oscura constituye el noventa por ciento de la materia que compone el universo pero que no es perceptible por el ojo humano, el autor establece un ingenioso paralelismo entre esta y la elipsis literaria, reduciéndolo a la idea de que no todo necesita ser contado porque se da por supuesto. Sujeto a esta premisa Aparicio defiende en la revista hispanoamericana de cultura *OtroLunes* cómo “la narración requiere de la elipsis. La narración se da en el tiempo pero no es del tiempo. Nosotros somos el tiempo. La narración lo mide y, lo que no es poco, lo hace inteligible y significativo” (2012: 21).

El porqué del término cuántico para definir el microrrelato emerge de la relación de la teoría de física cuántica planteada por Max Planck y de la idea adaptada por el propio autor a la *Literatura Cuántica*. De forma somera, el cuanto define la cantidad que la energía precisa para hacerse visible; por lo tanto, si extrapolamos esta idea a la literatura, el cuanto literario será el mínimo de narratividad necesaria para hacerse

visible. Consecuentemente, el microrrelato estará formado exclusivamente por un solo cuanto que le proporcionará la dosis de narratividad exacta, mientras que un cuento o una novela comportarán, además del cuanto-cuento o el cuanto-novela, otros muchos cuantos narrativos.

De esta relación entre física y literatura cuántica se deduce que del mismo modo que la energía puede dividirse en pequeñas partes hasta identificar ese único cuanto que la posibilita manifestarse, los géneros narrativos poseen su propio cuanto. Estos cuantos pueden desgranarse y despiezarse hasta conseguir aislar su principio activo, el microrrelato, porque, a pesar de que cuentos y novelas posean sus inherentes cuantos, es el microrrelato como género el que condensa la narratividad hasta su punto más extremo.

### 2.2.2. LA MITAD DEL DIABLO

La primera intención del autor fue que este libro recogiese una colección de trescientos treinta y tres microrrelatos, (el número del diablo) con el objetivo de relacionar título y número de cuánticos; sin embargo, tras la recomendación de su editor, Aparicio redujo la cantidad de textos a ciento cuarenta y seis.

Estos microrrelatos se ordenan de acuerdo con su extensión, de mayor a menor, con una clara intención por parte del autor: “voy restándoles palabras, aumentando por consiguiente la materia oscura, agrandando la elipsis, lo que no está en el texto, pero que sí está en la mente del lector y que se le hace presente precisamente por la lectura, como si pulsara el interruptor de la luz” (2012: 23).

La justificación de esta metodología a la hora de plasmar su obra tiene su razón de ser en estimular al lector hacia una búsqueda en su memoria enciclopédica, pero también en la emocional, y que este, a través de sus propios hallazgos, sea capaz de reconstruir el entramado que subyace en cada uno de los textos. La clave que consiga vislumbrar la esencia de estos textos llegará al lector como un chispazo instantáneo capaz de remover intuiciones que desemboquen en la comprensión de lo que se narra, pero también en su trasfondo temático, que se basa fundamentalmente en el ironía que supone la sistematización de la idea del bien y del mal en sus más variadas representaciones.



El cielo y el infierno de Aparicio, así como los personajes que protagonizan este juego antagónico sumergidos en un mundo imaginario recreado línea tras línea por el escritor, plasman a la perfección el carácter posmoderno que caracteriza al microrrelato como género. La desmitificación de criaturas divinas, como los ángeles en “Lógica” (MD, pág. 120), “En la riqueza y en la pobreza” (MD, pág. 156) o en el texto mostrado a continuación, son claros ejemplos de la intención de humanizar a las figuras celestiales, poniendo sus pies en la tierra y transfigurando la percepción clásica del mundo occidental:

#### FALTA DE ENTENDIMIENTO

El otro día me encontré en un contenedor de basuras un ángel en forma de Cupido. Tenía un ala rota y no podía volar. Lloraba, al fin y al cabo no era más que un niño. Lo llevé a Urgencias. El primero en verlo fue un celador que puso muy mala cara, porque últimamente habían entrado varios ángeles más. Vino el médico y le hizo pequeña cura en el ala. “Es tuyo”, me preguntó. Negué con la cabeza. “Sera de una iglesia -aventuró-. Hay que denunciar a estos curas desaprensivos. Con esto de que ya no se arregla nada, todo nos viene a nosotros. Seguro que han dejado a esta pobre criatura en la basura y ya se han comprado un par de ángeles nuevos” (MD, pág. 91).

El amor y la muerte representan uno de los temas universales de la literatura, nacido del mito de *Eros y Thanatos*, recreado y universalizado por *Tristán e Isolda* y, como demuestra Aparicio, superviviente en la literatura de nuestros días:

#### ¿MENAGE A TROIS?

Teresa va de blanco, Javier de frac. Se acaban de casar. Todavía sus amigos están arrojándoles puñados de arroz en la escalinata, a las puertas de la Iglesia, cuando una sonriente Teresa toma de las manos de Javier la pistola que éste le tiende y se dispara en el pecho a la altura del corazón, un súbito fulgor rojo empapa el vestido blanco...Javier, pálido pero decidido, recupera la pistola y se dispara en la sien. ¿Qué clase de pacto es éste? El joven sacerdote, que los acaba de casar, se abre paso entre los individuos, parientes y amigos con furiosa energía y arranca la pistola de las manos del novio. Hay más gritos y más carreras. El sacerdote se acaba de disparar un tiro en la boca (MD, pág. 75).

La misma temática se repite en “Polvo enamorado” (MD, pág. 133). Pero es la muerte por diversas causas la que, tratada como tema escabroso e irónico, aglutina el

mayor número de microrrelatos, bien sea por enfermedad, como ocurre en “Te querré siempre” (MD, pág. 55) o “Agonías” (MD, pág. 56); por condena de actos delictivos, en “El calendario” (MD, pág. 46) o “El condenado” (MD, pág. 47); bien por mero azar, en “Ataque al corazón” (MD, pág. 65); o simplemente por absurdos caprichos humanos:

#### EL LUDÓPATA

Ya había apostado la casa, el coche, el taller de marmolería. Había apostado incluso las lápidas que todavía no le habían encargado, las de aquellos clientes futuros que aún estaban vivos. Entonces se le ocurrió decir, tontamente, sin segundas intenciones, que aquel hombre de negro que le había ganado todo jugando al póquer era el demonio porque lo que de verdad quería era su alma. Quizá sólo buscó quejarse o justificarse ante sí mismo, lo cierto es que los demás jugadores y los curiosos agarraron a aquel hombre de negro, lo sacaron a la fuerza del garito y lo colgaron de un árbol. Él pudo así recuperar sus cosas y echar otra partida.

Es sin duda el humor uno de los mecanismos más recurrentes de Aparicio para provocar en el lector cierto desconcierto ante temas tan canónicos como la vida y la muerte y su relación con Dios y el Diablo, tratados como ciudadano de a pie, con los mismos problemas e inquietudes que surgen en la vida terrenal y que preocupan y sufren el resto de los mortales, como muestran “Los gusanos” (MD, pág. 108) o “La paradoja” (MD, pág. 150).

Es precisamente esta dosis de humor la que brinda a muchos de los textos la pizca narrativa justa, es decir el cuanto narrativo que lo hace posible precisamente gracias a la presencia *sine qua non* de la materia oscura traducida literariamente en la elipsis.

El caso más llamativo y excelso lo encontramos en el último de los microrrelatos que componen esta colección:

#### LUIS XIV

YO (MD, pág. 163).

Este texto no puede por menos que arrancar una sonrisa en el lector, que con un bagaje cultural adecuado, será capaz de identificar la historia de egocentrismo, ambición y soberbia que transmite el cuanto narrativo.

Este último microrrelato, además, termina por culminar con el guiño teórico que respecto al género realiza el autor reduciendo la esencia narrativa de treinta y nueve líneas de las que consta el primer texto de la colección, “El cielo”, a una única palabra en “Luis XIV”, plasmando la eficacia de su teoría de Literatura Cuántica.

### 2.2.3. EL JUEGO DEL DIÁBOLO

Compuesto de 140 microrrelatos *El juego del diablo* es el complemento de *La mitad del diablo. Diávolo*, que significa diablo en italiano, establece el juego de palabras entre ambos títulos. Como el autor aclara en el “Prólogo cuántico” de este libro: “entre las dos forman un diábolo. Aquel correspondería a la mitad izquierda, este, a la derecha. Aquel iba de más a menos, pues empezaba por el relato más extenso para concluir en el más diminuto; mientras que este va de menos a más, del cuento de apenas una línea al de poco más de una página” (2008: 7). Esta publicación mantiene por tanto la misma línea que su predecesora pero en sentido inverso, sin añadir aspectos teóricos al enfoque de la Literatura Cuántica planteado por el autor.

El libro, que culmina con el texto “La obra maestra” con una extensión de página y media, marca la distancia con su microrrelato de apertura de apenas seis palabras:

DESAYUNO

Cuando regresó el funcionario seguía ausente (JD, pág. 9)

Este microrrelato, interpretado por la mayoría como un guiño al que quizá sea hasta el momento el microrrelato más célebre de la historia del género, “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, es, sin embargo, como ha desmentido el propio Aparicio, su pequeño homenaje al artículo narrativo “Vuelva usted mañana”, escrito por Mariano José de Larra, quien es identificado como el primer periodista español.

Las dos colecciones comparten estilo y temática, pero si en *La mitad del diablo* el foco de la mofa y el sarcasmo recaía en personajes divinos o infernales, esta vez es el ser humano el que debe dar cuenta del lado más oscuro de su condición y rendirse ante actitudes como la soberbia, la envidia o su afán posesivo y materialista que terminan por convertirlo en seres tan despreciables como cucarachas:

#### CRIATURAS

El grito fue de alarma y de protesta a la vez: “¿Es qué no eres capaz de distinguir a un ser humano de una cucaracha?”. Y, sin esperar respuesta, se vio obligado a dar un salto para evitar que el extraterrestre lo pisoteara (JD, pág. 39).

“Amor exprimido” (JD, pág. 48), “El marido enamorado” (JD, pág. 56) o “El viajero enamorado” (JD, pág. 57) son algunos de los microrrelatos que dan cuenta de la perspectiva absurda del tratamiento del gran tema del amor, casi materializado en el primero de los casos en un zumo, en el segundo en un cadáver y como vemos en el último de los casos en un billete de avión:

#### VIAJERO ENAMORADO

Sostiene nuestro filósofo máximo que el enamorado lleva dentro de sí a su amada, “encantamiento” se llama este fenómeno. El problema se le suscitó al joven Isidoro cuando, así de “encantado”, pretendió subir a un avión. El momento de facturar el equipaje la azafata de tierra le exigió el billete de su enamorada (JD, pág. 57).

De nuevo Aparicio hace suyos personajes de novelas clásicas de la literatura universal para convertirlos en protagonistas de sus microrrelatos y reinterpretar precisamente su condición de clásico, como la figura del Don Juan en “El trino” (JD, pág. 33) o la de Schehrezade en “La noche” (JD, pág. 58).

Si la complejidad de la tarea del oficio de escritor ya se había convertido en el cuanto de algunos de los microrrelatos de *La mitad del diablo*, lo mismo sucede en *El juego del diábolo* en textos como “La sombra de la dicha” (JD, pág. 15), “Rivalidad” (JD, pág. 16) o este que vemos a continuación:

Entre los personajes de sus novelas había un líder muy agresivo, le tomó miedo y dejó de escribir para no enfrentarse a él. (JD, pág. 22).

Sin embargo, *El juego del diábol* introduce a Aparicio como escritor protagonista que se ve en ocasiones vencido antes las dificultades que ocasiona la labor de contador de historias, haciendo un brillante uso de la metaliteratura, rasgo que identifica al género del microrrelato. El primer texto que alude a esta idea es “El atasco” (JD, pág. 90), cuyo título no puede ser más revelador; a este le siguen otros tres microrrelatos en los que el escritor se percibe a sí mismo como un enfermo obsesionado con sus habilidades y limitaciones como autor de cuánticos y acude al siquiatra en busca de ayuda.

“Pesadilla recurrente” (JD, pág. 119), “Metaliteratura” (JD, pág. 129) y “Final” (JD, pág. 159) narran progresivamente a través del diálogo entre paciente y doctor cómo al autor va consiguiendo escribir poco a poco el número de microrrelatos, trescientos treinta y tres exactamente, que desea que contenga su libro *La mitad del diablo*. En los textos “Metaliteratura” y “Final” existen dos señales que anuncian la consecución del objetivo marcado por el autor, en el primero a través de un ingenioso juego de palabras:

-¿Sabe, doctor, que a esta conversación que usted y yo tenemos los estudiosos lo llaman metaliteratura?

-¡Qué bueno! Porque usted, cuando escampe, va a llegar precisamente a la meta, ¿no tiene gracia?

-Gracias, doctor. Me ha animado mucho (JD, pág. 129).

En el segundo caso el título “Final” (JD, pág. 159), junto con la colocación del texto en última posición, marcan la pauta además para enfatizar el hecho de que el libro ya está acabado; el escritor fecha este microrrelato: Londres, 31 de julio de 2008.

Aunque la variedad temática, fantasía, ciencia-ficción o mitología sea una de las virtudes que ofrecen ambas colecciones de microrrelatos, es sin duda la fusión de vida y literatura las que dotan a los textos de un carácter especial. La ambigüedad de la Literatura Cuántica necesita de un lector activo y participativo capaz de extrapolar los

devaneos de la vida a la lectura literaria para así interpretarla, desentrañarla y, sobre todo, disfrutar de los entresijos que se esconden tras la elipsis.

### **3. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

#### **3.1. VALORACIÓN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN ELE**

La inclusión de la literatura en las aulas de enseñanza de lenguas ha estado siempre sometida a un continuo debate, fruto de la búsqueda del papel que esta puede desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

La motivación para el uso de la literatura en este ámbito queda justificada teniendo en cuenta la realidad indisociable que forman lengua y cultura y como el desarrollo de una competencia comunicativa eficiente pasa no sólo por enseñar al alumno a desenvolverse en situaciones cotidianas que puedan recoger los actos de habla, sino también en proporcionarle un bagaje cultural que supere sus expectativas de aprendizaje una vez que este haya vencido los primeros escollos que conlleva el aprendizaje de una lengua extranjera.

Sin embargo la idoneidad del texto literario como elemento didáctico en la enseñanza de una L2 pasa por justificar las respuestas a una serie de cuestiones: ¿el uso de textos literarios está ligado al nivel de lengua que posea el aprendiente?, ¿por qué un estudiante de español como lengua extranjera debe adquirir nociones de literatura sobre la lengua meta?, ¿cuál es la metodología apropiada para que el alumno adquiera dichas nociones? o ¿qué textos literarios concretos van a posibilitar el desarrollo de la competencia literaria enmarcada dentro de las destrezas en comprensión y producción escrita?

A lo largo de este capítulo se despejarán estas y otras muchas incógnitas con el objetivo de marcar las pautas que vehiculen y verifiquen la aplicación de los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio para la enseñanza de español como lengua extranjera.

### 3.1.1. LITERATURA Y METODOLOGÍAS

El repaso de los diferentes métodos y enfoques de la enseñanza del español como lengua extranjera pretende ofrecer una visión histórica de la evolución de la didáctica y mostrar la perseverancia en una búsqueda incesante de nuevas orientaciones que consigan un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas cada vez más eficiente.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas han ido apareciendo diferentes métodos, enfoques o concepciones metodológicas cuya puesta en práctica en el aula implicaban una mayor o menor presencia de la literatura de acuerdo con la consecución de diversos objetivos docentes.

Aunque en la teoría la evolución metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras puede parecer lineal, en la práctica los métodos y enfoques se superponen en el tiempo, de hecho corrientes metodológicas muy diferentes han convivido y conviven en una misma época.

