

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
FACULTAD DE FILOLOGÍA  
Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y  
Literatura Comparada



**TESIS DOCTORAL**

**Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Dong Liu**

Directores

**Santiago López-Ríos Moreno**  
**María del Carmen Cazorla Vivas**

**Madrid, 2017**

# **Universidad Complutense de Madrid**

Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española y Teoría de la

Literatura y Literatura Comparada

y

Departamento de Filología Española II



## **TESIS DOCTORAL**

**Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos**

Presentada por

**Dong Liu**

Dirigida por

Santiago López-Rós Moreno

María del Carmen Cazorla Vivas

Madrid, 2016

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que de alguna manera me han ayudado en el desarrollo del presente trabajo.

Me dirijo especialmente a los directores de la tesis, Dr. Santiago López-Rós y Dra. Carmen Cazorla Vivas, por su dedicación y por el apoyo incondicional que me han dado durante estos años; y, en general, a todo el Departamento de Lengua Española y Filología Española II de la Universidad Complutense de Madrid.

Además, quiero expresar toda mi gratitud al Gobierno chino. Gracias a la beca que me han concedido, mis padres no han tenido que soportar gastos adicionales y yo no he tenido que preocuparme por mi propio sostenimiento económico. Gracias a esto, he podido focalizar la atención en este trabajo.

Por último, quiero agradecer profundamente a mis padres y a mis amigos por su apoyo a lo largo de estos años, por haberme acompañado siempre, tanto en los momentos positivos como en los momentos difíciles.

# ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	6
ABSTRACT/RESUMEN .....	7
INTRODUCCIÓN .....	18
PRIMERA PARTE: PARTE TEÓRICA.....	24
CAPÍTULO I: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	25
1.1    Introducción.....	25
1.2    Método “tradicional” o el método gramática-traducción.....	28
1.2.1    Desarrollo del método .....	28
1.2.2    Componentes principales del método .....	29
1.2.3    Evaluación del método .....	31
1.3    Método directo.....	33
1.3.1    Desarrollo del método .....	33
1.3.2    Concepto del método.....	36
1.3.3    Evaluación del método .....	38
1.4    Método audiolingüal, método situacional y método audiovisual .....	40
1.4.1    Introducción.....	40
1.4.2    Método audiolingüal .....	40
1.4.3    Método situacional.....	46
1.4.4    Método audiovisual.....	48
1.5    Método comunicativo .....	51
1.5.1    Desarrollo del método .....	51
1.5.2    Concepto del método.....	52
1.5.3    Evaluación del método .....	55
1.5.4    Enfoque por tareas .....	56
1.6    Conclusión.....	58
CAPÍTULO II: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA .....	59
2.1    Introducción.....	59
2.2    Breve historia de la enseñanza de español en las universidades chinas .....	59
2.3    Planes de estudio de las universidades chinas .....	61
2.4    Las metodologías empleadas en la enseñanza de español .....	63
2.5    Análisis del manual <i>Español Moderno</i> .....	68

2.6	Análisis de <i>Nuevo Español Moderno</i> .....	71
2.6.1	Comparaciones entre <i>Español Moderno</i> y <i>Nuevo Español Moderno</i> .....	72
2.6.2	Comparaciones entre <i>Nuevo Español Moderno</i> y <i>Sueña</i> .....	93
2.7	Conclusiones.....	100
CAPÍTULO III: EL MICRORRELATO .....		102
3.1	Introducción.....	102
3.2	Denominación.....	102
3.3	La extensión .....	103
3.4	Historia.....	104
3.4.1	Los antecedentes .....	104
3.4.2	Los precursores y el modernismo .....	107
3.4.3	Los iniciadores y la Vanguardia .....	109
3.4.4	Los clásicos del microrrelato .....	110
3.4.5	Los microrrelatos contemporáneos .....	111
3.5	Características.....	114
3.5.1	La brevedad .....	114
3.5.2	La narratividad.....	114
3.5.3	La naturaleza proteica .....	122
3.5.4	La estructura tripartita .....	122
3.5.5	Otras constantes del microrrelato.....	124
3.6	Tipos fundamentales de microrrelatos .....	128
3.6.1	“Reescritura y parodia” .....	128
3.6.2	“El discurso sustituido” .....	130
3.6.3	“La escritura emblemática” .....	131
3.6.4	“La fábula y el bestiario” .....	133
3.6.5	“El discurso mimético” .....	136
3.6.6	Análisis de sus posibles usos en la clase de ELE .....	137
CAPÍTULO IV: MICRORRELATO Y LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL .....		139
4.1	Introducción.....	139
4.2	Investigación actual sobre microrrelatos en la enseñanza .....	139
4.3	Breve historia del papel de la literatura en los métodos de enseñanza de idiomas .....	141
4.4	Microrrelatos y desarrollo de las competencias .....	144

4.4.1	El desarrollo de la competencia comunicativa .....	144
4.4.2	El desarrollo de la competencia literaria .....	145
4.4.3	El desarrollo de la competencia intercultural .....	148
4.4.4	El desarrollo del pensamiento crítico .....	153
4.5	Microrrelatos como materiales de enseñanza de <i>ELE</i> : ventajas y límites ...	158
<b>CAPÍTULO V: PROPUESTA DIDÁCTICA</b> .....		160
5.1	Criterios de selección.....	160
5.1.1	Criterios de fuente.....	160
5.1.2	Criterios de tema .....	161
5.1.3	Criterios de autor.....	162
5.1.4	Criterios de texto.....	163
5.2	Secuencia didáctica.....	165
5.2.1	Etapas de contextualización.....	166
5.2.2	Etapas de descubrimiento y comprensión.....	168
5.2.3	Etapas de expansión.....	169
5.3	Otras consideraciones según las características de los estudiantes chinos ..	170
5.3.1	Las características de los estudiantes chinos .....	170
5.3.2	Unas consideraciones en el diseño de las unidades didácticas .....	171
<b>SEGUNDA PARTE: PARTE PRÁCTICA</b> .....		173
<b>CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE MICRORRELATOS EN MANUALES DE ELE</b> .		174
6.1	Introducción.....	174
6.2	Criterios de selección.....	174
6.3	Recogida y análisis de datos.....	180
6.3.1	Por niveles .....	183
6.3.2	Por autores.....	184
6.3.3	Por ejercicios .....	186
6.4	Análisis de microrrelatos en <i>Sueña</i> .....	194
<b>CAPÍTULO VII: DISEÑO DIDÁCTICO</b> .....		196
7.1	Introducción.....	196
7.2	<i>Nuevo Español Moderno 2</i> .....	197
7.2.1	Selección de microrrelatos .....	197
7.2.2	Unidades didácticas.....	202
7.3	<i>Nuevo Español Moderno 3</i> .....	242

7.3.1 Selección de microrrelatos .....	242
7.3.2 Unidades didácticas.....	247
CONCLUSIÓN.....	298
1. Resultados de la investigación.....	299
2. Limitaciones del presente trabajo .....	301
3. Futuras líneas de investigación.....	302
BIBLIOGRAFÍA.....	303
1. Bibliografía general .....	304
2. Métodos para la enseñanza de ELE .....	318