#### 3.1.1.1. *Método de gramática y traducción*

Este método, también denominado tradicional, dominó la enseñanza de idiomas desde 1840 hasta mediados del siglo XX, y apostaba por seguir el modelo de las lenguas clásicas como el latín y el griego. Su aplicación pasó primero por lenguas como el inglés y el francés, tomando como base el estudio de su gramática fundamentado en conocer sus reglas y sus excepciones.

El aprendizaje de las normas gramaticales tenía como fin último la aplicación de estas para la correcta traducción de textos de una lengua a otra, pues como apuntan Sitman y Lerner (1996: 277) el objetivo “consistía en que el que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original”. Bajo esta premisa se establece el predominio absoluto de la lengua escrita sobre la oral cuyo estudio se ejercita mediante el uso de manuales repletos de textos literarios que incitaban al alumno a la continua recurrencia a un diccionario bilingüe para así conseguir una traducción literal del texto.



El concepto de lengua en el método tradicional era exclusivamente el ya señalado: un conjunto de reglas y excepciones cuyo conocimiento presuponen el dominio de la lengua, para vehicular este concepto de aprendizaje “se hacía un uso extensivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras elevadas de lengua” (Albaladejo 2007: 2).

Los procedimientos de aprendizaje en el aula estaban siempre basados en métodos deductivos, se explicaban las reglas que rigen la lengua materna a través de la comparación con la lengua materna del aprendiente, los dictados recogían a su vez temas gramaticales y el léxico se aprendía descontextualizado mediante listas de palabras.

Las críticas al método tradicional parten del error que supone enseñar una lengua viva con un método pensado para enseñar lenguas muertas, de ahí el tratamiento de la lengua en componentes aislados que deriva en el aprendizaje de rígidas combinaciones de palabras que no resultan reales, la memorización de reglas y su descontextualización y la total omisión de la competencia comunicativa.

Respecto a la presencia de la literatura, esta supone el instrumento en torno al cual gira el método de gramática y traducción, pero es tan sólo eso, un utensilio; la esencia de los textos literarios pasa totalmente inadvertida en este método de enseñanza de lenguas cuyo tratamiento es el equivalente al de cualquier otro material didáctico independientemente de la naturaleza de su tipología textual.

#### 3.1.1.2. *Método directo*

Este nuevo método que surge a finales del XIX y que adquiere cierta importancia ya en la primera mitad del siglo XX releva históricamente al método tradicional. La perspectiva de la enseñanza de lenguas se focaliza por primera vez y de manera absoluta sobre la lengua oral, lo que deriva en un abandono del ejercicio y tratamiento de textos literarios, de hecho “la literatura fue extraída de los programas, pues se la consideraba superflua en el proceso de adquisición de un idioma” (Sitman y Lerner 1996: 277).

La aplicación de este método de enseñanza de lenguas propone, a diferencia que su precursor, enseñar directamente en la propia lengua extranjera, evitando el uso de la lengua materna en el aula siempre que fuese posible. Para llevar a cabo este procedimiento didáctico se presupone que los profesores de la L2 deben ser nativos y poseedores de una gran habilidad lingüística, gracias a la cual inducirán al aprendiente al descubrimiento de las reglas gramaticales, que aunque siguen siendo relevantes no se memorizan.

Si el papel del docente en el método anterior se limitaba casi exclusivamente a proporcionar textos literarios para evaluar posteriormente su traducción previa memorización de las pertinentes normas gramaticales, en el método directo el profesor se convierte en protagonista absoluto de las clases, él es el modelo a imitar, los alumnos deben escucharle y repetir lo que él ha dicho con el objeto de copiar su pronunciación y entonación nativa.

Tras la puesta en práctica de este método se descubren obviamente las carencias que los estudiantes tienen en el plano de la competencia lectora al haber relegado tanto la lectura como la escritura a un segundo plano, casi inexistente. Además el éxito en la adquisición de la competencia oral en la que se centra este método se muestra efectiva en clases particulares o aulas con un número de alumnos reducido y altamente motivados pues el nivel de atención requerido para la adquisición de esta competencia es muy elevado y más aún cuando no se alterna con el desarrollo de otra destreza.

#### 3.1.1.3. *Método audiolingual y audiovisual*

Ambos métodos pertenecen a dos corrientes metodológicas muy similares que se desarrollaron después de la segunda Guerra Mundial, mientras que en Estados Unidos surge el método audiolingual al mismo tiempo lo hace en Francia el audiovisual.

La aparición del método audiolingual se sitúa en el inicio de la segunda Guerra Mundial, momento en el que se hizo evidente la carencia de personas con conocimientos de lenguas extranjeras. Esta es la motivación por la cual entre 1942 y 1943 el ejército americano comienza a desarrollar numerosos programas y métodos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, serán los denominados *ArmyMethods*.

Estos programas se trataban en esencia de cursos intensivos orientados a la comprensión auditiva y la expresión oral, ya que su objetivo final era el de formar intérpretes militares. Con el fin de la guerra en 1945, se hizo patente la acuciante necesidad de la formación en conocimiento de idiomas, fundamentalmente debido a las relaciones internacionales y comerciales.

La supremacía en este método sigue conservándola la competencia oral, aunque se introduce el texto escrito, el cual vehicula la reflexión gramatical. El desarrollo de contenidos se ejecutaba mediante lecciones que contemplaban siempre la misma estructura, un diálogo con viñetas que reflejaba una situación cotidiana, un esquema gramatical y ejercicios de varios tipos para trabajar la competencia oral, algunos basados en estructuras prefijadas y otros destinados a desarrollar la creatividad del alumno en esta destreza.

El método audiovisual incorpora como novedad frente al audiolingual un sistema de enseñanza-aprendizaje en el cual la lengua oral se presenta siempre asociada a imágenes, este método sigue las leyes del aprendizaje conductista, de este modo la asociación de imagen sería el estímulo y el enunciado correspondiente la respuesta. Comienzan a incorporarse a la enseñanza de lenguas medios técnicos tales como proyecciones y grabaciones, en muchos casos este tipo de materiales acompañaba al libro del texto del profesor con la intención de paliar las posibles carencias que este pudiera tener.

Los seguidores de ambos métodos no obtuvieron los resultados esperados pues valoraron que lo aprendido en clase no era transferible a la vida real, la causa es que el foco de interés recayó más sobre las estructuras lingüísticas que sobre el uso de la lengua. Concebir el aprendizaje de lenguas de una L2 como un proceso de formación de hábitos lingüísticos redujo la práctica oral a una tarea mecánica con la pretensión de interiorizar las estructuras gramaticales y el vocabulario, cuyo éxito fue casi nulo.

A lo largo del desarrollo de las características básicas sobre las que se apoyaban estos métodos de enseñanza de lenguas la literatura no ha sido mencionada en ninguno de los aspectos que los comportan, una vez más los textos literarios han sido desplazados y totalmente desvinculados de la metodología de enseñanza de lenguas.

#### 3.1.1.4. *Método comunicativo*

A mediados de los años 70 en Estados Unidos comienzan a rechazarse las teorías lingüísticas estructurales y el aprendizaje de la lengua reducido a la adquisición de un conjunto de hábitos y teorías sobre las que se sustentaba el método audiolingual. La desilusión entre profesores era creciente debido a la baja motivación de los estudiantes que no eran capaces de hablar, comprender o superar errores en la lengua meta.

En este contexto fueron surgiendo planteamientos metodológicos que se encaminaban a enfoques más racionales y cognitivos en los que el lenguaje empieza a verse como una actividad mental. Bajo esta nueva perspectiva comienzan a elaborarse hipótesis sobre cómo funciona la lengua y su posterior comprobación de esas teorías en los usos comunicativos.

En este marco y amparado bajo los programas nocional-funcionales, emerge con fuerza el método comunicativo de enseñanza de lenguas. Estos programas se fundamentan como su nombre indica en dos categorías, la primera o nocional que aglutinaría los conceptos expresados a través de la lengua y la funcional, de naturaleza pragmática cuyo objetivo se centra en desentrañar qué se hace con la lengua.

Los programas nocional-funcionales presentan la lengua como comunicación y destacan “la importante inclusión de aspectos relacionados con el uso social de la lengua, aunque en la práctica los contenidos, si bien organizados en categorías nocionales y funcionales, seguían girando alrededor de los aspectos lingüísticos de la lengua” (Albaladejo 2007: 3). De nuevo la literatura se queda fuera, la competencia lingüística lo acapara todo ampliando sus perspectivas no sólo al conocimiento del código lingüístico sino también saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada y en la situación determinada.

Con el método comunicativo se establecen por primera vez objetivos de aprendizaje basados en los conocimientos previos del alumno, se parte de lo que este sabe para comprender hasta dónde podemos llegar en el nivel de adquisición de la lengua extranjera. Los estudiantes comienzan a reivindicarse en el papel que realmente les toca desempeñar, el del aprendizaje y no el de meros asistentes a las aulas de

idiomas, por su parte el profesor se convierte en la figura mediadora que orienta y motiva al aprendiente hacia la consecución de sus objetivos.

A pesar de los muchos aspectos revolucionarios que supone la intrusión del método comunicativo en el panorama metodológico de la enseñanza de lenguas “el enfoque hacia los aspectos comunicativos del lenguaje provoca un marcado rechazo hacia la literatura” dado que “el movimiento comunicativo de los 80 y su carácter utilitario desvía su atención de todo aquello que no tenga un propósito práctico” (Albaladejo 2007: 3).

Inherente al desuso en el que caen los textos literarios este método ha recibido críticas cimentadas sobre el uso casi exclusivo de la lengua oral, además su aplicación rigurosa exige la introducción de estructuras complejas desde los primeros niveles de aprendizaje lo que conlleva una progresión desordenada en el estudio de los contenidos gramaticales ya que las unidades están ordenadas por funciones y nociones.

#### 3.1.1.5. *Enfoque por tareas*

Este último método surge en los años 90 en el ámbito anglosajón con el objetivo de resolver las carencias y errores de su precursor, el método comunicativo, del cual toma gran parte de su metodología. El enfoque por tareas nace con la pretensión de crear espacios de comunicación real en el aula, de este modo la clase se transforma en un marco de actuación en el que tiene lugar el intercambio comunicativo.

La tarea es una forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje en el aula; el Marco Común Europeo de Referencia apunta que

el enfoque se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Por lo tanto para que una tarea sea considerada como tal debe cumplir con una serie de requisitos: debe ser un plan de trabajo, el cual persiga un objetivo final y unos pasos generales que haya que seguir para alcanzar el objetivo, este plan debe implicar

obligatoriamente procesos reales de uso de lengua y puede requerir el uso de cualquiera de las destrezas lingüísticas. Es precisamente esta última característica la que abre las puertas de la enseñanza de lenguas a los textos literarios, pues las destrezas lingüísticas las componen tanto las competencias en producción y expresión oral como las habilidades en comprensión y producción escrita.

Cada docente puede en consecuencia diseñar la tarea que estime oportuna para su clase de acuerdo no sólo con sus necesidades de lengua sino también con sus gustos, preferencias e incluso su procedencia cultural, y a pesar de que todas las tareas tengan como fin último crear un entorno de comunicación real en el aula los pasos previos pueden dirigir, siempre justificadamente, al alumno al ejercicio de su competencia lectora mediante la lectura de textos literarios.

El diseño de una tarea pasa por una primera fase en la cual se elige el tema y la situación comunicativa a partir de la cual se plantea un objetivo final. El segundo paso consiste en seleccionar los contenidos que el docente desea que sus estudiantes adquieran, bien de tipo gramatical, funcional o sociocultural. Por último se seleccionarán los recursos que vehicularán este aprendizaje entre los cuales encuentra cabida el texto literario.

### 3.1.2. LITERATURA Y ELE EN LA ACTUALIDAD

Existen varias posiciones enfrentadas a la hora de valorar lo provechoso o desdeñable que resulta el uso y estudio de los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera. Mientras que para algunos el uso de textos expresamente literarios no es adecuado para adquirir la destreza comunicativa que se establece como último objetivo en el aprendizaje de lenguas, para otros estos textos pueden ser útiles si se consideran un mero vehículo para la adquisición de la competencia gramatical. Sin embargo hay quienes sostienen que la adquisición de la competencia lectora entendida como la comprensión y producción de textos pasa ineludiblemente por el ejercicio de textos literarios escritos en la lengua meta.

El desvincular la literatura de la enseñanza de lenguas, cuya defensa desvirtuaría el sentido del presente trabajo, es la postura defendida por José Luis Ocasar (2003: 17) que argumenta:

La literatura es un lenguaje especial, que no es transferible para el conocimiento y uso de una lengua en condiciones normales. No hablamos con sonetos, ni pensamos con soliloquios teatrales. Leer textos literarios exige unas estrategias de lectura que no todo aprendiente está en condiciones de desarrollar. Pedir a un alumno que realice una composición sobre su país o que lea una novela es un tipo de tarea antigua y cuyos resultados son poco estimuladores y pobres.

Las bases sobre las que se asienta la aplicación didáctica de este estudio son diametralmente opuestas al planteamiento de Ocasar. Es obvio que no cualquier literatura es apta para ser utilizada como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas, pero encasillarse en novelas decimonónicas y obras teatrales no es la solución al problema. ¿Acaso novelas como *El Jarama* de Sánchez Ferlosio no se manifiesta como un valioso instrumento para el estudio del diálogo, los actos de habla y el registro coloquial? En el campo concreto que nos incumbe, el del microrrelato, las ventajas se agudizan aún más, ya que este tipo de textos se prestan precisamente a que los aprendientes creen y desarrollen unas competencias lectoras que podrán aplicar a posteriori a textos de mayor extensión. En cuanto a los resultados alcanzables gracias al uso de los textos literarios que el citado autor menosprecia, veremos en el título dedicado a la comprensión lectora cómo existen modos de lectura que el profesor deberá seleccionar de acuerdo con los objetivos didácticos que pretenda conseguir.

La perspectiva de este trabajo, cuyo objetivo es vehicular la enseñanza de español como lengua extranjera a través de los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio, encaja con la propuesta de Pablo Juárez (1996: 277-278), quien justifica las motivaciones para trabajar con textos literarios en la enseñanza del español como lengua meta en cinco premisas:

1. Contenidos gramaticales: el uso de textos literarios mediatiza el aprendizaje de la gramática de la lengua, facilitando las tareas de enseñanza tanto en el plano sintáctico como en el morfológico e incidiendo en aquellas normas precisas que nos interesen en un momento concreto.

2. Historia de la literatura: el trabajo con textos de un autor abre las puertas para trabajar con sus coetáneos, así como para profundizar en los géneros que estos más fervientemente cultivan y propiciar de este modo un estudio más profundo de los géneros y autores en su contexto de creación.
3. Contenidos culturales, históricos y sociales: el fin último de la literatura no ha sido otro que el de reflejar al ser humano en el mundo en el que este se encuentra inmerso, de ahí parte su valor para transmitir cómo la concepción del mundo ha ido transformándose de acuerdo con los diferentes momentos históricos.
4. La literatura como elemento de enriquecimiento de la comprensión lectora: los textos literarios como herramienta de trabajo para el ejercicio de la comprensión lectora se postulan con ventaja respecto a textos creados ad hoc para el aprendizaje de lenguas, cuya construcción y contenidos empobrece en muchas ocasiones la riqueza de la lengua. La asimilación de estructuras narrativas, descriptivas o dialogales a las que se accede mediante lecturas literarias inspirarán al aprendiente para la producción de sus propios textos, sin olvidar la consecuente ampliación de su vocabulario.
5. Literatura, integración de destrezas y contenidos socioculturales: el desarrollo de las destrezas en comprensión y producción oral y escrita así como la gramatical y el nivel léxico semántico pueden vehicularse a través de textos literarios cuyo uso proporciona como valor añadido el componente sociocultural, el cual resulta un ingrediente fundamental para que la comunicación en la lengua meta sea realmente eficiente.

La propuesta de Pablo Juárez revela que es posible hacer confluir posturas respecto a la integración de los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera, pues frente a la división de orientaciones planteadas por Ocasar (2003: 19) “considerar la literatura como un valor en sí misma, potenciando el mensaje que porta todo texto literario; entenderla como un componente esencial del país cuya lengua estudiamos; o usarla como la más alta expresión de la lengua que la vertebró” Juárez apuesta por no encasillar la literatura en una de estas perspectivas, sino en su aplicación



en cada uno de los ámbitos que comporta el estudio de una lengua. Las orientaciones de Ocasar no dejan de estar englobadas y ampliadas en las premisas de Juárez, que muestra las posibilidades de su estudio al unísono y no en compartimentos estancos.

La integración de textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera no pretende, por tanto, convertir el estudio de la literatura en una competencia independiente dentro del marco de la adquisición de lenguas, sino en una valiosa herramienta que motive su desarrollo y que inserte su estudio dentro de un contexto cultural, gracias a las posibilidades con las que este se muestra:

- Los textos literarios se presentan como un material real y completo, lo que les constituye como un recurso básico de referencia enfocado a una formación lingüística.
- Gracias a la multiplicidad de discursos que los textos literarios son capaces de recoger y a las infinitas posibilidades temáticas que estos ofertan, el uso de los textos literarios en las aulas de español como lengua extranjera no pueden sino enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma cuantitativa y cualitativa.
- La literatura posibilita al aprendiente el acercamiento a diferentes niveles y registros de lengua cuyo conocimiento sería prácticamente inviable si el alumno en cuestión no se encuentra en situación de inmersión.

Pero los beneficios del uso del texto literario en la enseñanza de una L2 supera las barreras de lo estrictamente lingüístico para posicionarse como instrumento de conexión sociocultural, aportando datos pragmáticos, culturales y sociolingüísticos, formando lectores competentes en relación a su contexto y manifestándose como elemento de unión entre la diversidad cultural que suele reinar en las clases de lenguas.

Para concluir, también es importante reseñar cómo desde una perspectiva docente los textos literarios abren otras vías metodológicas de enseñanza que desde otras disciplinas no serían posibles tal y como señala Luengo (1996: 18):

- El tratamiento lúdico de la enseñanza, a partir de una obra literaria como eje o elemento motivador de la unidad didáctica.

- El desarrollo de la interacción en el aula que comporta el comentario, cambio de impresiones y construcciones varias de significado que ofrece la polisemia de toda obra literaria.
- La potenciación de la imaginación creadora.

El citado planteamiento de Pablo Juárez respecto a la funcionalidad didáctica de la literatura en la enseñanza de una L2 así como esta última propuesta docente de Luengo ensamblan a la perfección con los objetivos didácticos y docentes que ambiciona la aplicación del presente trabajo.

### 3.1.2.1. *Criterios de selección de los textos literarios en el aula de ELE*

El hecho de incluir textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera presupone una selección previa de dichos textos, de tal manera que estos conformen un material adecuado para la confección de las unidades didácticas y el consecuente desarrollo de las actividades que estas implican.

La decisión sobre qué textos literarios serán los elegidos para su posterior trabajo en el aula recaerá exclusivamente sobre el profesor. Para ello este deberá descartar algunos textos en virtud de otros que considere más apropiados para su uso didáctico. La importancia de una buena recopilación de textos es vital, ya que “las lecturas literarias, si son cuidadosamente seleccionadas, facilitan la adquisición del hábito lector” el cual “garantiza, a quien lo posee, una formación cultural permanente, además del gozo personal que proporciona la lectura en sí misma” (Luengo 1996: 24).

La elaboración de la selección de los textos literarios debe ser por tanto un proceso minucioso que atienda no sólo a criterios como qué autor, obras o tipos de textos son los adecuados, sino que existen otros factores que hay que valorar relacionados con la plena justificación didáctica de su uso. “La clase de literatura para estudiantes de español como lengua extranjera ha de tener en cuenta las limitaciones y las necesidades del alumnado. Son personas que se hallan en proceso de aprendizaje y que, a su vez, están descubriendo una visión nueva del mundo” (Juárez 1996: 280) en consecuencia fijar los objetivos que persiguen la lectura de los textos, incluso los gustos

y preferencias de los estudiantes son variables a tener en cuenta a la hora de preparar una antología de trabajo en el aula.

Respecto a cuáles son los razonamientos que el docente deber seguir en su tarea de selección de textos contextualizándolos de acuerdo con el espacio en el que vayan a ser trabajados, Dolores Albaladejo (2006: 1093-1097) apuesta por estos cuatro:

- Tipo de curso: esta variable abarcaría desde el nivel de lengua de los aprendientes a cuáles son sus motivaciones para aprender español, esgrimiendo detalles como cuáles son las características del aula en lo que a número de estudiantes y horas semanales impartidas se refiere, junto con la tipología de clases de español, si bien es general o bien enfocado a disciplinas específicas como el español de los negocios o el del turismo.
- Tipo de estudiantes: junto con su edad, nacionalidad, su experiencia previa con la lengua meta y sus hábitos de lectura en la lengua materna, la clave reside en descubrir los gustos e intereses de los alumnos.
- Relevancia del texto: se refiere al modo de distribución de los contenidos didácticos en relación a la literatura, los textos literarios pueden posicionarse como eje central de los contenidos o bien como herramienta que posibilite la enseñanza de otros asuntos.
- Otros factores: como por ejemplo la adecuación de los textos a la programación didáctica, la accesibilidad a los mismos o su extensión en relación con la confección de actividades y su aprovechamiento dentro o fuera del aula.

La integración natural de los textos literarios en el aula en relación a la importancia que supone descubrir frente a qué tipo de estudiante nos encontramos centrándonos en cuáles son sus preferencias de lectura resulta fundamental, ya que facilitará la tarea de selección de textos al docente, el cual hallará a su vez en estos un elemento motivador para sus alumnos. Para suscitar el interés por la lectura basándonos en esta idea, Luengo entiende que prescindir de aquellas lecturas que no guarden relación con los gustos o preferencias manifestados por los aprendientes, utilizar

fragmentos de las lecturas motivadoras para elaborar actividades que sirvan de llave para conocer otros aspectos de la lengua, proponer talleres a partir de dichas actividades o realizar actividades para la animación y el fomento de la lectura son entre otros algunos de los mecanismos que se adecuan a la consecución de esta idea (1996: 28).

La propuesta de Luengo se adapta con facilidad a la aplicación didáctica que proyecta este trabajo, ya que la gama temática de los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio permitirá relacionar la lectura de estos con casi cualquier tema hacia el que los alumnos muestren cierta predilección. Por otro lado la confección de actividades encaminadas al desarrollo de talleres sería la metodología planteada por el enfoque por tareas gracias al cual sería posible crear tareas concretas en torno al ámbito literario, como por ejemplo la creación de una revista de crítica literaria o una exposición de microrrelatos ilustrados.

Si bien es cierto que la creación de un vínculo entre los gustos lectores de los estudiantes y la selección de los textos literarios llevados al aula resulta un procedimiento provechoso para ambas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje, no hay que olvidar que estos textos deben cumplir su función para capacitar el desarrollo de las destrezas que competen a los aprendientes, además de facilitar al docente múltiples posibilidades de explotación como material didáctico.

Por tanto, el criterio de selección de textos señalado por Albaladejo como tipo de curso, nos invita a escoger textos literarios actuales que encajen con el modelo y uso lingüístico de los alumnos, Pablo Juárez (1996: 279) indica como “la selección textual no ha de estar basada en la lista de autores y de obras clásicos, *El Quijote*, aunque se la obra más excelsa, puede ser una experiencia negativa si no se tiene el nivel suficiente o la ayuda necesaria para acercarse a él; un grado superior de dificultad no nos garantiza un mayor aprendizaje”.

De nuevo los microrrelatos encuentran su razón de ser en la aplicación para la enseñanza del español como lengua extranjera en las afirmaciones de Pablo Juárez, pero además Sitmam y Lerner (1996: 230) defienden el uso de este tipo de textos en la enseñanza de lenguas de una manera esclarecedora:

1. Por su brevedad.
2. Por la trama que hace que la curiosidad del alumno crezca y pueda sobrellevar los escollos estructurales y las dificultades léxicas.
3. Porque invita a una segunda lectura que permite la reflexión.
4. Porque permite que aparezcan más temas y diferentes estilos; el profesor siempre encontrará algo que enseñar y que atraiga a sus alumnos.

En conclusión podemos señalar que gran parte del triunfo de la literatura en el aula de enseñanza de español, tanto en materia de contenidos docentes como en el ambiente y ritmo de la clase, dependerá de una adecuada recopilación de textos acorde con unos criterios didácticos expuestos a lo largo de este título. Analizadas y desentrañadas estas pautas para la selección ideal de textos, el microrrelato se posiciona como un texto literario idóneo para mediatizar el aprendizaje de español como lengua extranjera.

### 3.1.2.2. *Integración de los textos literarios en el aula de ELE*

La introducción de textos literarios en la metodología de enseñanza del español como lengua extranjera pasa por la correcta integración de los mismos en la programación didáctica del curso en cuestión. Esto se traduce en que los objetivos respecto al uso de la literatura pueden definirse de manera muy diferente si la pretensión es el estudio de la literatura en sí misma o bien la intención es su uso como herramienta que vehicule el aprendizaje de los ámbitos lingüísticos.

En el momento en el que la literatura se convierta en el objeto de estudio que debe transmitirse a los alumnos, los textos literarios deben convertirse en la piedra angular en torno a la cual se estructure la materia, pues resulta impensable a estas alturas pensar en el aprendizaje de la literatura como un cúmulo de autores y obras enmarcados en un cuadro estilístico específico sin que se produzca ninguna aproximación al texto literario en sí mismo para descubrir la esencia que subyace bajo el mismo.

Del mismo modo, si la literatura es elegida como *leitmotiv* que propicie la adquisición de las competencias lingüísticas inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera, la inclusión de los textos debe ser aún más rigurosa de acuerdo con los objetivos del profesor y las expectativas del alumno, pero también en relación con la funcionalidad de los textos literarios en cuestión, así como con cuáles van a ser los procedimientos e instrumentos de evaluación en consecuencia a la programación establecida. Para la correcta secuenciación de los contenidos Cassany, Luna y Sanz (2007: 66-67) apuestan por una serie de premisas:

- Relación con el desarrollo evolutivo del alumno.
- Coherencia con la lógica de la disciplina.
- Adecuación de los contenidos a los conocimientos previos del alumno.
- Priorización de una clase de contenidos.
- Continuidad y progresión.
- Equilibrio.
- Lógica.

Si estos autores proponen los citados criterios que definirían las pautas a tener en cuenta en el momento de organizar la materia a impartir, son ellos mismos los que plantean una selección de estos contenidos basándose en:

- Procedimientos: tratarían de establecer cuáles son las necesidades comunicativas concretas de los alumnos de acuerdo con el entorno en el que ellos desarrollarán sus actividades en relación con la lengua meta.
- Conceptos: se materializan como el conjunto de nociones de índole lingüístico que los aprendientes deben asimilar para la comprensión y producción de textos bajo las premisas de la cohesión y la coherencia textual.
- Actitudes: para que los procedimientos y los conceptos se desarrollen de manera eficiente es conveniente la promoción de ciertas actitudes en el aula que generen un ambiente fluido, propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El papel del docente, que como hemos visto en el capítulo dedicado a literatura y metodologías ha ido evolucionando con los diferentes sistemas de enseñanza de

lenguas, no se circunscribe únicamente a la enseñanza entendida como una labor basada en la mera transmisión de información, sino que el profesorado debe poseer también habilidades sociales y “sentir amor por su labor y por la literatura para hacer llegar sus conocimientos. Si uno disfruta con lo que está haciendo, la comunicación interpersonal e intelectual es más fluida y efectiva” (Juárez 1996: 282).

Pero es sin duda la fórmula de trabajo en el aula la que marcará el modo de introducir los textos literarios seleccionados de acuerdo con el enfoque elegido por el docente y por las destrezas que este desee desarrollar en cada momento, así el uso de textos literarios se prestará según el caso con mayor o menor eficacia. Además “la variedad en los materiales y su presentación es una de las claves del éxito: facilita el dinamismo y el interés de la clase” (Juárez 1996: 282).

El microrrelato como género literario marcado por sus excepcionales características reúne ventajosos requisitos para su inmersión en el aula, de tal modo que la educación literaria o el aprendizaje de una lengua extranjera a través de la literatura no sea percibida como una tarea ardua e incluso obsoleta por los alumnos. Conseguida una predisposición positiva hacia la literatura por parte de los aprendientes, es más fácil que el profesor consiga el idealizado ambiente de enseñanza que vaticina a su vez mejores resultados en el proceso de adquisición de la lengua meta.

### 3.1.3. EL COMPONENTE CULTURAL DE LA LITERATURA EN ELE

El componente cultural se ha afianzado como uno de los módulos cuasi transversales que debe desarrollarse parejamente al resto de las competencias de una lengua, esto implica que la literatura queda englobada en el amplio marco de las definiciones de cultura que podemos encontrarnos. Para Lourdes Miquel y Neus Sans (1992: 4) existen tres modos de entender la cultura:

- La cultura con mayúsculas: concebida como el saber enciclopédico, abarca los conocimientos generales que un individuo puede poseer sobre cualquier disciplina.

- La cultura a secas: son los conocimientos que una persona interioriza y asimila por el mero hecho de pertenecer a una cultura. Se presentan como habilidades innatas para un sujeto, el cual no es consciente de las mismas al ser nativo de dicha cultura. Es el entendimiento de esta concepción cultural la que posibilita acceder a los otros dos niveles culturales establecidos por estas autoras.
- La cultura con k: comprende los registros que permiten al hablante de una lengua moverse con comodidad en diferentes situaciones comunicativas.

De acuerdo con esta clasificación de modelos de cultura la literatura quedaría encuadrada en la opción de cultura con mayúsculas, sin embargo el artículo “*El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*” revela cómo en muchas ocasiones una determinada expresión literaria pasa a formar del acervo cultural de los individuos de una cultura, por lo tanto las fronteras entre las definiciones de cultura y sus componentes se entremezclan y nutren unas de otras.

Amparada bajo esta idea la literatura se consolida como uno de los pilares del componente cultural, y este a su vez como uno de los requisitos indispensables para que los estudiantes sean competitivos comunicativamente. El acercamiento a los textos literarios y a las muestras de cultura que estos contienen inducirá al alumno a la adquisición de contenidos pragmáticos que le orienten en determinados rituales lingüísticos asociados a una cultura. Generalmente estos rituales lingüísticos suelen ir acompañados de acciones, situaciones, e interacciones muy concretas a los que el aprendiente de la L2 también accederá gracias a los textos literarios.

En el caso de los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio basta con acudir al primer texto que encontramos en *El juego del diábol* para darse cuenta del fuerte vínculo que existe entre literatura y cultura:

DESAYUNO

Cuando regresó, el funcionario seguía ausente (MD pág. 9).

Es evidente que si un aprendiente no recibe información previa sobre la idea generalizada del trabajo del funcionariado en España será incapaz de desentrañar la



naturaleza del texto y su trasfondo crítico e irónico simultáneamente. Por este motivo es fundamental no abandonar a los estudiantes en el proceso de lectura y dotarlos de las herramientas y la información sociocultural necesaria para la correcta comprensión del texto literario.

### **3.2. APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL MICRORRELATO EN ELE**

No es casualidad que todos los estudiantes españoles de cualquier centro educativo reciban una educación en Lengua y literatura marcada por un Currículo Oficial, ni tampoco lo es que esta se extienda por toda su formación en Secundaria y Bachillerato, independientemente de la rama en la que se especialicen. La formación literaria se ha convertido en una de las piedras angulares de la educación gracias a su comprobada utilidad para vehicular el aprendizaje de competencias en comprensión y expresión. Es decir, la educación literaria, más allá de la erudición que en mayor o menor medida pueda calar en un alumno, es una herramienta para el intercambio comunicativo entre personas y, por lo tanto, fomenta las capacidades de interacción materializadas en hablar-escuchar, leer-comprender y escribir-interpretar. Es evidente que estos mismos objetivos son los deseables para aprendientes de L2 y la educación literaria es clave para la adquisición de las inherentes competencias.