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Teoría de método de J.C. Richards y Th. S. Rodgers (1998: 35; Melero Abadía, 2000: 15).....	26
Tabla 2: Teoría de método de Aquilino Sánchez (2000: 17).....	27
Tabla 3: Componentes principales del método tradicional.....	31
Tabla 4: Teoría de J.M. Puente y A. González.....	35
Tabla 5: Componentes principales del método directo.....	38
Tabla 6: Componentes principales del método audiovisual.....	45
Tabla 7: Componentes principales del método comunicativo.....	54
Tabla 8: Asignaturas de la facultad de filología hispánica en China.....	62
Tabla 9: Descripción externa de los manuales: Español Moderno y Nuevo Español Moderno.....	72
Tabla 10: Estructura del manual.....	81
Tabla 11: Temas de unidades (Nivel 2).....	83
Tabla 12: Temas de unidades (Nivel 3).....	84
Tabla 13: Estructura de la unidad.....	85
Tabla 14: Esquema de una unidad.....	86
Tabla 15: Estructura del manual.....	97
Tabla 16: Temas de unidades.....	98
Tabla 17: Estructura de unidad.....	99
Tabla 18: Tipos de punto de vista.....	118
Tabla 19: Revisión de la taxonomía de Bloom.....	155
Tabla 20: Manuales incluidos en el análisis.....	179
Tabla 21: Manuales seleccionados según nivel.....	180
Tabla 22: Microrrelatos que han aparecido en los manuales.....	182
Tabla 23: Distribución de microrrelatos por niveles.....	183
Tabla 24: Porcentaje de manuales con microrrelatos.....	183
Tabla 25: Distribución de microrrelatos por autores.....	185
Tabla 26: Distribución de autores por época.....	185
Tabla 27: Formas de inclusión de microrrelatos.....	188
Tabla 28: Situación del microrrelato en los manuales.....	188
Tabla 29: Frecuencia de ejercicios.....	188
Tabla 30: Ejercicios divididos según su función.....	190
Tabla 31: Distribución de ejercicios por capacidades.....	190
Tabla 32: Datos sobre las unidades con más de tres ejercicios.....	191
Tabla 33: Microrrelatos de Sueña.....	195
Tabla 34: Microrrelatos seleccionados para cada unidad de NEM 2.....	202
Tabla 35: Microrrelatos seleccionados para cada unidad de NEM 3.....	246

# **ABSTRACT/RESUMEN**

## **Abstract**

1. Title of the thesis: Micro Short Stories for Teaching Chinese Students the Spanish Language

### 2. Introduction

Literature is an essential part of language learning. Reading literature makes it possible to experience the culture of a country. But considering the difficulty Chinese students have when reading a book in Spanish, due to unknown words or the length of the text, reading becomes a tiresome task that consists of searching for words in the dictionary and finding very little pleasure.

The goal of this thesis is to propose an alternative that stimulates a student's interest and enjoyment when reading Spanish.

Micro Short Stories, due to their brevity, can be used during just one class (approximately 45 minutes), which avoids the hardship of a lengthy text. As a type of modern literature which incorporates modern themes, it also aligns more closely to the student's daily life, which adds to its appeal. An additional characteristic of micro short stories is its narrativity, a style of language familiar to everyone as one of the first techniques for learning their native language. As a literary genre, the micro short story has the same characteristic as a story or novel: it uses literary language. In this way, micro short stories allow us to experience the beauty of literature and language. Based on this, we consider that the micro short story is an ideal literary genre for introducing literature in a class.

Next, taking into consideration the number of micro short stories in the world, we need to elaborate the criteria for their selection. In doing this, we need to consider the target for this proposal, university students of the Faculty of Hispanic Philology in China. The academic system employed in China is different to the Spanish system, and so we need to choose micro short stories that correspond.

Therefore, it is necessary to first explore the methods used in China for teaching

Spanish, as well as the learning characteristics of Chinese students to make our body of work more specific.

Through our investigation we found that there is not a language-teaching system common to all universities. However, all universities used the same teaching manual *Español Moderno*. Therefore we consider that the investigation of this manual is useful for the analysis of Spanish teaching methods in China.

At the same time, to make our proposal more useful, we decided to design our materials to complement this manual *Español Moderno*, basing them on the methods used in China. In this way, teachers can use our material together with the lessons in the manual. This requires the materials to be based on the content of every lesson, as well as focused on developing the linguistic and communicative competence of the students.

### 3. Objectives

The principal objective of this thesis is to introduce the micro short story in the Spanish language classroom in China and, concretely, to design educational units which incorporate micro short stories as complementary material for the most recent edition of the manual *Español Moderno*.

To achieve this objective, we have divided it into five smaller ones.

First, we need to investigate the methods used in China for teaching Spanish. Because they have recently published a new edition of *Español Moderno*, we therefore need to assess whether the method has been modified for this edition.

Second, we need to gather theoretical information about the micro short story: its history and its characteristics, and analyze its possible use in the Spanish learning class.

Third, we need to investigate the best way to use the micro short story in the classroom, and assess whether it actually assists the development of the competences we wish to achieve.

Fourth, we need to investigate and propose a criteria for the design of our

educational units.

Fifth, we want to investigate the incorporation of micro short stories in other existing Spanish language learning manuals, and to learn from their methods for exploring the micro short story and designing their activities.

Based on the investigation mentioned above, we will then design our educational units.

#### 4. Results

First, we analyzed the language-learning methods used in China through the analysis of the manuals used in China. We found the combined method to be the most commonly used, with its principal basis being the traditional method, together with elements of other methods. The newest version of the manual *Español Moderno* claims to develop communicative competence, intercultural competence and students' critical thinking. We don't consider that this has been fully achieved, however, and have therefore focused the design of our educational units on the further development of these competences.

Second, we have investigated the micro short story and its possibilities for developing the different competences. We concluded that the micro short story should be less than a full page long to make sure that it can be used within one class. In addition, it could be written originally in Spanish or be well-translated from another language. It could be written by either a well-known or a non-professional writer, with non-professionals possibly having the advantage of being closer to the reality of the students. To ensure the editorial quality of the micro short stories, however, we have only selected works published in books from both well-known and non-professional writers. In addition, we consider that two particular types of the micro short story are the most useful for teaching Spanish, "Retelling and parody" and "Fables and Bestiaries".

Third, we have investigated the selection and development criteria for the educational units. We consider that the design should be based on three stages:

contextualization, discovery and understanding, and expansion. Contextualization is necessary to ensure that students understand the text linguistically and interculturally, which allows them to experience the beauty of the literature. In the discovery and understanding stage, we aim to develop the communicative ability and the critical thinking of students. Finally, in the expansion, the educational design focuses on the development of writing skills.

Following the theoretical study we then begin a practical analysis. This part consists of two sections: an investigation of the presence of micro short stories in other Spanish language-learning manuals, followed by using this to design our own educational units with micro short stories.

In other Spanish language-learning manuals we found that micro short stories are most commonly used for intermediate-level learners. However, we found that in general they lacked the three stages of exploration of the stories that we consider important.

We found that three of the micro short stories did incorporate the three stages, and these demonstrated three different ways of designing an educational unit: first, to select one important author and design the unit about that person with examples of his micro short stories; second, to select a theme, and design a unit based on one micro short story with this theme and then explore it; and third, to select a series of mini-micro short stories (shorter than three lines) with the same theme or characteristics, and design activities around them. Then, the design of the exercises can have two structures: to begin with the title and end with a story that is related but has a more profound theme, or, to begin with the general context and concretize it during the task.

Based on the previous investigation, we try to make sure that the selected micro short story is related with its corresponding unit in the manual, that is, that it shares the same linguistic knowledge or the same theme. In this way, students can revise what they have learned in class. We have not, however, dedicated time to developing linguistic competence because we believe that this is sufficiently developed in the manual *Español Moderno*. Instead, we focus on the development of communicative competence, literary competence, intercultural competence and critical thinking, and

so we have chosen micro short stories with attractive themes and designed exercises with leading questions to help students reflect on their lives and culture. Furthermore, through our design, we try to encourage cross-cultural comparison of differences and similarities among elements, themes and events between Spain, Latin America and China, such as the different meaning of the dragon figure, or the similarity of opinions about war, death, etc.

## 5. Conclusion

The present work focuses on the study of using micro short stories in teaching the Spanish language. We have designed educational units with micro short stories as complementary materials of the most recent version of the manual *Español Moderno*, units which can be used as didactical resources in the class of ELE in China. Concretely, we have created 32 educational units, 16 units for the *New Español Moderno 2* and 16 for the *New Español Moderno 3*.