Mientras que las clases de formación reglada suelen contar con alumnos de características educativas homogéneas, las aulas de enseñanza de lenguas asumen otra realidad cuyos profesores deben valorar a la hora de plantearse los contenidos del currículo y las unidades didácticas que los vehicularán. Factores como la diversidad de nacionalidades, sus conocimientos previos de la L2, sus intereses generales y concretos en relación a sus objetivos, así como su edad o motivaciones para aprender el español influirán sin duda en el diseño de las actividades. El punto de partida no es el mismo para un alumno que tiene un hábito de lectura ya consolidado en su lengua materna que para el que no lo tiene; o no es el mismo si tiene unas referencias de la historia de la literatura española o si, por el contrario, todos los conceptos que le lleguen en este campo no tienen ninguna base sobre la que asentarse.

La heterogeneidad del aula, que puede ser percibida en principio como una desventaja, ha de convertirse en una herramienta para enriquecer la mencionada

educación literaria. El profesor debe ser capaz de avistar qué tipos de textos en lengua española serán capaces de relacionar sus alumnos con textos literarios de su lengua materna y de este modo aprovechar el interés que esto suscitará para proponer actividades diversas que vayan desde el reconocimiento de autores y sus obras hasta el proceso de creación literaria.

En el marco concreto que nos atañe, partiremos de los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio para elaborar diferentes secuencias didácticas, mediante las cuales, se trabajen las competencias en comprensión y producción oral y escrita, niveles como el gramatical y el léxico-semántico, sin dejar de lado el componente sociocultural, dentro del cual cabría tratar el ingrediente pragmático e intercultural de la lengua. El desarrollo de todas las destrezas partirá de la premisa del fomento de la lectura y de la estimulación de la comprensión y producción de textos a través de técnicas de escritura creativa.

### 3.2.1. OBJETIVOS GENERALES

La razón de ser de los objetivos generales gira en torno al aprovechamiento de los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio, los cuales conforman el corpus del presente trabajo. Por otro lado, los objetivos específicos se adecuarán en cada caso a cada uno de los niveles de lengua que contempla el Marco Común Europeo de Referencia:

- Enseñar qué es el microrrelato y cuáles son sus principales características, las cuales lo diferencian e identifican respecto de otros géneros.
- Conocer los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio, mediante una selección de textos de las colecciones de microrrelatos *La mitad del diablo* y *El juego del diábolo*.
- Conocer al autor y su obra como microrrelatista y cuentista, e introducirles al resto de su obra, dependiendo de sus motivaciones literarias.
- Establecimiento de pautas para abordar correctamente la lectura de microrrelatos con el objetivo de desarrollar un gusto y hábito por la lectura en la lengua meta.

- Trabajar la comprensión lectora evitando la traducción literal de textos, proporcionando a los alumnos los datos del entorno cultural que sean necesarios para ayudarlo a justificar el texto en su contexto.
- Aplicar técnicas de escritura creativa para evitar el temor que supone enfrentarse a la hoja en blanco llegado el momento de producir sus propios textos.
- Fomentar la participación y actitud colaborativa en el aula, mediante el trabajo en grupo y por parejas, para expresar las interpretaciones o puntos de vista sobre los textos de trabajo, siempre encaminado al fomento de las competencias en comprensión y producción oral.
- Desentrañar cada texto concreto para explotarlo al máximo y desarrollar competencias en el nivel gramatical, léxico-semántico y sociocultural que resultan fundamentales para la adquisición correcta de la L2.

### 3.2.2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

La propuesta es desarrollar la enseñanza basándonos en el método comunicativo de lenguas orientado al enfoque por tareas, el cual convierte al profesor en orientador del aprendizaje y al alumno, en el protagonista absoluto del proceso enseñanza-aprendizaje. Este es el motivo por el cual es muy importante que el profesor haga un especial esfuerzo en conocer las virtudes y expectativas de sus alumnos para adecuar sus unidades didácticas y las actividades que estas contienen.

Aunque el número de alumnos por profesor es un factor importante que incide directamente en la atención más o menos personalizada que cada uno de ellos va a recibir, el profesor debe focalizar su atención en vislumbrar cuáles son sus motivaciones e inquietudes respecto al aprendizaje de la lengua meta y poder así crear un ambiente en el aula en el que los alumnos se sientan cómodos de acuerdo con sus expectativas.

El método comunicativo de enseñanza de lenguas también marca una serie de pautas concretas a la hora de trabajar con los alumnos en el aula, que describen Cassany, Luna, Sanz (2005:87):

- Los ejercicios de clases serán un intento por recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación. De esta manera, los alumnos se implican más en el trabajo porque tienen alguna motivación (vacío de información, interés por el tema, etc.), participan libremente y con creatividad, intercambian entre ellos algún tipo de información. Por lo tanto, será necesario crear en el aula situaciones reales de comunicación lo más auténtica posible.
- Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada, textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados.
- Proponemos trabajar por parejas o en grupos en algunas de las actividades, basándonos en la pedagogía del aprendizaje cooperativo.
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir.

Dado que la materia prima sobre la que se fundamenta esta propuesta didáctica son textos literarios pertenecientes al género del microrrelato, cabe destacar la funcionalidad de este tipo de textos y sus posibilidades de explotación didáctica dentro y fuera del aula. Respecto al modo de afrontar la lectura y como ya veremos más detenidamente en el epígrafe dedicado a la comprensión escrita, los microrrelatos como material didáctico se prestan tanto a lecturas intensivas (desarrollo de microhabilidades en horas lectivas) como extensivas (desarrollo de los hábitos de lectura como tarea fuera del aula). Los microrrelatos ofertarán como textos la posibilidad de tratar aspectos cercanos a su naturaleza, como marcadores discursivos o recursos literarios, pero también otros elementos como la gramática o el léxico. En último lugar, la tematología que abarca el microrrelato es tan amplia que resulta un recurso eficaz para hacer surgir en clase cualquier tema derivado de su lectura y proponer después actividades que vayan desde la búsqueda ampliada de información a la propuesta de un debate.

La idea de esta aplicación didáctica es que los alumnos perciban el estudio de textos literarios como una parte indisociable del proceso de aprendizaje de la L2. Para conseguirlo, es obligatorio que exista una conexión absoluta entre contenidos, textos literarios y actividades propuestas, elementos que deben estar perfectamente integrados y ser percibidos por el aprendiente como una única unidad. De este modo, será posible el desarrollo de todas las competencias tomando como base la literatura y, en el caso concreto del microrrelato, bajo la perspectiva de una lengua viva.

El trabajo en el aula que propone el enfoque por tareas facilitará la práctica y adquisición de todas las destrezas no sólo gracias a las actividades destinadas a la consecución de cualquiera que sea el objeto de la misma, sino que la propia perseguida por los alumnos puede confeccionarse con un motivo literario y de este modo profundizar más en el conocimiento puramente literario.

Los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio ofrecen como aplicación didáctica la posibilidad de adaptación a diferentes niveles de lengua y variadas ofertas en su explotación didáctica, además de plantear diversidad de temas con los que los alumnos pueden establecer su propia conexión. El aprovechamiento didáctico de los microrrelatos que comporta el desarrollo de las habilidades lingüísticas pasa por examinar los aspectos gramaticales, indagar en los contenidos pragmáticos y fomentar la diversidad de opiniones y puesta en común de la percepción del mundo de los estudiantes. El tratamiento de los microrrelatos de Aparicio abrirá una puerta a docentes y alumnos, ya que si los primeros perciben interés por parte de los segundos pueden crearse conexiones con otros autores del género.

El carácter lúdico y el fomento de la creatividad son las premisas metodológicas que abanderan esta aplicación, lo que no quiere decir que se produzcan en detrimento de la calidad y eficiencia del desarrollo de las competencias, que siguen manteniendo su hegemonía y carácter funcional. Las virtudes del uso de los textos literarios se reflejarán en la adquisición lingüística de la L2, pero también en la capacidad que los aprendientes desarrollarán para entender el contexto cultural originario de su lengua meta.

### 3.2.3. COMPETENCIAS Y DESARROLLO DE LAS DESTREZAS

El Marco Común Europeo de Referencia para las de Lenguas establece que “las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.” A lo largo de este apartado desglosaremos cuáles son las competencias específicas que los estudiantes de la L2 deben adquirir, valorando la influencia de sus conocimientos previos, así como su actitud y disposición frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 3.2.3.1. *Producción escrita*

La enseñanza para el desarrollo de la expresión escrita de una segunda lengua debe basarse en unas consignas fundamentales con el objetivo de que la adquisición de esta competencia por parte de los alumnos de L2 sea realmente efectiva y productiva. Pedro Jimeno, en *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas* (2004: 23), parte de dos premisas básicas:

- Evitar el “tema libre”: de este modo impedimos que el alumno se enfrente a la construcción del texto con temor. Si cerramos tanto el tema como la tipología del texto, aumentamos las posibilidades de fomentar su capacidad creativa.
- Es importante no dar por hecho que el aprendiente conoce la tipología de texto que se le plantea. Para suplir esta posible carencia es primordial proporcionarle modelos en los que pueda basarse y crear unas normas y pautas de escritura a partir del análisis de la construcción de dicho texto.

En el caso del microrrelato, resultan interesantes por la precisión y sencillez de su redacción los patrones de la página web (<[www.escueladeescritores.com](http://www.escueladeescritores.com)>) en su “Decálogo para escribir microcuentos”:

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

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

Tomando como base las consideraciones metodológicas anteriores, inherentes a la producción escrita en la clase de español como lengua extranjera, cabe establecer que

el género del microrrelato es el vehículo idóneo para alcanzar los fines últimos que persigue la producción escrita: imaginar y crear.

La clave de la eficiencia del uso de este tipo de textos reside en su carácter literario, puesto que la práctica, el ejercicio y la adquisición de la competencia escrita guarda semejanzas precisas con las técnicas aplicadas en un taller de creación literaria, a pesar de que los textos producidos por los aprendices de la L2 no puedan considerarse estrictamente literarios. La esencia de esta metodología didáctica cobra sentido si

creemos que el rigor académico no está en ningún caso reñido con el uso y desarrollo de la creatividad en el aula de literatura [...] si rompemos con la idea de que el texto es algo sagrado e inamovible y lo convertimos en algo manipulable con los que nuestros alumnos puedan disfrutar (R. Mascato2010:32).

De acuerdo con lo expuesto, el microrrelato y la escritura creativa forman un binomio perfecto desde una perspectiva docente, cuyos objetivos define Benigno Delmiro Coto, en *La escritura creativa en las aulas* (2002:1): “conseguir textos escritos por parte del alumnado, en el mismo aula y en grupo, para poder partir de ellos hacia otros textos en una dinámica intertextual y que estos sirvan como gozne organizador del conjunto de la materia de lengua y literatura.”

El adiestramiento en la producción de textos escritos posibilita al docente el refuerzo de otras competencias de necesaria adquisición en la L2, tales como la gramatical, léxica, comprensión escrita o producción oral. Así, Daniel Cassany, en *Expresión escrita en L2* (2005), explica cómo la competencia textual refuerza a su vez otras destrezas:

- El enfoque gramatical entendido como aglutinante de morfosintaxis y estructura organizativa de la oración, así como la cohesión vinculada a los marcadores textuales, sin dejar pasar por supuesto la ortografía.
- El nivel léxico, el cual engloba la reinterpretación de frases, la sustitución de palabras a través del conocimiento de sinónimos y antónimos, así como el rellenado de huecos como formantes de un texto.



- La producción oral como conjunto de las diversas variedades discursivas inmersas en otros tipos de textos.

Realizando una mimesis entre el análisis de Cassany y el uso del microcuento como herramienta de trabajo para la elaboración de textos escritos, podrían establecerse una serie de pautas que avalan la productividad del microrrelato en la clase de español como lengua extranjera.

Desde el nivel más amplio que comprende la competencia escrita asimilada como la capacidad del alumno para crear textos bajo el criterio de la coherencia y la cohesión, el microrrelato nos oferta dos posibilidades: sus comienzos “in media res” y sus finales abiertos. Una selección cuidada de microrrelatos permitirá a los aprendientes bien crear un antecedente narrativo, una historia previa, o dotar al microrrelato de un punto de partida o bien, en caso de microrrelatos con finales no cerrados, desarrollar su imaginación para continuar con la trama y concluirlos de acuerdo con su hilo argumental.

La condensación del microrrelato resulta una clara ventaja cuando lo que se precisa es trabajar un aspecto específico de la lengua, ya que los recursos lingüísticos que en ellos aparecen se encuentran limitados a la redacción propia del género, lo que hace posible trabajar de manera muy concreta y selectiva. Desde el estudio de un tiempo verbal concreto al uso de marcadores textuales, resultan más fáciles de trabajar, al restringir el área de trabajo al microrrelato, lo que revierte en la mejora de la calidad de los textos producidos por los aprendientes de la L2.

Es un hecho que la temática de los microrrelatos resulta de lo más variada, pero dada su brevedad solemos encontrar en ellos familias léxicas concretas, fácilmente abarcables e identificables por los alumnos. Este hecho nos permite paralelamente agrupar un número razonable de microrrelatos en torno a un criterio temático, generando microantologías perfectamente asequibles para trabajar en una clase de lengua extranjera, lo que resultaría impensable con géneros narrativos mayores como la novela. De este modo ampliaremos el campo léxico en L2, que a su vez será la vía para generar nuevos microrrelatos en el aula, paliando las limitaciones idiomáticas.

Dado que el microrrelato es un género cuya lectura se presta a diversas interpretaciones como consecuencia de sus habituales finales abiertos, es obvio que puede ser a su vez generador de debates e intercambio de opiniones entre los alumnos. En este caso la comprensión lectora, tras la lectura de un microrrelato, o la producción escrita tras elaborarlo, nos encamina hacia la producción y comprensión oral que puede desembocar de nuevo en la producción escrita para una reescritura.

Las actividades de reescritura son una práctica muy habitual dentro del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas. Este propone implicar al alumno dentro del proceso conjunto que constituyen enseñanza y aprendizaje, de tal modo que el alumno sea consciente de la metodología aplicada a la enseñanza de la tipología textual correspondiente a su nivel y, por lo tanto, formar parte activa de la corrección de errores.

De acuerdo con esto, el microrrelato permite trabajar con actividades tales como la reconversión de un texto en otro, modificando por tanto la naturaleza del género; transformar las variedades discursivas incrustadas en el texto en otras; la ya mencionada reescritura, completar porciones del microrrelato, u ordenar fragmentos del mismo previamente descolocados. Esta tipología de actividades genera normas de redacción para los alumnos, sin dejar de lado el desarrollo de su imaginación.

Derivada de esta tendencia respecto a la orientación que adoptan las enseñanzas de lenguas, el denominado enfoque por tareas suma la idea de enfatizar el contenido. Para conseguirlo se basa fundamentalmente en la secuenciación en fases y etapas en las cuales una tarea se nutre de la anterior y así sucesivamente. De nuevo el microrrelato encaja con esta metodología de tareas propiciando generar pautas precisas de escritura para su construcción individual, reescritura a cargo de un tercero y asignación de un título de modo grupal, por ejemplificar un modo de trabajo.

La metodología aplicable a la producción escrita vinculada al uso del microrrelato carecería de efectividad en el momento que el alumno percibiese la L2 como una barrera; por este motivo el estudiante deberá disponer de un contexto de aprendizaje que le facilite desde referencias, modelos, pautas y normas de escritura del

género, hasta manuales o gramáticas que puedan resolver sus dudas de la manera más autónoma posible.