## Resumen

1. Título de la tesis: Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos.

2. Introducción

La literatura es parte imprescindible del aprendizaje de un idioma. Leer obras literarias ofrece la posibilidad de acercarnos a la cultura y a la esencia de los hablantes de un idioma. Sin embargo, a causa de la dificultad que muchos estudiantes chinos tienen para leer obras en español, tanto por un léxico desconocido como por su extensión relativamente larga, a menudo la lectura se convierte en una obligación académica que se limita a una búsqueda aburrida en el diccionario sin ser un verdadero placer para los estudiantes.

El objetivo de este trabajo es realizar alguna propuesta para cambiar esta situación y generar en los estudiantes el interés y el placer de la lectura.

El microrrelato, como género literario moderno, por su brevedad, se puede leer y desarrollar en una clase (45 minutos aproximadamente), evitando el agobio que suele causar un texto extenso, presenta temas que se acercan más a la vida actual, se cuenta de una forma moderna, con un lenguaje actual, más cercano a la realidad de los estudiantes, incluso cuando relata de tiempos lejanos o trata de temas antiguos. Además, su otra característica es la narratividad que es una capacidad natural de los seres humanos. Como es un género literario, el microrrelato también comparte las mismas características que un cuento o una novela: el lenguaje literario. Es posible, entonces, experimentar la belleza de la literatura y de un idioma a través de un microrrelato.

Basándonos en estos criterios, consideramos que el microrrelato es un género literario ideal para acercarse a la literatura y para llevarla al aula. Considerando la cantidad abundante de microrrelatos en el mundo hispánico, es importante elaborar criterios para su selección en nuestra clase de español.

Al mismo tiempo, como nuestro público objetivo son los estudiantes

universitarios de la facultad de Filología Hispánica en China, donde el sistema académico es diferente que el español, debemos seleccionar los microrrelatos que correspondan a ese sistema.

Por consiguiente, para que el diseño de la unidad didáctica sea más específico, es imprescindible realizar una investigación sobre los métodos de enseñanza del español en China y analizar las características de los estudiantes chinos.

A lo largo del proceso de investigación, se ha observado que no existe un sistema común para todos los centros universitarios. Sin embargo, en todas las facultades se utiliza el mismo manual, *Español Moderno*, que nos ayudará a averiguar las metodologías utilizadas en China actualmente.

Al mismo tiempo, para que nuestro enfoque sea más funcional, nos proponemos diseñar unidades didácticas como complemento al manual *Español Moderno*, basándonos en las metodologías utilizadas en China. De este modo, los profesores podrán desarrollar de manera combinada tanto las lecciones presentes en el manual como las unidades de nuestro programa. Por lo tanto, las unidades que diseñamos deben basarse en los contenidos de cada unidad del manual y fomentar el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes.

### 3. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es introducir el microrrelato en el aula de ELE en China y, concretamente, diseñar unidades didácticas con microrrelatos como material complementario de la nueva serie del manual *Español Moderno*.

Para alcanzar este objetivo, lo dividimos en cuatro puntos concretos.

En primer lugar, tenemos que averiguar la metodología de enseñanza de ELE utilizada en China. Al mismo tiempo, como se ha publicado la nueva serie de *Español Moderno*, hay que averiguar si han sido aplicadas las nuevas metodologías.

En segundo lugar, debemos investigar el microrrelato como género literario, sus características y sus posibles usos en el aula de enseñanza del español.

En tercer lugar, tenemos que averiguar la posibilidad de utilizar el microrrelato

utilizando una metodología adecuada para los estudiantes. Al mismo tiempo, debemos comprobar la posibilidad de desarrollar las competencias básicas a alcanzar por los alumnos chinos a través de los microrrelatos.

En cuarto lugar, tenemos que hacer un trabajo investigador sobre los criterios que hay que cumplir en el diseño de las unidades didácticas.

En quinto lugar, queremos averiguar la situación actual de los microrrelatos en los manuales presentes y a partir de ellos, diseñar las actividades.

Al final, basándonos en las investigaciones arriba mencionadas, pretendemos diseñar nuestras unidades didácticas.

#### 4. Síntesis

En primer lugar, hemos realizado un estudio sobre la metodología utilizada en China, a través del análisis de los manuales estudiados en este país. Desde siempre, el método más utilizado ha sido el método tradicional combinado con elementos de otros métodos. En el manual *Nuevo Español Moderno*, se pretende desarrollar la competencia comunicativa e intercultural y el pensamiento crítico, aunque no están bien desarrollados. Por lo tanto, al diseñar las unidades didácticas, nos enfocamos especialmente en el desarrollo de estas competencias.

En segundo lugar, hemos realizado investigaciones sobre los microrrelatos y la posibilidad de desarrollar diferentes competencias. Creemos que el microrrelato debe ocupar un espacio reducido, inferior a una página, para poder ser tratado en una clase. Al mismo tiempo, estos microrrelatos pueden ser escritos tanto en español como en otros idiomas y pueden ser tanto de autores conocidos como de autores no profesionales porque tienen la ventaja de ser más cercanos a la realidad de los estudiantes. Sin embargo, para asegurar la calidad de los microrrelatos, solamente seleccionamos los que aparecen en los libros publicados, tanto de las antologías como de libros de colección de un autor concreto. Con respecto a los tipos de microrrelatos recomendables para la enseñanza del español, consideramos que “reescritura y parodia” y “la fábula y el bestiario” son los más apropiados. Además, pensamos que

hay algunos microrrelatos imprescindibles en nuestro diseño didáctico, por ejemplo, “El dinosaurio” de Augusto Monterroso y “Preámbulo para dar cuerda a un reloj” de Julio Cortázar.

En tercer lugar, para diseñar bien las unidades, hemos hecho un trabajo investigador sobre los criterios de selección y de elaboración de unidades didácticas. Creemos que el diseño debe basarse en tres fases: etapa de contextualización, etapa de descubrimiento y comprensión y etapa de expansión. La primera etapa es imprescindible para que los estudiantes puedan experimentar la belleza de la literatura sin preocuparse de su vocabulario reducido, de la gramática ni de la interculturalidad. Con la segunda etapa, se puede desarrollar la capacidad comunicativa y el pensamiento crítico de los alumnos. Mientras que en la última fase, el diseño didáctico se centra principalmente en el desarrollo de la expresión escrita.

Después de la parte teórica, sigue la parte práctica. Según nuestro planteamiento, esta parte está compuesta por dos apartados: la investigación sobre la presencia de microrrelatos en los manuales y el diseño de unidades didácticas a través de los microrrelatos.

Gracias a la primera investigación, sabemos que los microrrelatos suelen utilizarse en los niveles intermedios, sin embargo, la mayoría de ellos no están bien desarrollados.

Con los tres microrrelatos que poseen un diseño completo, hemos encontrado tres formas para diseñar una unidad didáctica: seleccionar un autor importante y plantear la unidad sobre él con ejemplos de microrrelatos clásicos que le pertenecen; seleccionar un tema y diseñar una unidad basándonos en un microrrelato concreto y centrarnos en la explotación de ese texto; en cuanto a los microrrelatos hiperbreves, seleccionar varios del mismo tema o con las mismas características en la misma unidad y diseñar ejercicios sobre ellos. Además, en cuanto al diseño de los ejercicios, hay dos estructuras: empezar desde el título y terminar con un tema relacionado y más profundo; empezar desde el contexto general y concretarlo a lo largo de la tarea.

Basándonos en las investigaciones anteriores, en nuestro diseño, intentamos que los microrrelatos seleccionados estén relacionados con cada unidad correspondiente

del manual, de forma lingüística o de forma temática, de esta manera, los estudiantes pueden revisar lo que han aprendido en clase de una forma divertida. Al mismo tiempo, no hemos dedicado espacio al desarrollo de la competencia lingüística porque en el manual ya hay suficientes contenidos al respecto. Nos hemos centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia literaria, la competencia intercultural y el pensamiento crítico, por eso, hemos seleccionado temas atractivos con preguntas abiertas, que pueden llevar a una reflexión sobre su vida o cultura. Además, a través de nuestro diseño hemos intentado fomentar las comparaciones interculturales, presentando tanto las diferencias entre culturas (como la figura del dragón) como similitudes (como las opiniones sobre la guerra, la muerte, etc.).

## 5. Conclusión

El presente trabajo se centra en el estudio de microrrelatos en la enseñanza del español para estudiantes chinos. Hemos logrado al final diseñar unidades didácticas con microrrelatos como material complementario de la nueva serie del manual *Español Moderno* que puedan servir como recurso didáctico en las clases de ELE en China. Se trata de 32 unidades didácticas, 16 unidades para *Nuevo Español Moderno 2* y 16 unidades para *Nuevo Español Moderno 3*.

# **INTRODUCCIÓN**

## INTRODUCCIÓN

### 1. Justificación del estudio

La literatura es parte imprescindible del aprendizaje de un idioma. Leer obras literarias ofrece la posibilidad de acercarnos a la cultura y a la esencia de los hablantes de cada idioma. Sin embargo, a causa de la dificultad que muchos estudiantes chinos tienen para leer obras en español, tanto por un léxico desconocido como por su extensión relativamente larga, a menudo la lectura se convierte en una obligación académica que se limita a una búsqueda aburrida en el diccionario sin ser un verdadero placer para los estudiantes. El objetivo de este trabajo es realizar alguna propuesta para cambiar esta situación y generar en los estudiantes el interés y el placer de la lectura.

Al ser la literatura la que deseamos promover, nos centraremos en obras literarias.

En el aprendizaje del español en China, las obras que leemos suelen ser cuentos o novelas conocidas como el *Lazarillo de Tormes*, *La Regenta*, etc. A pesar de ser obras imprescindibles, son muy extensas y su lectura implica un periodo de tiempo relativamente largo. Según el CVC<sup>1</sup>, frente a este tipo de textos, se recomienda una lectura extensiva. Sin embargo, para realizar actividades en clase, tanto para aprender el léxico como para transmitir un contenido, los estudiantes se ven obligados a realizar una lectura intensiva que implica una búsqueda aburrida de términos en el diccionario o cuyo significado copian de sus compañeros o cuya obra leen directamente traducida al chino. Para evitar esta situación, queremos crear una lectura intensiva real<sup>2</sup>, es decir, con textos breves y que se realiza a través de la explotación didáctica en clase. Por consiguiente, hemos decidido introducir el microrrelato en el aula partiendo de su rasgo principal: la brevedad.

El microrrelato, como género literario moderno, cuyo tema se acerca más a la vida

---

<sup>1</sup> Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Lectura extensiva: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lecturaextensiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturaextensiva.htm).

<sup>2</sup> Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Lectura intensiva: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lecturaintensiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturaintensiva.htm).

actual, aunque trata de tiempos lejanos o de temas antiguos, se cuenta de una forma moderna, con un lenguaje actual, más cercano a la realidad de los estudiantes.

Además, por su brevedad, se puede leer y desarrollar dentro de una clase (45 minutos aproximadamente), de este modo se evitará el agobio que suele causar un texto extenso.

Otra característica es la narratividad. Todos sabemos que cuando aprendemos a redactar en nuestra lengua materna, el primer estilo al que solemos acercarnos es el narrativo, porque la narratividad es una capacidad natural de los seres humanos: el relato comienza con la historia misma de la humanidad. Como es un género literario, el microrrelato también comparte las mismas características que un cuento o una novela: el lenguaje literario. Es posible, entonces, experimentar la belleza de la literatura y de un idioma a través de un microrrelato.

Basándonos en estos criterios, consideramos que el microrrelato es un género literario ideal para acercarse a la literatura y para llevarla al aula.

La cantidad de microrrelatos en el mundo hispánico, escritos tanto por escritores profesionales como por la gente común, exige elaborar criterios para su selección.

Al mismo tiempo, como nuestro público objetivo son los estudiantes universitarios de la Facultad de Filología Hispánica en China, donde el sistema académico es diferente que el español, debemos seleccionar los microrrelatos que correspondan a ese sistema<sup>3</sup>.

Por consiguiente, para que el diseño de la unidad didáctica sea más específico, es imprescindible realizar una investigación sobre los métodos de enseñanza del español en China y analizar las características de los estudiantes chinos.

A lo largo del proceso de investigación, se ha observado que no existe un sistema común para todos los centros universitarios. Sin embargo, en todas las facultades se utiliza el mismo manual, *Español Moderno*, cuya investigación nos ayudará a averiguar las metodologías utilizadas en China actualmente.

---

<sup>3</sup> En este caso, la diferencia sistemática se refiere a la manera de definir el nivel de español, en China, no se define el nivel con A, B, C según el Marco Común Europeo como en España, sino con un examen nacional con dos niveles, nivel 4 y nivel 8.

Al mismo tiempo, para que nuestro enfoque sea más funcional, nos proponemos diseñar unidades didácticas como complemento al manual *Español Moderno* basándonos en estas metodologías utilizadas en China. De este modo, los profesores podrán desarrollar de manera combinada tanto las lecciones presentes en el manual como las unidades de nuestro programa. Así que las unidades que diseñamos deben basarse en los contenidos de cada unidad del manual y ayudar al desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes.

## 2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es introducir el microrrelato en el aula de ELE en China y, concretamente, diseñar unidades didácticas con microrrelatos como material complementario de la serie del manual *Español Moderno* (nueva versión).

Para alcanzar este objetivo es necesario resolver algunas cuestiones:

1. Sabemos que el diseño de materiales debe basarse en una metodología, ¿qué metodología debemos adoptar para nuestro propósito? Durante muchos años, en China se han empleado solamente los métodos tradicionales. Sin embargo, resulta que la situación está cambiando gracias a la nueva versión de *Español Moderno*, publicado en 2014, con los tomos 1 y 2 y en 2015 con el tomo 3, por los mismos autores: Dong Yansheng y Liu Jian. ¿La situación ha cambiado de verdad? ¿Qué metodología se utiliza actualmente? ¿Cuál es la metodología más adecuada para los estudiantes chinos?
2. Al mismo tiempo, para que podamos utilizar bien este material, debemos aclarar alguna cuestión: ¿Todos los textos breves son microrrelatos? ¿Qué características tiene este género? ¿Qué ventajas tiene como género literario? ¿Qué tipo de microrrelatos son más adecuados para la enseñanza del español? ¿Hay obras representativas o autores conocidos que no se pueden eludir si queremos trabajar con microrrelatos?
3. Después de los análisis tanto de las metodologías como del microrrelato, debemos diseñar unidades didácticas con microrrelatos con una metodología

adecuada. Sin embargo, ¿cómo aplicar esta metodología en el diseño de unidades? ¿El microrrelato ayuda de verdad al desarrollo de lo que pretendemos lograr?

4. Además, para diseñar bien las unidades, ¿Hay algo en particular que tenemos que cuidar? ¿Hay reglas que debemos seguir? ¿Cómo podemos introducir el microrrelato sin perder sus características literarias?

### 3. Estructura de la tesis

El presente trabajo está organizado en dos partes: la parte teórica y la parte práctica; son ocho capítulos, en total.

La parte teórica se desarrolla en tres apartados: la enseñanza del español, el microrrelato y el diseño de la unidad didáctica.

En el capítulo II y III, intentamos presentar un panorama de los métodos de enseñanza del español a lo largo de la historia y la situación de la enseñanza de ELE en China. A través de estas informaciones, pretendemos averiguar la tendencia del desarrollo de las metodologías actuales de la enseñanza del español, con el fin de seleccionar un método adecuado para los estudiantes chinos.