No son desdeñables a la hora de justificar el porqué de la adecuación de este cuarto género al desarrollo de la producción escrita en el marco ELE, las referencias que el *Currículo oficial del Instituto Cervantes* (1997) señala para la escritura creativa a partir del nivel B1, en las cuales indica que el alumno:

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

#### 3.2.3.2. *Comprensión escrita*

Es fundamental partir de la premisa de que para que un aprendiente de lengua extranjera sea capaz de asimilar y comprender textos en la lengua meta es necesario que este previamente haya desarrollado una competencia lectora en su lengua materna equiparable al nivel de L2 que pretende adquirir. De este modo, el alumno hará uso de las estrategias, destrezas y conocimientos que ya posee en su lengua materna y los aplicará a la lengua en proceso de adquisición, reconociendo en ella nuevos componentes discursivos y lingüísticos propios de la L2.

La lectura de textos literarios en español es el vehículo a través del cual el alumno debe adquirir una competencia lectora real, dejando de lado la mera traducción, mediante la dotación de herramientas didácticas que le permitan comprender el sentido del texto en su globalidad e interpretarlo y enmarcarlo dentro del contexto cultural en el que fue concebido.

El microrrelato resulta una herramienta valiosa para esta metodología. Basándonos en dos de sus rasgos más característicos, la intertextualidad y los finales abiertos, interpretativos y sorprendidos, podemos deducir que las exigencias de comprensión lectora pueden cumplirse gracias al amplio espectro de estrategias didácticas que este nos brinda. El alumno por su parte deberá poner en marcha todos los mecanismos interpretativos de los que disponga, así como recurrir a su bagaje literario y cultural para ejercitar su competencia como lector en la L2.

La selección de los textos adecuados por parte del profesor desempeña un papel esencial, ya que estos deben adecuarse a los diferentes niveles, pero además dicha selección puede despertar un mayor o menor interés del alumno hacia su lectura y, por lo tanto, desmotivar o avivar su actividad lectora, lo que a su vez irá en detrimento o beneficio a la hora de desarrollar tanto su competencia lectora como literaria.

Respecto a la complejidad que supone el hecho de determinar cuál es el momento idóneo para comenzar a desarrollar esta competencia durante el periodo de adquisición de una lengua extranjera, García Hernández defiende que:

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

Para llevar a la práctica la didáctica de la lectura, vamos a tomar como referencia las dos propuestas que nos ofrecen Cassany, Luna y Sanz (2005:201) estableciendo una dicotomía entre lectura intensiva y extensiva. Estos autores consideran que la primera debe basarse en textos cortos que, por su extensión y el tiempo empleado en su lectura, permiten realizar la pertinente explotación didáctica en el aula. Este tipo de lectura nos permitirá desarrollar las denominadas microhabilidades, tales como realizar resúmenes o relacionar unos textos con otros. La lectura extensiva, sin embargo, se fundamenta en

la lectura de textos largos, obras completas, cuya lectura debe llevarse a cabo fuera de las horas lectivas y su objetivo clave es el de fomentar el hábito y placer por la lectura.

Los procesos de lectura entendidos como intensivos son los que aglutinarían al género del microrrelato. Este tipo de textos literarios posibilita trabajar con actividades de comprensión lectora en el aula como si de un texto menor se tratase, añadiendo la ventaja de que, dada su extensión, el tiempo de lectura invertido para conseguir interpretar la obra en su conjunto es mucho menor, lo que incentiva al aprendiente de lengua extranjera y permite a su vez al profesor evaluar los progresos de la competencia lectora de una manera más progresiva y exhaustiva en el mismo aula.

El modo de diseñar las actividades de lectura en relación al género del microrrelato no es diferente, en lo que a su metodología se refiere, respecto a otras tipologías textuales. Será necesario elaborar tres tipos de ejercicios denominados de pre-lectura, lectura y post-lectura, cada uno de los cuales tiene unas pretensiones didácticas concretas. Las actividades previas a la lectura sirven al alumno como antesala al tema que se les va a presentar, además de refrescar conocimientos previos sobre la materia y motivarlos. Durante la lectura, el alumno comienza el proceso de asimilación e interiorización que desencadena la generación de hipótesis posteriormente validadas o desechadas con las actividades de post-lectura.

La calidad de las actividades vinculadas a los textos de lectura se medirá de acuerdo con la efectividad de las mismas en el desarrollo de la destreza concreta. En el marco de la competencia lectora un referente que debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar dichas actividades son las estrategias para la comprensión de textos escritos de Isabel Solé (1997), que posicionan al profesor en la postura del aprendiente, facilitándole múltiples soluciones didácticas:

- Las que permiten establecer los objetivos de la lectura: ¿Qué, por qué y para qué tengo que leer?
- Estrategias cuyo objetivo es estimular y enriquecer la lectura con conocimientos previos: ¿Conozco el contenido del texto? ¿Podría relacionar este texto con

alguno que ya conozco? ¿Cuáles serían entonces sus similitudes y sus diferencias? ¿Qué sé acerca del autor, del género, del tipo de texto...?

- Experimentar con el texto mediante la elaboración de hipótesis de diferente índole: interpretaciones, predicciones o conclusiones: ¿Cómo podría terminar esta historia? ¿Existe posibilidad de solucionar este problema de acuerdo con estas pautas concretas? Evaluando el contexto, ¿qué podría significar esta palabra? ¿Cuál será el destino de este personaje?
- Replantearse los conocimientos previos planteados una vez conocido el sentido real del texto: ¿Cuáles ha sido mis aciertos y mis errores? ¿Cuál es el tema del texto? ¿Se entiende lo que quiere expresar y cómo lo expresa? ¿Qué dificultades de comprensión plantea?

Para desentrañar las posibilidades didácticas, centrándonos en la adquisición de la competencia lectora, que nos ofrece el microrrelato, basta con extrapolar las estrategias mencionadas con la descripción del género que hace M<sup>a</sup> Isabel Larrea:

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

La brevedad, como característica suprema que da nombre al género, obliga a la construcción de un tipo de discurso específico fundamentado en el uso de habilidades retóricas y discursivas, que causa efecto directo en el final del microrrelato, generando un modelo de lector consciente y competente, lo que supone un valor añadido si el objeto es el aprendizaje de una lengua extranjera.

La complejidad de la elipsis de la que se nutre el microrrelato pasa por convertir al lector de mero espectador de la historia a parte activa de la misma, ya que su labor es

rellenar los vacíos narrativos creados conscientemente por el autor. La generación de hipótesis inferidas gracias al propio texto propician que los aprendientes de L2 desarrollen una competencia lectora llevando a cabo un proceso de desautomatización de la lectura mucho más fructífero que el proceso tradicional, ya que requiere una reflexión encaminada a la búsqueda de respuestas que sean efectivas a la hora de completar el sentido del texto y que van desde la competencia cultural o intertextual a la enciclopédica.

Por último, concluiremos con la idea de que acercarse a los autores clásicos parece haberse convertido en todo un reto en las aulas, pues los alumnos los perciben como sinónimo de lecturas obsoletas, desactualizadas y aburridas. El momento actual que vive el microrrelato, encaminado a consolidarse como un nuevo género con pasado, presente y futuro, permite a los profesores dar a conocer a autores consagrados a través de un género tan dinámico como el microrrelato, y que este a su vez se convierta en una actividad de pre-lectura para un futuro acercamiento al resto de la producción literaria de estos autores.

### 3.2.3.3. *Producción y comprensión oral*

El hecho de que este epígrafe recoja tanto la producción como la comprensión oral se debe a que ambas destrezas se generan y adquieren simultáneamente, dado que ambas se retroalimentan, comparten en la mayoría de los casos las actividades que propician el desarrollo de dichas habilidades por parte de los estudiantes del español como lengua extranjera.

Entenderemos que un aprendiente de L2 ha adquirido correcta y eficientemente una competencia oral o auditiva cuando este sea capaz de comprender lo que oye en la L2 en proceso de aprendizaje, mientras que la destreza en producción oral será la que le permita al alumno como fin último comunicarse.

Los mensajes de diferente índole que el alumno recibe se denominan *input* y estos no sólo deben ser comprensibles en lo que a la calidad del audio se refiere, sino también reflejar un espectro de situaciones comunicativas lo suficientemente amplio

como para no limitar su capacidad de adquisición en relación a su nivel de lengua extranjera y a las necesidades específicas del estudiante.

El alumno será capaz de comunicarse una vez interiorizados los diferentes *inputs*, emitiendo *outputs* que le permitan comunicarse con un interlocutor concreto, expresando sus pensamientos, opiniones o necesidades y produciéndose por tanto el *feedback* que manifiesta que el aprendiente ha adquirido competencias en producción oral siguiendo el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas.

Teniendo en cuenta que la base de nuestra metodología se fundamenta en aplicar los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio a la enseñanza de español como lengua extranjera, la idea es que las actividades sobre estos textos sean capaces de integrar las diferentes destrezas.

La comprensión de textos, así como la producción escrita, puede combinarse con la oralidad de una manera funcional. Quizá sea el trabajo en grupo o bien por parejas, dependiendo de las posibilidades de agrupación que la clase nos oferte, la metodología de trabajo que más productiva resulte a la hora de desarrollar las competencias de comprensión y producción oral.

Una vez que los aprendientes se han enfrentado a la lectura del texto de manera individual, la puesta en común de las diferentes interpretaciones sobre los textos aportará diversidad de puntos de vista y fomentará la colaboración entre alumnos, lo que lleva implícito la práctica de la oralidad y de las habilidades comunicativas. Si bien esta es una fórmula basada en el trabajo colectivo, otra de las actividades prácticas que pueden desarrollarse en el aula y que se basan en la interacción profesor-alumno, sería el ejercicio pregunta-respuesta. Mediante esta actividad el profesor interroga de manera individual a cada alumno vinculando los temas aflorados en el texto con sus experiencias y puntos de vista sobre el mismo. Una vez que varios alumnos han participado, el profesor puede derivar la actividad hacia un debate y convertirse únicamente en moderador.

Las actividades de oralidad vinculadas a la competencia lectora explicadas en el párrafo anterior requerían de una lectura individual y en silencio de cada alumno, con el



objeto de que este interiorizase los contenidos de la lectura; es decir, que este estuviese preocupado por el fondo y no por la forma. Sin embargo, las lecturas colectivas en voz alta, en este caso de microrrelatos, es otro método para la práctica de la oralidad en el aula, bien es cierto que con otra finalidad distinta y meramente encaminada al desarrollo de la destreza en producción oral tal y como advierten Cassany, Luna y Sanz:

Decir un texto en voz alta no es exactamente ni expresarse oralmente ni comprender un escrito, ya que los alumnos pueden leer con una buena pronunciación y fluidez pero sin entender nada. A pesar de ello, la lectura en voz alta es útil realizarla en clase porque requiere una práctica importante de la pronunciación. La oralización de textos escritos será sólo un recurso más de clase y no la base de la clase. (2005:177)

El componente cultural es uno de los factores que ya hemos valorado a la hora de que los alumnos sean capaces de interpretar los textos con uno u otro significado, pues bien, lo mismo sucede si extrapolamos los hábitos culturales al desarrollo de la producción oral. Teniendo en cuenta que ciertas culturas son más propensas a la participación, al respeto o no de los turnos de habla, y que cada individuo se relaciona de acuerdo con sus capacidades y en relación a su timidez para hablar en público, cada alumno tomará una postura más o menos receptiva a la hora de enfrentarse a las actividades de expresión oral, que el profesor deberá manejar de un modo u otro, valorando los condicionantes mencionados para alcanzar la máxima efectividad en el aula.

#### 3.2.3.4. *Competencia gramatical*

Nuevamente, el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas ha cambiado la perspectiva sobre el modo en que los aprendientes de L2 deben aprender conocimientos tan específicos como supone la gramática de una lengua. La adquisición de la destreza gramatical ha pasado a ser lo que podríamos denominar una competencia transversal, ya que apenas se recurre a su estudio de manera aislada mediante la repetición y estudio de sus normas. Sin embargo, en la actualidad, su estudio se interrelaciona con la adquisición del resto de las competencias de lengua y es partícipe de las actividades que incentivan el aprendizaje de estas.

De acuerdo con esta idea, la pretensión es hacer uso de la función metalingüística de la lengua para reflexionar sobre la misma y así conseguir que cada alumno cree e interiorice sus propios patrones de aprendizaje. Conviene además tener en cuenta que la lengua materna de los aprendientes influirá en la manera de generar estos patrones, pues los alumnos buscarán en la L1 mecanismos de semejanza que le permitan familiarizarse con la nueva gramática. En el caso de que la lengua meta sea desconocida por parte del profesor, no está demás elaborar un estudio de lingüística contrastiva que a la larga facilitará la tarea para profesor y alumnos.

La citada transversalidad se hace patente con la puesta en práctica de las premisas del enfoque comunicativo, que defiende la competencia gramatical como una herramienta para la capacitación de la comprensión y producción de textos. Por lo tanto, la fórmula para enseñar los contenidos puramente gramaticales pasa por una metodología inductiva que, al proporcionar un elevado número de muestras que ejemplifiquen los casos gramaticales concretos, facilita que sea el propio alumno el que deduzca la consecuente norma gramatical. La capacidad de retención de las normas gramaticales por parte del alumno se verá incrementada gracias al uso de esta metodología, ya que este en cierto modo será “autodidacta” del nivel gramática de la L2.

La complejidad de los microrrelatos reside en el fondo y no en la forma; su estructura suele ser sencilla, sin olvidarnos de que nos encontramos ante textos caracterizados por su narratividad, lo que permite el estudio de estructuras gramaticales complejas y su relación entre sí, y no sólo de unidades morfológicas aisladas. A través de los microrrelatos podremos estudiar las construcciones sintácticas, su tipología de acuerdo con sus funciones o el orden implícito de los elementos que las forman. Fruto de la misma narratividad, el microrrelato admite el estudio de elementos tales como los conectores textuales, los adverbios de tiempo o los tiempos verbales; es decir, elementos sujetos a una línea temporal de presente, pasado y futuro prototípica de una narración.

Quizá sea el nivel gramatical el que menos facilite la puesta en práctica de la metodología deseada, ya que su contenido específico no está sujeto a puntos de vista ni

interpretaciones. Sin embargo, también podemos trabajar a través del microrrelato con paradigmas de forma independiente tales como preposiciones o pronombres, teniendo en cuenta qué textos se prestan más a este enfoque.

Independientemente del aspecto gramatical que tratemos en la unidad didáctica de estudio, es fundamental mantener la perspectiva pedagógica explicada al comienzo de este epígrafe, que busca la adquisición de la competencia gramatical mediante la deducción y memorización de las reglas gramaticales por parte del alumno.

#### 3.2.3.5. *Nivel léxico-semántico*

Los listados de vocabulario organizados temáticamente han quedado obsoletos igualmente que el método de enseñanza que los introdujo, el denominado de gramática y traducción. El enfoque comunicativo sobre el que se ensambla la aplicación de este trabajo propone que el aprendiente de español asimile el significado de las palabras en relación al contexto en el que estas se usan. De este modo se evitarán confusiones al utilizar palabras homófonas, homónimas y parónimas, además de aquellas que llevan implícitas un significado que trasciende al plano sociocultural.

Los estudiantes irán por tanto incorporando palabras a su lexicón en tanto en cuanto vayan topándose con la necesidad de saber el significado de una palabra en su contexto específico. Evidentemente las palabras de uso más general o las denominadas palabras comodín son las que primero pasarán a formar parte de su vocabulario. Es decir, los hiperónimos formarán en gran parte el vocabulario de los niveles de lengua más bajos, mientras que a medida que los aprendientes vayan avanzando en el conocimiento de la L2 se estandariza el uso de hipónimos.