El capítulo IV se concentra en la investigación sobre el microrrelato y aborda seis partes: denominación, extensión, historia, características y tipos fundamentales de microrrelatos. Con este capítulo, pretendemos conocer mejor este género y averiguar las posibles actividades que podemos realizar con él.

En el capítulo V se pretende conocer cómo se ha usado el microrrelato en la enseñanza y averiguar las posibilidades de desarrollar diferentes competencias a través del microrrelato. Por lo tanto, la investigación se organiza en tres apartados: “investigación actual sobre microrrelatos en la enseñanza”, “breve historia sobre la literatura en las metodologías de enseñanza” y “microrrelatos y el desarrollo de las competencias”.

En el capítulo VI, basándonos en las investigaciones anteriores, pretendemos crear nuestros criterios de selección de microrrelatos y encontrar las reglas y consejos para

diseñar unidades; por lo tanto, este capítulo está compuesto por dos partes: criterios de selección y secuencia didáctica.

La parte práctica se divide en dos apartados: una investigación sobre la presencia de microrrelatos en los manuales y el diseño de unidades didácticas.

El microrrelato es un género moderno, por eso nos interesa mucho incluirlo en los manuales. El propósito de nuestra investigación es encontrar los microrrelatos más populares en el campo de la enseñanza y conocer su uso en estos manuales. Pensamos que esta investigación nos ayudará a diseñar mejor nuestras unidades didácticas.

El diseño de unidades didácticas es el eje de nuestro trabajo. El proyecto se basa en dos manuales: *Español Moderno 2* y *Español Moderno 3*. Cada sección está compuesta por dos partes: selección de microrrelatos y unidades didácticas. Consideramos que una explicación clara de los objetivos de cada unidad y la razón de la selección de un determinado microrrelato, ayuda a la comprensión del diseño de nuestros materiales.

## **PRIMERA PARTE: PARTE TEÓRICA**

# CAPÍTULO I: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

## 1.1 Introducción

En la historia de la enseñanza de los idiomas extranjeros, han aparecido y siguen apareciendo muchos métodos y enfoques. En nuestra opinión, es necesario conocer bien sus teorías, sus contenidos y sus procedimientos antes de analizar cuál es la metodología que se está aplicando actualmente en China, cuál es la más adecuada para los estudiantes chinos y cómo debemos diseñar las unidades didácticas para que reflejen la metodología que queremos usar con los estudiantes chinos.

Antes de empezar, debemos aclarar dos términos fundamentales: método y enfoque.

J.C. Richards y Th. S. Rodgers han sacado su diferencia siguiendo el trabajo de Anthony<sup>4</sup>:

El enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presenta (J.C. Richards y Th. S. Rodgers, 1998: 22).

Sin embargo, Richards y Rodgers (1998: 23) creen que “la propuesta original de Anthony... no presta suficiente atención a la naturaleza del propio método”. Para Richards y Rodgers (1998: 23), “un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización, y se aplica en la práctica con un procedimiento”.

---

<sup>4</sup> Edward Anthony es un lingüista americano que propuso un modelo: “enfoque”, “método” y “técnica” en 1963. La teoría de J.C. Richards y Th. S. Rodgers sobre “enfoque” y “método” se basa en su trabajo.

Es decir, “El método está relacionado con un enfoque determinado por las teorías subyacentes, su organización está condicionada por un diseño particular y se lleva a la práctica por medio del procedimiento” (Melero Abadía, 2000: 14-15).

Por lo tanto, es obvio que el enfoque es uno de los tres elementos fundamentales del método.

Según su teoría, para entender mejor el término “método”, podemos analizarlo desde tres puntos.

El enfoque (principios teóricos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una teoría sobre la naturaleza de la lengua</li> <li>- Una teoría del aprendizaje</li> </ul>
El diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los objetivos generales y específicos del método</li> <li>- Un modelo de programa: criterios para la selección y organización de contenidos lingüísticos o temáticos</li> <li>- Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza</li> <li>- El papel que juegan los docentes, los estudiantes y los materiales de enseñanza</li> </ul>
Procedimiento	Técnicas, prácticas y conductas de clase observadas cuando se utiliza el método

Tabla 1: Teoría de método de J.C. Richards y Th. S. Rodgers (1998: 35; Melero Abadía, 2000: 15)

Al mismo tiempo, para Aquilino Sánchez, todas las corrientes metodológicas son métodos. En su libro *Los métodos en la enseñanza de idiomas* (2000: 16-17), ha presentado su teoría sobre la composición del “método”. El autor considera que “un método puede entenderse como un todo coherente en el que quedan implicados tres elementos y aspectos: el componente teórico, el contenido y las actividades” (Aquilino Sánchez, 2000: 17).

Componentes teóricos	<p>-Teoría lingüística (naturaleza de la lengua)</p> <p>-Teoría psicológica (principios del aprendizaje)</p> <p>-Teoría pedagógica (principios de la enseñanza)</p> <p>-Teoría sociolingüística (condicionantes contextuales, educativos, geográficos...)</p> <p>-Principios económicos aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza en la clase</p>
Contenido	<p>-Elemento que constituye el objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos del código lingüístico (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos)</li> <li>• Elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales...)</li> <li>• Elementos de planificación y gestión de los contenidos que se ofrecen</li> </ul>
Actividades (puesta en práctica)	<p>-Procedimientos (modos y maneras):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos pedagógicos en el diseño de actividades</li> <li>• Elementos psicológicos para determinar procedimientos (edad, reto, interacción...)</li> <li>• Elementos motivadores</li> <li>• Elementos procedimentales relacionados con el contexto pragmático y sociológico</li> <li>• Elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula (orden, secuenciación, coherencia...)</li> </ul>

Tabla 2: Teoría de método de Aquilino Sánchez (2000: 17)

Como vemos arriba, ambos autores consideran que un método tiene tres componentes: según Aquilino Sánchez se trata de los componentes teóricos, el contenido y las actividades; según J.C. Richards y Th. S. Rodgers y Melero Abadá se trata del enfoque, el diseño y el procedimiento.

Si nos fijamos detalladamente en los contenidos de ambas teorías, podemos notar que sus teorías son parecidas, sin embargo, Sánchez ha explicado más concretamente punto por punto.<sup>5</sup>

Por la simplicidad de su teoría y la facilidad al analizar las metodologías, adoptaremos la teoría de J.C. Richards y Th. S. Rodgers, pero en algunas ocasiones, también tendremos en consideración las de Sánchez.

## 1.2 Método “tradicional” o el método gramática-traducción<sup>6</sup>

### 1.2.1 Desarrollo del método

El denominado “método tradicional” está ampliamente utilizado en la bibliografía española. Sin embargo, Sánchez (1982:15) señala que en la historia “no ha habido ‘métodos tradicionales’”, “por método tradicional nos hemos de referir a lo usual en la enseñanza de idiomas antes del advenimiento del método directo”. Considerando que las características más importantes de este método son aprender la gramática y aprender a traducir, estamos de acuerdo con Sánchez (1982:15) que el “método de gramática-traducción” es “una denominación más ajustada a la realidad”.

Este método se basa en la enseñanza del latín y del griego caracterizada por un análisis de la gramática y de la retórica (Richards y Rodgers, 1998: 9) y aparece en Prusia a finales del siglo XVIII (Sánchez, 1982:15). “En el siglo XIX se desarrolla para la enseñanza del inglés y del francés como lenguas extranjeras y más tarde se extiende a otras lenguas - entre ellas, el español-” (Melero Abadía, 2000: 26).