La adquisición del nivel léxico-semántico resulta clave en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera por dos razones básicas: porque la riqueza de vocabulario mejora notablemente la expresión y, en consecuencia, la comunicación; y porque el lexicón está directamente relacionado con la competencia en comprensión lectora. Bien es cierto que debemos tener en cuenta los dos tipos de vocabulario de los que el alumno dispone durante el proceso de aprendizaje: el vocabulario pasivo y el activo. El primero es aquel que pueden entender al escuchar y leer pero del cual no

hacen uso; el segundo es el vocabulario habitual que usan en conversaciones y en la construcción de textos escritos.

Los microrrelatos como herramienta didáctica sujeta a la adquisición de esta competencia permite el aprendizaje de sustantivos, adjetivos, verbos, campos semánticos, así como la generación de familias léxicas. Los términos introducidos mediante los textos literarios pueden ser nuevos o ya conocidos por los alumnos, en cuyo caso servirán de repaso o para facilitar que una parte de su vocabulario pasivo pase a convertirse en activo. La explicación del significado de algunas palabras previa a la lectura de microrrelatos puede ser útil si estas condicionan la comprensión del texto. Los ejercicios con sinónimos y antónimos o actividades de relaciones entre palabras son también algunos de los recursos que pueden explotarse.

A pesar de que la actividad de pre-lectura activará muchos de los conocimientos adormecidos en las mentes de nuestros alumnos, estos deben ser conscientes de que rara vez conocerán el significado de todas las palabras que aparecen en el texto literario y que esto no debe ser motivo para abandonar su lectura ni supone una barrera para llegar a comprender el sentido del microrrelato. Es precisamente ante estos vacíos de información donde el alumno debe poner en práctica las estrategias de lectura y comprensión de textos adquiridas con su competencia lectora; además el profesor le proporcionará unas pautas para facilitar esta tarea:

- Los sustantivos y los verbos poseen mayor carga semántica que los adjetivos y los adverbios: por lo tanto, invitar a los alumnos a centrarse en este tipo de palabras los ayudará a desentrañar el sentido del texto.
- Un texto no es una secuencia de frases sin más, sino que existen relaciones entre las diferentes oraciones que lo componen. Los alumnos deben entender que no pueden asimilar el sentido del texto si tratan cada una de sus frases de manera aislada.
- El recurso del diccionario es la última opción que debemos sugerir a los aprendientes de L2. Antes de acudir en busca de una definición, estos deben

aplicar las dos normas citadas anteriormente y aprender así a contextualizar las palabras.

En el marco de esta competencia, la fraseología en general, refranes, dichos populares o modismos resultan una parte muy atractiva y útil para los alumnos. El aprendizaje de este tipo de construcciones suele ser complejo, pero muy jugoso, para reforzar las habilidades comunicativas en la L2. Suele ser ventajoso vincular estas expresiones con la temática de los textos y así garantizar la comprensión de la expresión. Es importante recordar que el uso correcto de frases idiomáticas está dirigido a alumnos que poseen cierto control sobre la lengua meta y que además suelen necesitar de ciertos referentes socioculturales para adquirir el sentido completo de dicha expresión.

#### 3.2.3.6. *Componente sociocultural*

El desarrollo de este ingrediente sociocultural es probablemente el más complejo de transmitir a los aprendientes de una lengua extranjera, aunque la tarea se ve facilitada si estos se encuentran en situación de inmersión. La problemática se ve muy clara en el artículo de Lourdes Miquel (2004:2): “cuando dos personas de diferentes culturas se encuentran y utilizan una lengua que para uno de ellos es nativa y para el otro, extranjera, corren el riesgo de estar hablando los dos en la misma lengua y pensando cada uno en la suya”.

Esta es la motivación por la cual es fundamental enraizar cada una de las competencias anteriores en el contexto cultural del idioma en proceso de aprendizaje, pues es el único vehículo para lograr desarrollar la competencia pragmática que supone el fin último del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. La interiorización de determinadas fórmulas culturales por parte del aprendiente de L2 generará unos comportamientos comunicativos específicos que derivan de la selección de la preferencia de uso de unos recursos lingüísticos respecto a otros.

La perspectiva del componente sociocultural adopta múltiples vertientes, pues no es lo mismo la cultura entendida como el conocimiento enciclopédico que aquella concebida como elemento pragmático destinado a saber entender, actuar e interactuar o

la denominada cultura con minúsculas, que refleja las costumbres y tradiciones más profundamente asentadas en la identidad de un pueblo. Todas ellas son igualmente valiosas y su presencia en el aula resulta esencial para que el aprendizaje de la lengua sea totalmente eficiente.

El hecho de enseñar el español vinculado a su contexto cultural no implica la adopción de una postura etnocéntrica, sino todo lo contrario, ya que las aulas de idiomas son el escenario perfecto para fomentar la interculturalidad. El hecho de comparar aspectos culturales entre los integrantes de un aula de diferentes nacionalidades enriquece el aprendizaje y favorece no solo el componente sociocultural sino la competencia comunicativa. Además esta diversidad cultural puede ser aprovechada por el docente para generar múltiples actividades que susciten el interés por la cultura de la lengua en aprendizaje en contraposición a la cultura materna.

El microrrelato supone en este aspecto una fuente de recursos inagotable, por un lado por su naturaleza como texto literario que permite cultivar el saber enciclopédico; pero lo más destacable es sin duda su amplitud temática, reflejo en muchas ocasiones de estos aspectos culturales que nos interesa inculcar a los alumnos.

#### 3.2.4. EVALUACIÓN

Todas las destrezas explicadas en el apartado anterior poseen métodos de evaluación cuya pretensión más superficial es la de comprobar el nivel de adquisición de lengua en cada una de las competencias, pero que mucho más allá de esto el fin último no es otro que el tratamiento del error.

A la hora de plantearse cómo solucionar las dificultades que la evaluación ha revelado, el primer paso pasa por diagnosticar el origen de los errores, que pueden deberse a múltiples causas como las interferencias de la lengua materna del estudiante o de otra lengua extranjera aprendida, la generalización de las reglas o la falta de interés, cansancio o falta de atención.

Tras la identificación de los errores, el objetivo inmediato es su subsanación mediante la corrección de los mismos siguiendo un procedimiento metódico que

podemos definir en un decálogo de la corrección propuesto por Daniel Cassany (1993:124) en relación a la producción de textos:

1. Corregir únicamente aquello que el alumno está en disposición de aprender de acuerdo con su nivel de lengua; el horizonte de exigencias en cuanto a las competencias debe estar perfectamente predefinido antes de comenzar las consecuentes correcciones.
2. Para que las correcciones sean efectivas deben ejecutarse en el momento o inmediatamente después de la aparición del error con el objeto de que esta no se pierda entre otros contenidos o se relacione erróneamente con otros aspectos impartidos en el aula.
3. La búsqueda del error pasa por diferentes fases, por lo que no hay que centralizarla en un examen o actividad de evaluación, sino que se remontará a la revisión de borradores, esquemas y pre-actividades.
4. Siguiendo la metodología planteada por el enfoque comunicativo, el profesor no solucionará de manera directa los errores en los que han incurrido los alumnos, sino que los guiará en su propia búsqueda para inducirlos a su corrección.
5. Para que el hallazgo de los errores y su corrección sea efectiva, el profesor debe dar unas instrucciones que definan las pautas de corrección.
6. Es conveniente que la consulta y corrección de errores sea tratada como una parte de los contenidos del aula, de esta manera se entiende que el error es una parte indisociable del proceso de enseñanza-aprendizaje y evitaremos que esta sea vista de forma ardua por los estudiantes.
7. Aunque la corrección de errores se efectúe de manera individual, su puesta en común con el resto de la clase, a través de una lectura a modo de corrección colectiva, puede ayudar a enriquecer el proceso.

8. Para ampliar las conclusiones sobre las causas que han inducido al error y cuáles y por qué son sus soluciones, la propuesta y orientación de gramáticas y diccionarios terminarán por reforzar el proceso.
9. La evaluación y corrección debe ser percibida por los aprendientes como una tarea más y no como un proceso que les genere temor o nerviosismo y que, por lo tanto, les impida poner en práctica todos los conocimientos adquiridos.
10. Renovar, variar y reciclar las técnicas de evaluación y corrección dinamizará el ritmo del aula y repercutirá en el modo en que los alumnos acepten sus fallos y sean capaces de remediarlos.

La puesta en práctica de este decálogo se aplicaría en el aula trabajando directamente sobre los textos empleando la siguiente metodología:

- Subrayando el error y escribiendo la forma correcta.
- Tachando el error y escribiendo la forma correcta.
- Subrayando el error y pidiendo al alumno que lo corrija.
- Haciendo un comentario general a la clase indicando cuáles son los aspectos que hay que reforzar.
- Preguntando a los alumnos sobre sus dudas, sobre qué aspectos no están seguros y comentando en el aula únicamente esos puntos.
- Intercambiando los trabajos entre los alumnos para que ellos los corrijan para su posterior devolución y autoevaluación.
- Utilizando un código de corrección que indique al margen el tipo de error.

O- ortografía	( )- omisión
L- léxico	S- sintaxis
GR- gramática	C- conjugación
CC- concordancia	B- barbarismo
G- género	R- registro
N- número	A- argumentación
P- puntuación	PF- párrafo



Estas pautas no son obviamente extrapolables a la evaluación y corrección de las competencias en comprensión y producción oral, para las cuales Cassany, Sanz y Luna (2005: 189) sugieren:

1. Focalizar la corrección en los errores más importantes, ya que resulta imposible resolver todos los errores que un estudiante comete en una intervención y fomentar la corrección de los errores más básicos que presuponemos asimilables en ese preciso momento.
2. Centralizar la misión de evaluación en el profesor es sinónimo de cierto pánico, por lo que incentivar la autocorrección y compartirla con los compañeros es una buena medida para paliar este síntoma.
3. Para ejercitar la autocorrección debe existir un diagnóstico previo del error. Este cometido recae directamente en el docente, que repetirá el error con el objetivo de que el alumno dé cuenta del mismo y se autocorrija.
4. Equiparar el nivel de importancia de los errores repercute en que el desarrollo de las competencias vayan de la mano, por lo que será igual de importante corregir los errores de pronunciación, gramaticales o de construcción como los de ritmo, sultura en la expresión o entonación.
5. La competencia en expresión oral se ve afectada, aparte de por la destreza concreta que cada alumno posea en dicha competencia, por factores como el carácter más o menos extrovertido del aprendiente o la cultura a la que pertenezca. Esto se traduce en que, para facilitar la desinhibición de estos alumnos, el trato debe ser muy cuidadoso, para evitar que las correcciones sean percibidas como intimidaciones.

Del mismo modo que con la competencia en producción escrita vamos a apuntar una metodología para llevar a cabo la propuesta en el tratamiento de la evaluación y corrección de la expresión oral:

- Repetición del error en tono interrogativo para provocar la identificación y posterior autocorrección del error.
- Corrigiendo el error oralmente e invitando a repetirlo.
- Utilizando el lenguaje gestual e incitando a la corrección.
- Señalando el error y proponiendo a la clase que plantee la fórmula correcta.
- Escribiendo en la pizarra la forma correcta para evitar así la interrupción del discurso del alumno.
- Reformulando el error para estimular de nuevo la autocorrección.
- Realizando un listado de errores en el encerado producidos durante la intervención.
- Interrumpiendo al alumno únicamente en caso de que exista fracaso comunicativo.
- Grabando las intervenciones para detectar los errores que hubiesen podido pasar desapercibidos y entregar fichas individualizadas con las pertinentes correcciones.

La evaluación es la última fase que cierra el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ahí la importancia de seguir unas pautas que sean capaces de extraer unas conclusiones reales sobre el trabajo realizado en el aula tanto de los aprendientes como del profesor.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez expuesta la propuesta metodológica que evidencia las múltiples posibilidades tanto didácticas como docentes que el microrrelato ofrece para el desarrollo de las competencias lingüísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, la idea es ejemplificar de manera práctica la viabilidad del género mediante la muestra de dos unidades didácticas aplicables en el aula de español como lengua extranjera.

Es importante aclarar que antes de lanzarse a la práctica de las unidades didácticas propuestas, será necesaria una fase teórica previa que sitúe al alumno en el estatuto genérico del microrrelato, para garantizar tanto la comprensión como la producción escrita.

##### 4.1. UNIDADES DIDÁCTICAS

De acuerdo con el corpus de este trabajo las unidades didácticas plantean el desarrollo de las destrezas en comprensión y producción oral y escrita junto con el nivel gramatical y el léxico-semántico, además del valor añadido del componente sociocultural, a través de dos de los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio.

Los microrrelatos escogidos pertenecen en el caso de la primera unidad didáctica al libro *La mitad del Diablo* y en el de la segunda, a *El juego del diábolo*. La selección de dos microrrelatos pertenecientes a dos obras diferentes pretende ilustrar que los microrrelatos de ambas colecciones son igualmente válidos para la confección de unidades didácticas que alcancen los objetivos docentes; de hecho, cada texto en particular o la agrupación de varios de estos se prestan a la elaboración de materiales didácticos variados. Las características lingüísticas y literarias específicas de cada microrrelato, como por ejemplo la reiteración de un tiempo verbal concreto, la riqueza léxica o la presentación de un tema únicamente comprensible en su raigambre cultural, influirán en que la propuesta didáctica sea más efectiva para el desarrollo de unas u otras destrezas. Sin embargo, el análisis profundo del texto combinado con la imaginación por parte del docente influirá en los recursos de explotación de los textos trasladados al aula de enseñanza del español.

Dentro del corpus de microrrelatos que nos concierne, la selección de los textos debe ser consecuente con el nivel de lengua de los aprendientes, ya que la adopción de textos inadecuados provocará un estancamiento en la adquisición si planteamos expectativas por debajo del nivel lengua; y un aprendizaje forzado, ineficiente y con lagunas, si las perspectivas son demasiado elevadas.

Los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio exigen al estudiante, al margen del nivel de lengua, una base de los denominados conocimientos enciclopédicos para comprender el significado real del relato, así como el conocimiento de algunos de sus protagonistas, pero además requieren ciertas pautas sobre temas socioculturales, sin las cuales la ironía y el espíritu crítico de los microrrelatos pasarían desapercibidos.

A pesar de que las preferencias temáticas de los estudiantes y sus gustos en relación con la lectura sean una de las variables que deben tener en cuenta en la selección de textos que comporten las unidades didácticas en este proyecto, no es posible dicha indagación y pertinente consulta; por lo tanto, no se ha valorado y partiremos de un supuesto de enseñanza del español a un grupo heterogéneo.

En las colecciones de microrrelatos sujetas a análisis encontraremos textos cuyo uso sería válido a partir de un nivel intermedio de lengua extranjera establecido por el Plan Curricular del Instituto Cervantes como B1-B2, hasta las competencias lingüísticas superiores concretadas en los niveles C1-C2. Las unidades didácticas propuestas están destinadas a alumnos con un nivel de lengua intermedio avanzado cuyos objetivos de adquisición sean alcanzar un nivel avanzado C1.

Las unidades didácticas constan de cuatro tipos de actividades: pre-lectura, lectura, post-lectura y derivadas, con el objetivo de secuenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en varias fases que garantice la comprensión y adquisición de los objetivos establecidos por la propia unidad. Cada una de las tipologías de estas actividades cumple una función en el aula en relación con el texto de Aparicio seleccionado:

- Pre-lectura: estas actividades se conciben como una fase anterior a la lectura que refresquen los conocimientos previos del estudiante respecto a un tema, estimulen la generación de hipótesis y dejen entrever posibles carencias de tipo

léxico-semántico y de conocimientos socioculturales necesarios para la consecución de las actividades de lectura. Además buscan despertar la curiosidad del alumno para motivarlo y que se enfrente a la unidad didáctica con mayor entusiasmo.