Según Richards and Rodgers (1998: 12-13), “aunque pueda ser cierto que este método está ampliamente extendido, no tiene defensores. Es un método para el que no existe una teoría.” Sin embargo, para Sánchez, sí que es un método, y al mismo tiempo, destaca su evolución continuada por “la necesidad de que la enseñanza o el

---

<sup>5</sup> No es el objetivo de esta investigación establecer en profundidad esta distinción. Nos sirve como teoría para la aplicación práctica que realizaremos.

<sup>6</sup> La bibliografía sobre el método tradicional es muy amplia. Para nuestro trabajo nos basamos especialmente en Sánchez, Aquilino (1982; 1992; 2000; 2009) y Melero Abadía, Pilar (2000). Pero quien esté interesado puede consultar los trabajos de Puren C (1988).

aprendizaje de las lenguas debe ser «práctico»” (Sánchez, 2000: 134). Según él, la evolución se produjo a partir de “un distanciamiento del latín y de las lenguas clásicas” y por “un acercamiento a las necesidades propiciadas por la irrupción de las lenguas vernáculas en las aulas” (Sánchez, 2000: 135).

Sin embargo, aunque aparecen cambios, esta metodología solamente mantiene su lugar hasta bien entrado el siglo XX “por la inercia del sistema docente y discente y el conjunto de valores a los que se atiene la sociedad (aprecio de lo abstracto frente a lo práctico)” (Sánchez, 2000: 135).

### 1.2.2 Componentes principales del método

El enfoque (principios teóricos)	Teoría de la lengua	La lengua es un sistema de reglas gramaticales. Tales reglas son observables en frases y en textos, y aplicables a ellos. El modelo de lengua se sitúa en los textos literarios, que constituyen el punto de partida para el aprendizaje. Una lengua se llega a dominar cuando se tienen todos los conocimientos gramaticales. La lengua materna es el sistema de referencia en el aprendizaje de la lengua extranjera.
	Teoría del aprendizaje	El aprendizaje de las reglas es deductiva: se hace un ejemplo, se memoriza y luego se practica en las actividades. El léxico aparece descontextualizado. Aprender lenguas supone una formación intelectual disciplinada, una educación hacia el pensamiento ordenado.
El diseño	Objetivos	El objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su

		estudio.
	Modelo de programa	Centrar el aprendizaje lingüístico en textos literarios o que pertenecen al lenguaje culto. Presentar textos que se ajusten a las reglas dictadas por la gramática. Quedan excluidos los lenguajes coloquiales y sus equivalentes.
	Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorización de largas listas de palabras y de reglas gramaticales.</li> <li>- Explicación razonada de la gramática y sus reglas.</li> <li>- Ejercicios de formación de frases de acuerdo con las reglas aprendidas.</li> <li>- Ejercicios de traducción directa e inversa.</li> </ul>
	Papel del alumno	Es agente pasivo, solo sigue las instrucciones del profesor y memoriza las reglas gramaticales.
	Papel del profesor	Es el protagonista absoluto en la clase. Su función es proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores que han hecho los estudiantes. Es conveniente que conozca la lengua materna de los estudiantes.
	Papel de los materiales de enseñanza	La enseñanza y el aprendizaje giran en torno al libro de texto, único material utilizado. Son textos hechos por autores “consagrados”.
Procedimiento	Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados	Se explican las reglas que rigen la lengua extranjera a través de la comparación con la lengua materna, los estudiantes las memorizan y la práctica se realiza por medio de la traducción. No hay interacción entre profesores y alumnos, ni entre los alumnos. El error se considera algo negativo en el aprendizaje y hay que corregirlo en el mismo momento en que se produce.

Tabla 3: Componentes principales del método tradicional  
(Melero Abadía, 2000: 39, Sánchez, 2000: 136, Richards y Rodgers, 1998: 9-13)

### 1.2.3 Evaluación del método

Hoy en día, hay muchos argumentos en contra de este método, porque carece de la interacción oral, porque no produce una actividad comunicativa, las clases son aburridas, etc. y sus críticas vienen sobre todo de posturas metodológicas reformistas<sup>7</sup>.

En nuestra opinión, las críticas tienen parte de razón, pero consideramos que no es conveniente cuestionar los métodos utilizados en la enseñanza de idiomas, ya que la aparición de cada método tiene su sentido en un contexto y una época determinados.

En cuanto al método tradicional, a lo largo de la historia muchos lingüistas han realizado una búsqueda permanente para encontrar la metodología o enfoque más adecuado para la enseñanza de lenguas y han aparecido muchos libros sobre el método gramatical. A tal propósito, nos revelan por lo menos dos cosas:

- que la gramática ha sido considerada siempre como básica en el estudio de las lenguas y del lenguaje.
- que, si tanta importancia le ha sido dada por lingüistas de todos los siglos, parece lógico deducir que las razones deben haber sido, al menos serias. (Sánchez, 1982: 27)

Al mismo tiempo, Sánchez ha señalado dos factores por los que este método ha sido tan popular y ha sido utilizado a lo largo de los siglos:

Por un lado, la gramática ofrece un modelo claro y altamente estimado de corrección y perfección, así como un utensilio que permite cuantificar con

---

<sup>7</sup> Este movimiento surge a finales del siglo XIX, constituido por un grupo de ilustres lingüistas europeos con un interés claro en la modernización de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En vez del método gramática-traducción, procuran encontrar nuevas formas de enseñanza. Entre ellos, se destaca Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy.

facilidad lo que se enseña y lo que se aprende. Por otra parte, es relativamente fácil enseñar la gramática de una lengua en la escuela incluso por quienes no hablan esa lengua (Sánchez 1992: 183).

Justamente por estas dos razones este método es tan utilizado en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema escolar.

Además, como el objetivo del método tradicional es aprender a leer y traducir directa e inversamente, la tipología de actividades basadas en la memorización de listas de palabras y en la traducción de textos literarios, sirve para cumplir estos objetivos. Por eso, no podemos considerarlo inadecuado para el aprendizaje de segundas lenguas, puesto que “con él no se aprende a hablar, es distorsionar la realidad: el método tradicional no pretende enseñar a hablar al alumno” (Sánchez, 1982: 29).

Al mismo tiempo, “tampoco tiene como objetivo el aprendizaje de la lengua coloquial”, porque no se considera como un lenguaje correcto y estándar, “es la lengua literaria formal la que se erige en norma” (Sánchez, 1982: 29).

Sin embargo, Sánchez (1982: 29-31) explica que cuando utilizamos este método, hay que tomar en cuenta dos aspectos: el vocabulario y la memorización de reglas.

1. El vocabulario. En una unidad de este método, muchas veces el vocabulario aparece al principio y aislado, en forma de listas de palabras. Sin duda alguna, el vocabulario es muy importante para el aprendizaje de un idioma, pero como ha dicho Sánchez (1982: 29), “aprenderlo fuera del contexto puede ser muy desfavorable: sin un contexto concreto, los estudiantes no pueden experimentar correctamente los matices de algunas palabras”.

Al mismo tiempo, como afirma Wilhelm Vietor (citado por Melero Abadía: 2000: 40), “las palabras sueltas o frases aisladas, fuera de todo contexto textual, no despertarían nunca el interés de los estudiantes”.

Además, Sánchez (1982: 29-30) señala que “en el trabajo de traducción, las frases están formuladas precisamente para practicar la gramática y son tan artificiales que nunca se usan en la vida real”. Debemos reconocer que para

lograr esos objetivos gramaticales, se podrán elaborar frases más auténticas, como, por ejemplo, los textos literarios.

2. La memorización de reglas. Se trata de una parte fundamental en este método. Las reglas son útiles si nos sirven para construir oraciones nuevas o generar otras similares. Pero si la memorización de la regla se acaba convirtiendo en el único objetivo del aprendizaje, el hecho pierde prácticamente su funcionalidad lingüística.