- Lectura: estas servirán al docente para valorar la comprensión efectiva del texto. Dichas actividades se realizan paralelamente a la lectura del texto, y más aún en el caso concreto que nos atañe, por el nivel de dificultad de los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio, que requerirán varias y minuciosas lecturas.
- Post-lectura: el sentido de estas actividades es asentar y fijar los conocimientos tras alcanzar con éxito la lectura comprensiva del texto. Esta tipología es la indicada por tanto para tratar de paliar posibles dudas y lagunas de conocimiento o, por el contrario, para profundizar en temas que hayan despertado mayor interés en los aprendientes de la L2.
- Derivadas: a colación de los tres tipos de actividades de lectura se desarrollan actividades que introducen la práctica de otras destrezas como la oral o la escrita mediante el fomento de la cooperación en el aula, trabajando bien en parejas o en grupo.

Ambas unidades didácticas apuestan por una enseñanza de carácter lúdico, valiéndose de la escritura creativa como una poderosa herramienta que desarrolle la imaginación y creatividad de los alumnos, al mismo tiempo que adquieren la lengua meta.

#### 4.1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

En la aplicación de los microrrelatos a la enseñanza del español subyace la clara intención de favorecer la adquisición de la L2 inmersa en el binomio que componen lengua y cultura. La literatura como muestra identificativa de ambas propiciará el aprendizaje del español enraizado en su contexto, con la pretensión de motivar al aprendiente a no limitarse a la adquisición de requisitos lingüísticos, sino a sumergirse en su cultura mediante la lectura de textos literarios. El microrrelato, como género en

alza y novedoso en su aplicación didáctica, busca hacerse hueco entre las lecturas de los alumnos incentivados por su originalidad e innovación frente a las obras de la literatura clásica.

Siguiendo las pautas que establece el enfoque por tareas enmarcado en el método comunicativo de enseñanza de lenguas, la propuesta es establecer como tarea final del curso la publicación de un blog de microrrelatos compuesto por los textos elaborados por los alumnos, como fruto de cada una de las unidades didácticas trabajadas en el aula. Haciendo un guiño a la inspiración que presupone el corpus de esta aplicación, el blog se definiría bajo el nombre *mundos cuánticos* y recogería, además de los textos más brillantes y seleccionados por los propios alumnos, un acercamiento al marco teórico del género, así como un pequeño homenaje al autor Juan Pedro Aparicio.

#### 4.1.2. ¡POBRE DIABLO!

El texto base de esta unidad didáctica es el siguiente microrrelato de Aparicio, que da nombre a la unidad y que encontramos publicado en *La mitad del diablo*:

¡POBRE DIABLO!

Su vida había sido una acumulación de frustraciones. En el colegio había sido el hazmerreir de profesores y alumnos, en la mili los mandos lo habían humillado, en la empresa sus superiores lo habían ninguneado, su iguales menospreciado y ahora, que ya estaba en el Infierno, el Diablo ni siquiera le consideraba digno de un buen castigo (MD pág. 131).

##### 4.1.2.1. *Objetivos de la unidad didáctica: ¡POBRE DIABLO!*

<b>Título</b>	<b>¡POBRE DIABLO!</b>
<b>Autor</b>	Juan Pedro Aparicio
<b>Nivel</b>	B2-C1
<b>Duración</b>	120 minutos
<b>Competencias desarrolladas</b>	Producción y comprensión escrita: microrrelato, oferta de empleo y carta de presentación

	Producción y comprensión oral: participación activa en el aula y simulación de entrevista laboral
	Competencia gramatical: repaso general
	Nivel léxico-semántico: vocabulario y fraseología
	Componente sociocultural: Dios y el Diablo
<b>Temas</b>	El bien y el mal Oferta y demanda de empleo
<b>Material</b>	Hojas de actividades Ordenador con conexión a internet Proyector

#### 4.1.2.2. *Material para el alumno*

En este apartado se presentan las hojas de actividades tal y como las recibiría el estudiante para el trabajo de la unidad didáctica en el aula.

### **¡POBRE DIABLO!**

1. Seguro que conoces el significado de las dos palabras que componen el título de la unidad, sin embargo...
  - ¿Te parece coherente el adjetivo pobre para describir al Diablo? ¿Por qué?
  - ¿Crees que estas palabras están funcionando con el significado que conoces de ellas de manera independiente?
  - ¿Por qué crees que las palabras están entre signos de exclamación?
  - ¿Estamos ante una expresión cultural?
  - ¿Qué crees que quiere decir?
  - ¿Existe alguna expresión similar en tu cultura?
2. Lee con atención el siguiente texto y responde a las cuestiones en parejas:

¡POBRE DIABLO!

Su vida había sido una acumulación de frustraciones. En el colegio había sido el hazmerreír de profesores y alumnos, en la mili los mandos lo habían humillado, en la empresa sus superiores lo habían ninguneado, su iguales menospreciado y ahora, que ya

estaba en el Infierno, el Diablo ni siquiera le consideraba digno de un buen castigo (MD pág. 131).

- ¿Por qué crees que el texto se titula ¡pobre Diablo!?
- ¿Cómo se siente el protagonista del microrrelato?
- ¿Por qué el Diablo no considera digno al protagonista de un buen castigo?
- Si fueses el Diablo, ¿qué castigo le impondrías tú al protagonista?
- En español es frecuente el uso de la expresión ¡bendito sea Dios! ¿sabes qué significa y cuándo se utiliza? Intenta construir una frase equivalente a esta expresión idiomática.

3. Subraya en el texto aquellas palabras que relaciones con valores negativos, y rellena con ellas el listado numérico de la tabla. A continuación relaciona las palabras encontradas en el texto con los antónimos de la segunda columna.

1.	A. Recompensa, premio
2.	B. Indigno, inmerecido, indecente
3.	C. Loado, honrado
4.	D. Triunfo, logro, acierto
5.	E. Apreciar, valorar, significar
6.	F. Estimar, considerar
7.	G. Orgullo, satisfacción, honra

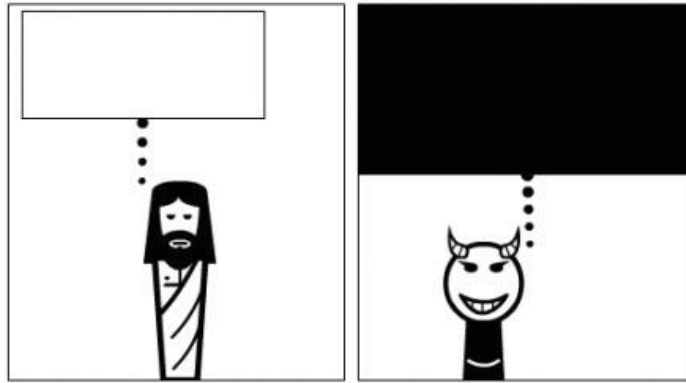
- ¿Qué otros adjetivos, sustantivos o verbos conoces que se vinculen con características, definiciones o acciones positivas?

4. En contraposición al texto de Juan Pedro Aparicio ¡POBRE DIABLO!, elabora tu propio microrrelato titulándolo ¡BENDITO SEA DIOS! y utilizando el vocabulario aprendido en la actividad anterior.

😊 No olvides tener en cuenta las características del género, revisa las recomendaciones de [www.escueladeescritores.com](http://www.escueladeescritores.com) que están proyectadas en el aula.

5. Observa la imagen. ¿Serías capaz de escribir un chiste que contenga las expresiones ¡pobre Diablo! y ¡bendito sea Dios!, encajando los textos en sus correspondientes bocadillos? ¡Ánimo, descubre tu lado más cómico!





6. Observa los textos mostrados a continuación: se tratan de modelos de ofertas de empleo y de cartas de presentación. Ahora que ya conoces terminología atribuida al bien y al mal y su relación en la cultura occidental con Dios y el Diablo, vamos a ponernos en su piel. La idea es que escribáis una oferta de trabajo buscando a Dios y Diablo y sus correspondientes cartas de presentación, que respondan a la demanda de empleo.

Texto 1: ejemplo de oferta de empleo

Se ofrece puesto de ARQUITECTO

SE REQUIERE: Titulación reciente, interés por el aprendizaje y el desarrollo profesional en entornos altamente técnicos, capacidad de asumir responsabilidades, orientación al trabajo en equipo.

SE OFRECE: Integración en un proyecto de empresa consolidada, paquete retributivo y beneficios sociales acordes al puesto, y posibilidades de desarrollo profesional dentro del grupo.

Se incorporará a la oficina técnica realizando labores de apoyo en todas las fases del proyecto; planeamiento, anteproyecto, proyectos básicos y de ejecución de varios resorts con campos de golf. Jornada completa. Interesados enviar CV a [trabajoarquitecto@gmail.com](mailto:trabajoarquitecto@gmail.com)

Texto 2: ejemplo de carta de presentación

Nombre Apellidos  
Dirección  
Código postal Ciudad  
Teléfono  
Email

Sr. Nombre Apellido  
Cargo  
Nombre de la empresa  
Dirección  
Código postal  
Ciudad

Muy Sr. mío:

En respuesta a su anuncio publicado en [www.donempleo.com](http://www.donempleo.com), me dirijo a ustedes con el fin de remitirles mi Curriculum Vitae para aspirar al puesto de becario.

No sólo cumplo con los requisitos exigidos, ya que tengo una Licenciatura en Arquitectura con especialidad en Arquitectura Civil, un buen expediente académico y alto nivel de inglés, sino que además actualmente estoy cursando un Máster en Arquitectura Sostenible, lo que puede ser de una gran utilidad para cumplir con las necesidades que el puesto de becario requiere y de esta manera colaborar al continuo desarrollo de su Estudio de arquitectos.

Espero tener la oportunidad de conversar con ustedes en una entrevista para personalmente exponerles mis conocimientos y mi deseo de formar parte de su grupo de trabajo.

Quedo a su disposición para ampliar cuanta información estimen necesaria.

Reciban un cordial saludo,

Firma

Tu nombre

😊 Algunos consejos:

- En el primer párrafo debes mencionar el puesto que solicitas, dónde lo has visto anunciado y por qué eres la persona idónea para él. Empieza dando datos de formación y experiencia de los más genéricos a los más concretos: aquellos que te hagan más idóneo para el puesto que quieres desarrollar.
- En un segundo párrafo puedes destacar aquellas habilidades personales que te hacen idóneo para el trabajo que deseas. Otras dedicaciones que completan tu perfil, cualidades personales...
- En el cierre de la carta, despídete adecuadamente y deja claro que quedas a su disposición para, si lo desean, ampliar toda la información facilitada en una entrevista.

⇒ Introducción (primer párrafo)

Especifica siempre el motivo de la carta.

Si se trata de la respuesta a un anuncio de empleo, indica la referencia o el puesto al que optas, y menciona la fuente por la que te has informado de la oferta de trabajo. La empresa ofertante puede estar buscando varios puestos y necesita saber a cuál corresponde tu currículum.

Algunos ejemplos:

- Me es grato manifestarle alto interés por el puesto de (nombre del puesto) que ofrece (nombre de la empresa) y que he tenido la oportunidad de conocer a través de su página web.
- Me dirijo a usted con el fin de expresarle mi alto interés en desempeñar la función de (nombre del puesto) anunciada en el diario (nombre del diario) del domingo (fecha).
- Con motivo de la oferta de (nombre del puesto) publicado en la bolsa de empleo online Donempleo.com, me dirijo a usted para expresarle mi deseo de incorporarme al equipo de (nombre de la empresa).

⇒ Núcleo (segundo párrafo)

Es importante retomar cuidadosamente los elementos de la función a desarrollar y del perfil buscado. Identifica los elementos claves e ilustra la adecuación de tu perfil a las necesidades de empresa. Es mejor basarse en uno o dos argumentos de peso. Destaca los puntos fuertes (formación, experiencia, competencias personales...) que hacen de ti el candidato idóneo para este puesto. También puedes aportar una información que no consta en tu curriculum pero que consideras relevante para convencer al destinatario.

Algunos ejemplos:

- Como podrá comprobar en el curriculum que adjunto, confío en que mi experiencia profesional en la creación y el posicionamiento de productos, me permitan cumplir con los objetivos del puesto.
- También confío en que mi formación académica (Licenciatura en Arquitectura con especialización en Arquitectura Civil), así como mis sólidos conocimientos lingüísticos de inglés y francés satisfarán las expectativas del Estudio.
- El Máster en Dirección Financiera que estoy finalizando me ha proporcionado las herramientas necesarias para desempeñar el puesto de Responsable Financiero que ofertan en su anuncio.

⇒ Conclusión (tercer párrafo)

Expresa aquello que se espera del destinatario: ser admitido en el proceso de selección, concertar una entrevista personal, obtener una respuesta favorable... Especifica tu disponibilidad y el modo más asequible de contactar contigo.

Algunos ejemplos:

- Por todo ello, me agradecería mantener una entrevista con usted a su mejor conveniencia y poderle ampliar personalmente la información que le emito. Para ello podrá localizarme en el (número de teléfono) o (correo electrónico).
- Espero tener una entrevista personal con usted para poder conocerle y hablar de mi interés en trabajar en su empresa. Le recuerdo el teléfono de contacto (número de teléfono).

- Por las razones citadas, desearía que tomaran en cuenta esta solicitud para participar en las pruebas de selección en el puesto de Secretaria. La forma más fácil de contactar conmigo es por teléfono móvil (número de teléfono).

⇒ Despedida

Ha de ser coherente con el saludo. Por lo tanto, ha de ser formal, respetuosa y neutra.

Algunos ejemplos:

- Esperando sus noticias, le agradezco su atención y aprovecho la ocasión para saludarle atentamente.
- En la confianza de recibir su pronta respuesta, le envío un cordial saludo.
- En espera de su respuesta, le saludo atentamente.

7. Es el momento de ver cómo funcionan los textos que habéis elaborado. Simularemos por parejas una entrevista de trabajo, el entrevistador será aquel que haya escrito la oferta de empleo bien de Dios o de Diablo y el entrevistado se encargará de responder a sus preguntas exponiendo los contenidos de su carta de presentación para el trabajo correspondiente.

#### 4.1.3. EL EPITAFIO

El título del microrrelato vuelve a coincidir con el de la unidad didáctica, el texto seleccionado pertenece a *El juego del diábol*o:

##### EL EPITAFIO

El multimillonario Atenor no creía en la vida eterna pero mimaba su imagen pública y deseaba un buen epitafio sobre su tumba. Convocó un concurso internacional con gran dotación económica para un texto de no menos de diez ni más de cincuenta palabras. Escritores de todo el mundo mandaron sus propuestas. Y Atenor, a su muerte, encargó esculpir en su lápida, bajo las fechas de su nacimiento y óbito, una sola palabra: “Desierto” (JD pág. 70).

#### 4.1.3.1. *Objetivos de la unidad didáctica: EL EPITAFIO*

<b>Título</b>	<b><i>EL EPITAFIO</i></b>
<b>Autor</b>	Juan Pedro Aparicio
<b>Nivel</b>	B2-C1
<b>Duración</b>	120 minutos
<b>Competencias desarrolladas</b>	Producción y comprensión escrita: microrrelato y cadáver exquisito Producción y comprensión oral: participación activa en el aula y puestas en común de las informaciones recogidas Competencia gramatical: repaso general Nivel léxico-semántico: vocabulario y actos de habla Componente sociocultural: rituales de vida y muerte
<b>Temas</b>	La vida y la muerte
<b>Material</b>	Hojas de actividades Ordenador con conexión a internet Proyector

#### 4.1.3.2. *Material para el alumno*

Del mismo modo que la unidad anterior se presentan las hojas de actividades definidas en la tabla como material sobre las que los aprendientes desarrollarán el trabajo en el aula.

### **EL EPITAFIO**

1. Lee estos textos y responde a las siguientes preguntas.

Texto 1: Disculpe que no me levante, señora.

Texto 2: RIP, RIP, ¡hurra!

Texto 3: No es que yo fuera superior. Es que los demás eran inferiores.

Texto 4: Aquí yace Molière el rey de los actores. En estos momentos hace de muerto y de verdad que lo hace bien.