Además, de este modo, como ha dicho Melero Abadía (2000: 40),

se le transmite al estudiante la sensación de que si ha aprendido la regla de memoria y la ha sabido aplicar en el ejercicio escrito, ya sabe utilizarla correctamente: así se le garantiza el poder generar frases o textos correctos.

Esta falsa expectativa genera frustración cuando el estudiante comprueba que no sabe integrar ese conocimiento gramatical pasivo en el uso práctico de la lengua que aprende.

### 1.3 Método directo<sup>8</sup>

#### 1.3.1 Desarrollo del método

El método directo se configura a finales del siglo XIX y es el producto de la pedagogía reformista<sup>9</sup>. Según Sánchez (1982: 40),

Su aparición es como por “ley de péndulo”, frente al extendido uso del método gramatical se ofrece algo que está en el extremo opuesto: ausencia de gramática, ausencia de textos literarios o de autoridades reconocidas, ausencia de listas

---

<sup>8</sup> La bibliografía sobre el método directo es muy amplia. Para nuestro trabajo nos basamos especialmente en Sánchez, Aquilino (1982; 1992; 2000; 2009) y Melero Abadía, Pilar (2000). Pero quien esté interesado puede consultar los trabajos de Puren C (1988) y Sauveur L (1987).

<sup>9</sup> La idea más importante de estos reformadores es que, comparado con la gramática, la lengua hablada es la fundamental en el aprendizaje de idiomas.

iniciales de palabras a las cuales se habrán de aplicar las reglas gramaticales, ausencia de esas mismas reglas gramaticales.

El origen de este método se remonta a la publicación de *El Ianua Linguarum* de W. Bathe. Aunque este libro no se planteó para la enseñanza del español sino del latín, su método es aplicable a la enseñanza de otras lenguas vulgares (Sánchez, 1992: 121). J.A. Comenio, otra figura importante para este método, también “tomó este libro como fuente de inspiración” y publicó su propio *Ianua Linguarum* en 1631 (Sánchez, 1992: 121).

En este libro, Bathe, 1611, citado por Sánchez (1982: 32), ha explicado muy bien las diferencias entre el método tradicional y el método directo:

Hasta el presente solamente se han desarrollado dos métodos para el aprendizaje de idiomas. Son el regular (es decir, indirecto o gramática-traducción), en el cual la gramática se utiliza para ilustrar las concordancias y el irregular (o directo), ampliamente usado por todos aquellos que aprenden idiomas mediante la práctica oral y la lectura. Ambos métodos pueden ser comparados así el método regular consigue una mayor fluidez lingüística. El primero es predecible si se trata de una lengua poco usada y el segundo es más apropiado si se trata de lenguas vernáculas.

El método directo encontró su máximo auge en las obras y labor docente de L. Sauver (1826-1907) y Maximilian Berlitz (1852-1921), con sus escuelas de idiomas de gran éxito.

Según Richards y Rodgers (1998: 17), el método que utiliza Sauver se conoce más con el nombre “método natural” porque se basa en la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua se parezca más al aprendizaje de la lengua materna; mientras que, Berlitz se refería al método usado en sus escuelas como método Berlitz.

Sánchez (1992: 231-232) opina que estos métodos puedan tener tanto éxito porque su aparición se basa en la necesidad de comunicación de los emigrantes. Considerando que la mayoría de ellos tienen escasa cultura, se necesita un método

más simple que el método tradicional.

Sauveur y otros seguidores del método natural piensan que “una lengua extranjera podrá enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmite el significado directamente a través de la demostración y la acción” (Richards y Rodgers, 1998: 17).

Es decir, para ellos, la lengua materna se considera como factor de interferencia, elemento que molesta e impide la interpretación directa de los conceptos en la lengua extranjera. Por lo tanto, durante el tiempo que dure la clase, los estudiantes deberán eliminar la conciencia de su propia lengua materna, para poder llegar a una nueva formación de conceptos en la lengua extranjera.

J.M. Puente y A. González (1993) nos presentan, en forma de diagrama, el proceso de esta formación de conceptos en la lengua extranjera que es el principio fundamental del método Directo. Se trata de pasar directamente de A a C, sin que los estudiantes tengan el tiempo para detenerse en B.

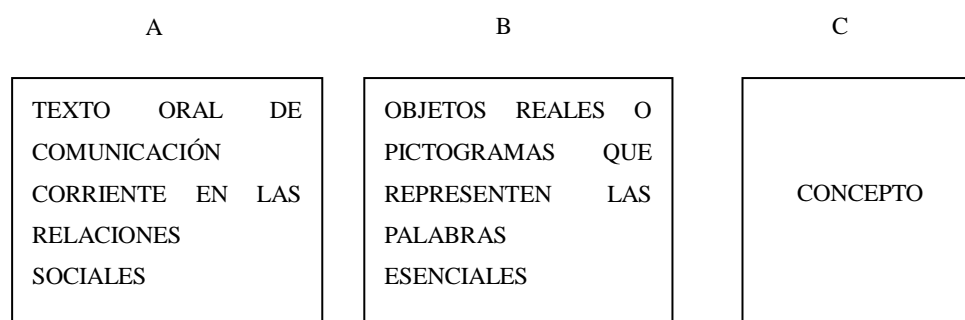


Tabla 4: Teoría de J.M. Puente y A. González

(Puente y Gonzales, 1993: 70, citado por Melero Abadía, 2000: 47)

Para que tengamos una idea más global de este método, nos enfocamos en el caso del método Berlitz.

Como ha expicado Melero Abadía (2000: 47), “el objetivo principal del método Berlitz es enseñar a entender y a hablar, enseñar el idioma como una capacidad que se desarrolla desde la primera clase y no como un mero conocimiento teórico de la lengua”. Desde este enfoque, la lectura y la escritura se consideran fines secundarios.

Los principios fundamentales del método Berlitz son los siguientes:

1. “Asociación directa de la percepción y el pensamiento con los sonidos y el habla extranjeros”.
2. “Uso constante y exclusivo de la lengua que se está aprendiendo” (Berlitz, Manual del profesor, 1971: III, citado por Melero Abadía, 2000: 47).

Al mismo tiempo, Berlitz (*Manual del profesor*, 1971: II, citado por Melero Abadía, 2000: 48) propone tres tipos de enseñanza como sistema de referencia:

1. “Enseñanza de lo concreto por medio de demostraciones visuales y diálogos”.
2. “Enseñanza de lo abstracto por medio de asociaciones de ideas”.
3. “Enseñanza de la gramática a través de ejemplos y como producto de operaciones analógicas”.

Y en cuanto a la progresión didáctica, podemos leer en el prólogo que:

El orden en que se introducen el vocabulario y la gramática está determinado por la necesidad de explicar todos los elementos seleccionados del idioma sin recurrir a la traducción y presentar las situaciones en un aumento gradual de complejidad. (Berlitz, Manual del profesor, 1983: IV-V, citado por Melero Abadía, 2000: 57)

El método Berlitz es una buena presentación del método directo. A continuación, presentamos una tabla con sus contenidos.

### 1.3.2 Concepto del método

El enfoque (principios teóricos)	Teoría de la lengua	La enseñanza se basa en el uso oral de la lengua. La fonética empieza a jugar un papel importante. La gramática se enseña a través de la demostración y de un análisis inductivo, por lo tanto sus reglas se inducen de la observación de sus ejemplos.
	Teoría del	El proceso de aprendizaje de la lengua meta

	aprendizaje	<p>y del idioma materno es el mismo, o sea inductivo. Se aprende a través de la imitación (o í-repetir) de un modelo lingüístico (el docente). Memorizar ejemplos de frases y pequeños diálogos en la lengua extranjera (por ejemplo, por medio de una ilustración), o bien la representación guiada o libre, son características del procedimiento de aprendizaje del método directo.</p> <p>El léxico se aprende sobre todo por proceso de asociación. El concepto de aprendizaje del método directo se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo.</p>
El diseño	Objetivos	Desarrollar la capacidad de entender y hacerse entender en la lengua que se aprende. Conseguir que el estudiante empiece a pensar en la nueva lengua y construya un nuevo sistema lingüístico independiente del de su lengua materna.
	Modelo de programa	En la selección del vocabulario y de los puntos de gramática pertinentes a la conversación se aplica el criterio de la frecuencia coloquial. El orden que se introduce está determinado por la necesidad de explicar todos los elementos seleccionados del idioma sin recurrir a la traducción, y de presentar las situaciones en un aumento gradual de complejidad.
	Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza	La herramienta principal del método es la pregunta. Se utilizan ilustraciones u objetos para la transmisión de significado.
	Papel del alumno	Debe participar activamente respondiendo a las preguntas.