- ¿Entiendes de qué tipo de textos se tratan y dónde los encontramos?
- ¿Qué requisitos de contenido deben cumplir estos textos?

- ¿Conocías alguno de estos epitafios célebres por su originalidad?
- En el caso de los tres primeros textos, ¿sabes a quién pertenecen? Si no es así, realiza una búsqueda en la red.

2. Ahora que ya conoces el significado de la palabra epitafio, lee el siguiente microrrelato de Aparicio y responde en parejas a las siguientes preguntas:

#### EL EPITAFIO

El multimillonario Atenor no creía en la vida eterna pero mimaba su imagen pública y deseaba un buen epitafio sobre su tumba. Convocó un concurso internacional con gran dotación económica para un texto de no menos de diez ni más de cincuenta palabras. Escritores de todo el mundo mandaron sus propuestas. Y Atenor, a su muerte, encargó esculpir en su lápida, bajo las fechas de su nacimiento y óbito, una sola palabra: “Desierto” (JD pág. 70).

- ¿Por qué convocó Atenor un concurso?
- ¿Qué significado tiene en el texto la palabra “Desierto”?
- ¿Por qué crees que Atenor sólo encargó esculpir en su lápida las fechas de su nacimiento y óbito junto con la palabra “Desierto”?
- En el texto el autor hace uso del recurso de la sinonimia, ¿sabrías identificar estos sinónimos en el texto?



😊 No olvides seguir las instrucciones del concurso: ¡no menos de diez ni más de cincuenta palabras!

4. Elaboraremos un **cadáver exquisito** para lo cual trabajaremos en grupos. A continuación os entregaré un papel por grupo con una frase escrita pero doblaré el papel de tal forma que sólo podáis leer la última palabra que es la misma para todos: *juego*. Al que le entregue el papel escribirá otra frase, al terminar, lo doblará

dejando que se vea sólo la última palabra. A partir de ésta, el siguiente alumno escribirá otra frase y así sucesivamente.

☺ Esta técnica de expresión literaria se llama **cadáver exquisito** porque cuando los surrealistas la practicaron por primera vez, la frase resultante fue: "El cadáver/exquisito/beberá/el vino nuevo".

¡Veamos qué tal han salido nuestros cadáveres exquisitos!

5. Los rituales de nacimiento y muerte varían mucho de una cultura a otra pero son siempre situaciones que conllevan un protocolo lingüístico muy concreto. En la cultura española se felicita en los nacimientos y se da el pésame cuando alguien fallece. ¿Sabes cuáles son las estructuras de uso habitual en ambos casos? Formad parejas y buscad información sobre cómo se llevan a cabo estos rituales en otras culturas para su posterior puesta en común en el aula.



## 5. CONCLUSIONES

Tras repasar, identificar y definir algunas de las características que conforman el estatuto genérico del microrrelato y frente a la controversia que este hecho suscita en el ámbito literario, el presente trabajo parte de la premisa de constatar, apoyándose en teóricos, escritores y estudios de este tipo de textos breves, que el microrrelato constituye un género narrativo independiente del cuento, situado por debajo de este en extensión y por lo tanto de los géneros que le preceden, la novela larga y corta.

Establecida la raigambre del género objeto de estudio, se establece el corpus de la aplicación didáctica compuesto por el análisis de las colecciones de microrrelatos de un autor concreto, Juan Pedro Aparicio. La selección de un único autor se presenta como una novedad, dado que otros trabajos con idéntica pretensión, la de convertir al microrrelato en una herramienta para la enseñanza de lenguas, aglutinan microrrelatos de varios autores, a modo de antología. Esta metodología evita enfrentarse al reto que supone la elaboración de unidades didácticas sujetas estrictamente al material disponible, en este caso la obra de Aparicio, y perdiendo la posibilidad de profundizar tanto en el autor como en su obra.

### 5.1. LA IDONEIDAD DEL MICRORRELATO COMO HERRAMIENTA EN EL AULA DE E/LE

El desarrollo del capítulo tres referencia las conclusiones recogidas en este apartado: en primer lugar haciendo un recorrido por la historia de las metodologías aplicadas a la enseñanza de lenguas, terminando por evidenciar el menosprecio que esta ha sufrido como herramienta docente, para concluir con la idea de que, probada su eficacia como vehículo didáctico, parece que por fin la literatura se ha convertido en un ingrediente habitual en las aulas de E/LE.

Es precisamente en esta reconquista del terreno de la enseñanza de lenguas por parte de la literatura cuando el microrrelato entra en juego para ganar la batalla. Las virtudes del microrrelato aplicadas al aprendizaje de idiomas, inherentes por supuesto a su condición genérica, parten de su ductilidad como material de trabajo en el aula que permite practicar el desarrollo de todas las destrezas indistintamente.

Las posibilidades didácticas del microrrelato se ven además incrementadas si ubicamos el proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque por tareas enmarcado dentro del método comunicativo. Gracias a este enfoque por tareas, el aprendiente puede vislumbrar cómo avanza paso a paso en la adquisición de su lengua meta consiguiendo los retos que le plantean cada tarea en particular y con la vista puesta en su objetivo final, el último trabajo que aúne y dote de sentido todas las tareas anteriores.

Si bien como tarea final en relación a las unidades didácticas la opción seleccionada en este caso ha sido la creación de un blog de los microrrelatos escritos en el aula, también se han barajado otras alternativas como la creación de una revista de crítica literaria o el montaje de una exposición de microrrelatos ilustrados. La idea es que en el alumno, motivado por la tarea final, consiga acercarse al género y convertirse en un lector de microrrelatos competente, lo que sin duda desarrollará paralelamente sus habilidades comunicativas en la L2. La participación en el aula a la hora de seleccionar los microrrelatos que se publicarán en el blog creará una competitividad sana entre alumnos que resultará provechosa para incentivarlos a profundizar en el conocimiento del género y que, por otro lado, mostrará al docente resultados objetivos aplicables a una futura evaluación.

## 5.2. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MICRORRELATOS DE JUAN PEDRO APARICIO

Mientras que los objetivos generales de otras aplicaciones didácticas se sustentan fundamentalmente en los contenidos lingüísticos que se impartirán, siendo específicamente estos los que marquen las pautas para la confección de las unidades didácticas, con la consecuente búsqueda de textos que se acoplen a dicha materia, este trabajo invierte la metodología del proceso. La idea es por lo tanto que, partiendo del estudio de un corpus concreto, las colecciones de microrrelatos *La mitad del diablo* y *El juego del diábolo*, se extraigan de ellas, tras su análisis, las posibilidades que estos textos pueden brindar como aplicación didáctica a la enseñanza de español como lengua extranjera.

La elaboración y estudio de un corpus como trabajo previo a la preparación de unidades didácticas facilitará al docente la tarea de selección de los textos que se trabajarán en el aula, ya que este avistará con facilidad qué microrrelatos resultan más provechosos en virtud de otros para el desarrollo de las diferentes destrezas. Ciñéndonos al desarrollo de la competencia literaria, es obvio que un estudio a priori de un autor y su obra por parte del docente, conllevará su tratamiento más profundo en el aula y si un género requiere la asimilación de mecanismos lectores competentes para desentrañarlo, ese es el microrrelato.

Las unidades didácticas que sirven de muestra en este trabajo toman como base para su desarrollo un microrrelato de Juan Pedro Aparicio, en un caso de *La mitad del diablo* y en otro de *El juego de diábolos*, a partir de los cuales se desarrollan las actividades de pre-lectura, lectura, post-lectura y actividad derivada que los aprendientes deben resolver en el aula. Estas unidades didácticas pretenden desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes a través de técnicas propias de la escritura creativa que dotan a la enseñanza de lenguas de cierto carácter lúdico y que además resultan muy adecuadas para el trabajo de microrrelatos en el aula.

Las colecciones de microrrelatos sujetas a estudio también permiten la elaboración de secuencias didácticas mediante la agrupación de microrrelatos en grandes temas, de manera que estos fuesen llevados al aula al unísono. La variedad temática de los cuánticos de Aparicio, que abarca desde temas universales como el amor, hasta la ciencia-ficción o la propia literatura, posibilitan amoldar la selección de textos a los gustos y preferencias lectoras de los aprendientes, lo que causará un efecto positivo en la adquisición de la lengua meta, además de motivarlos para mantener los hábitos de lectura respecto a este género y descubrir así otros autores cuya obra se desarrolló en el mismo ámbito.



## 6. BIBLIOGRAFÍA

### 6.1. FUENTES PRIMARIAS

APARICIO, J. P. (2006). *La mitad del diablo*. Madrid: Páginas de Espuma.

APARICIO, J. P. (2008). *El juego del diábolo*. Madrid: Páginas de Espuma.

### 6.2. FUENTES SECUNDARIAS

ÁLAMO FELICES, F. (2001). “Andrés Neuman y su teoría de la narrativa breve”. *Tropelias: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*. 12: 5-12.

ALBALADEJO, D. (2006). “Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE”[en línea]. Instituto Cervantes de Estambul. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_1089.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1089.pdf) [Fecha de consulta: 5 mayo 2014].

ALBALADEJO, D. (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica” [en línea]. Revista de Didáctica ELE. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> [Fecha de consulta: 5 mayo 2014].

ANDRÉS-SUÁREZ, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto.

ANDRÉS-SUÁREZ, I. (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.

ANDRÉS-SUÁREZ, I. y A. RIVAS. (2008). *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.

APARICIO, J. P. (2009). “Narrativas de la posmodernidad del cuento al microrrelato”. *Materia oscura y literatura cuántica. Actas de XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea*. Volumen I. Málaga: Universidad de Málaga.

APARICIO, J.P. (2012). “Cuentos cuánticos: una teoría sobre el microrrelato”. *OtroLunes24*: 18-24.

BUSTAMANTE VALBUENA, L. (2012). “Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España: 1990-2011”. Universidad de Valladolid [en línea]. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1029/1/TESIS188-120702.pdf>.

CALVINO, I. (1998). *Seis propuestas para el nuevo milenio*. Madrid: Ediciones Siruela.

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

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

CASSANY, D., M. LUNA, y G. SANZ (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CASTRO DÍEZ, A. (2002). *La narrativa de Juan Pedro Aparicio*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

CELMA VALERO, M.P. (1980-2006). “Nuevo espacios en la narrativa de Juan Pedro Aparicio”. *Los nuevos mapas espacios y lugares en la última narrativa de Castilla y León*. Valladolid: Cátedra Miguel Delibes.

CELMA VALERO, M.P. (2008). “Juan Pedro Aparicio y la búsqueda de un nuevo espacio narrativo”. *Teoría y análisis de los textos literarios. Estudios en homenaje al Profesor Ricardo Senabre*. Universidad de Salamanca-Universidad de Extremadura. 77-84.

DELMIRO, B. (2007). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

FERNÁNDEZ-CUESTA VALCARCE, M.G. (2012). “El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el Aula de L2. Aplicaciones prácticas en L1” [en línea]. Universidad de Málaga. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013\\_BV\\_14\\_21Gracia\\_F.pdf?documentId=0901e72b8163adfe](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_21Gracia_F.pdf?documentId=0901e72b8163adfe) [Fecha de consulta 6 mayo 2014].

FUNES LAHOZ, A. (2012). “El microrrelato en Aula ELE. Aplicación Didáctica” [en línea]. Universidad Pablo Olavide. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf> [Fecha de consulta 23 enero 2014].

GARCÍA, T. (1990). “La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica”. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

GARRIDO GALLARDO, M. Á. (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.

HERRERA LÓPEZ, B. (2012). “El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)” [en línea]. Universidad de Cantabria. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013\\_BV\\_14\\_16Borja\\_Herrera.pdf?documentId=0901e72b816312dc](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_16Borja_Herrera.pdf?documentId=0901e72b816312dc) [Fecha de consulta 30 enero 2014].

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

JIMENO, P. (2004). “La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas de secundaria” [en línea]. Gobierno de Navarra. Disponible en: <http://dpto6.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/escritura.pdf> [Fecha de consulta 23 enero 2014].

KOCH, D. y F. NOGUEROL JIMÉNEZ (eds.). (2004). “¿Microrrelato o minicuento? ¿minificción o hiperbreve?”. *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

LAGMANOVICH, D. (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto.

LAGMANOVICH, D. (2009). “El microrrelato hispánico: alguna reiteraciones” [en línea]. *Iberoamericana*. Disponible en: [http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36\\_Lagmanovich.pdf](http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Lagmanovich.pdf) [Fecha de consulta 8 marzo 2014].

LARREA, M<sup>a</sup> I. (2004). “Estrategias lectoras en el microcuento” [en línea]. Universidad Austral de Chile. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132004003900011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132004003900011&script=sci_arttext) [Fecha de consulta 4 febrero 2014].

LUENGO, J. (1996). *Educación literaria y realidad en las aulas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

MASCATO REY, R. (2010). “La literatura en ELE desde un enfoque comunicativo. R. Valle-Inclán y su época: una unidad didáctica” [en línea]. Universidad Nebrija. Disponible en: [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_1er\\_trimestre/2010\\_BV\\_11\\_15Mascato.pdf?documentId=0901e72b8](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_15Mascato.pdf?documentId=0901e72b8) [Fecha de consulta 20 febrero 2014].

MERINO, J.M. (2007). *La glorieta de los fugitivos*. Madrid: Páginas de Espuma.

MIQUEL, L. y SANS. N. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua” [en línea]. Revista Electrónica de Didáctica. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9) [Fecha de consulta 15 abril 2014].



MIQUEL, L. (2004). "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados el español" [en línea]. Revista Electrónica de Didáctica. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b) [Fecha de consulta 15 abril 2014].

NEUS R. y F. VALLS (eds.). (2005). *Cienpiés: Los microrrelatos de Quimera*. Barcelona: Montesinos.

NOGUEROL, F. (1996). "Microrrelato y posmodernidad: textos nuevos para un final de milenio". *Revista Interamericana de Bibliografía*. XLVI: 49-66.

OCASAR, J.L. (2003). "Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas" [en línea]. Boletín de ASELE. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0275.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf) [Fecha de consulta: 14 mayo 2014].

PUJANTE CASCALES, B. (2013). "Entre la elipsis y la narratividad: los microrrelatos más breves" [en línea] Universidad de Murcia. Disponible en: [http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero\\_2/07PujanteCascales\\_rumbos.pdf](http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero_2/07PujanteCascales_rumbos.pdf) [Fecha de consulta 4 abril 2014].

SITMAM, R e I. LERNER (1996). "Literatura Hispanoamericana: Herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional ASELE*. Volumen I. Eds. S. Montesa y P. Gomis. Málaga: Universidad de Málaga. 227-233.

SOLÉ, I. (1997). "De la lectura al aprendizaje" [en línea]. Signos. Teoría y práctica de la educación. Disponible en: [http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de\\_la\\_lectura\\_al\\_aprendizaje.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf) [Fecha de consulta 18 marzo 2014].

ROAS, D. e I. ANDRÉS-SUÁREZ (eds.). (2008) “El microrrelato y la teoría de los géneros”. *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.

RODENAS DE MOYA, D. (2008) “Contar callando y otras leyes del microrrelato”. *El microrrelato en España: tradición y presente*. 741: 6.

ROJO, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos* [en línea]. Colección Papiros Serie narrativa. Disponible en: <http://www.bib.usb.ve/Violeta%20Rojo> [Fecha de consulta 27 febrero 2014].

VALLS, F. (2018). *Soplando vidrio y otros ensayos sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma.

VALLS, F. (2012). “Pirañas de agua salada”. *Mar de pirañas. Nuevas voces del microrrelato español*. Palencia: Menoscuarto.

YEPES, E. (1996). “El microcuento hispanoamericano ante el próximo milenio” [en línea]. *Revista Interamericana de Bibliografía*. Disponible en: <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/profess/microc.htm> [Fecha de consulta: 5 abril 2014].

ZAVALA, L. (2004). *Cartografías del cuento y la minificción*. Sevilla: Renacimiento.