	Papel del profesor	Es el factor esencial de la enseñanza y el verdadero protagonista de la clase. Es el modelo de la lengua y debe tener iniciativa y dinamismo para crear la necesaria interacción en el aula.
	Papel de los materiales de enseñanza	Los manuales sirven únicamente como pautas referenciales. La selección del contenido se basa en criterios situacionales y suelen ser temas cotidianos. El docente debe tener iniciativa para crear la interacción en el aula, por ello, en el caso del método Berlitz, se recibe un entrenamiento completo del método antes de ponerlo en práctica en el aula.
Procedimiento	Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados	El aprendizaje tanto del léxico como de la gramática se lleva a cabo por medio de demostraciones visuales, asociaciones de ideas, ejemplos y operaciones analógicas. La comparación entre la lengua materna y la traducción desaparecen de la enseñanza. La corrección de errores se suele realizar en el momento en que se producen.

Tabla 5: Componentes principales del método directo

(Melero Abadía, 2000: 57, Sánchez, 2000: 145)

### 1.3.3 Evaluación del método

Como han dicho Richards y Rodgers (1998: 18), “el método directo tuvo bastante éxito en las escuelas de idiomas privadas, como las de cadena Berlitz, donde los alumnos tenían una motivación alta y los profesores eran hablantes nativos. Pero... fue difícil su aplicación en la educación secundaria pública”. Es obvio que en las escuelas públicas suelen haber más de 20 alumnos por grupo, si se aplica el

método directo, es difícil para el profesor comprobar la pronunciación correcta de sus alumnos.

El principio del método directo se basa en el aprendizaje de un segundo idioma siguiendo el mismo proceso de adquisición de la primera lengua. Sin embargo, el método no tiene en cuenta que los adultos no aprenden una segunda lengua con la misma facilidad que los niños. Ellos ya poseen “muchos condicionantes originados precisamente y en gran parte por esa lengua materna que han aprendido” y esto va a “constituir a la vez una ayuda y una interferencia” (Sánchez, 1982: 39).

Basándonos en el trabajo de Sánchez (1982: 39), de Melero Abadía (2000: 59) y de Richards y Rodgers (1998: 18-19), las desventajas pueden ser las siguientes:

1. Ausencia de la lengua materna: los planteamientos del método directo carecen de base teórica y el uso exclusivo de la lengua meta sin recurrir a la lengua materna conduce muchas veces a dar explicaciones complicadas, sin lograr objetivos. Por otro lado, la exigencia de no utilizar la lengua materna, puede conducir a una explicación mal entendida de parte de los estudiantes. A lo largo del tiempo, la falta de comprensión de algún término y de las estructuras gramaticales, puede originar una cadena de errores difíciles de corregir.
2. Número de los estudiantes: este método puede funcionar en las clases particulares, en la enseñanza individual estudiante-docente y con alumnos muy motivados, pero es difícil su planteamiento en las escuelas o en grupos numerosos.
3. Habilidades del profesor: según este método, los profesores tienen que ser hablantes nativos, con una gran habilidad lingüística. Como han dicho Richards y Rodgers (1998: 18), este método “se basaba más en la destreza del profesor que en el libro de texto”, sin embargo, “no todos los profesores tenían la suficiente competencia lingüística en la lengua extranjera como para aplicar los principios del método”. Además, se requieren profesores activos y dinámicos, que sepan dirigir las actividades, pero muchas veces no tienen espíritu de iniciativa.

## 1.4 Método audiolingüal, método situacional y método audiovisual<sup>10</sup>

### 1.4.1 Introducción

Tras la Segunda Guerra Mundial, se desarrollan dos corrientes metodológicas similares: el método audiolingüal (o método audio-oral) en los Estados Unidos y el método audiovisual en Francia. Además de estas dos vertientes, existe también la variante británica del método audiolingüal: el enfoque situacional<sup>11</sup>. Este modelo ha sido decisivo en la creación del primer manual para la enseñanza/aprendizaje de ELE en España (Sánchez, 1992: 30; 2000: 168; Melero Abadía, 2000: 61). Como estos tres métodos son parecidos, nos enfocamos en el primero y analizamos los otros dos principalmente en sus diferencias.

### 1.4.2 Método audiolingüal

#### 1.4.2.1 Desarrollo del método

Tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial, por la necesidad del ejército, especialmente para la interpretación, la traducción y la inspección militar, surge una gran demanda de personas con conocimiento de lenguas extranjeras, especialmente alemán y japonés. Para tal fin el método tradicional no era adecuado, porque memorizar y aprender reglas y frases hechas exigía demasiado tiempo y, además, no permitía adquirir un buen acento. El método directo tampoco era lo más adecuado porque es difícil llevar a cabo una formación intensa con materiales de escasa elaboración.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Las investigaciones sobre estos tres métodos se basan en Sánchez, Aquilino (1982; 1992; 2000 y 2009), Melero Abadía, Pilar (2000) y Richards J y Rogers T (1998). Pero quien esté interesado puede consultar los trabajos de Germain C (1993), Howatt APR (1984), Lado R (1964), Larsen-Freeman D (1986), Puren C (1988), Rivers W (1981).

<sup>11</sup> En el trabajo de Richards y Rogers, se considera que el enfoque situacional aparece antes que los otros dos métodos, sin embargo, considerando el trabajo de otros autores españoles como Aquilino Sánchez, Melero Abadía, sobre este tema, adoptamos la teoría que el método audiolingüal aparece antes.

<sup>12</sup> Aquilino Sánchez lo ha explicado en sus libros: *Historia de la enseñanza del Español como Lengua*

Por lo tanto, el gobierno pidió a las universidades americanas que desarrollaran programas de lenguas extranjeras para el personal militar. De esta forma, en 1942 se inició el Programa para la Formación Especializada del Ejército<sup>13</sup>.

Durante este periodo, en los centros docentes americanos, por la influencia del Movimiento Reformista alemán, surgió un interés notable hacia los nuevos métodos de análisis lingüístico. Entre ellos, cabe destacar la obra del filólogo y lingüista estadounidense Leonard Bloomfield, *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language*, y la de los lingüistas Bernard Bloch y George Trager, *Outline of Linguistic Analysis* (Sánchez, 1992: 323; 2009: 66).

Al final, el Ejército adoptó el esquema de trabajo “propuesto por Fries que se basa en los pensamientos de los autores antes mencionados y su clave reside en la elaboración de los materiales” (Sánchez, 1992: 324; 2000: 67).

El programa “duró nueve meses, desde abril a diciembre de 1943, e implicó el trabajo de unas quince mil personas, formadas en 27 lenguas”. “Se publicaron materiales para la enseñanza de numerosas lenguas”. “Las directrices a que debían someterse quienes usaban los materiales exigían explícitamente que éstos fuesen utilizados por un profesor nativo bajo la supervisión y guía de un “lingüista científico”. “Cada clase de este curso consta con seis alumnos, que reciben una media de seis horas diarias de docencia y debían dedicar dos horas a la preparación individual de la clase, ayudándose para ello de cintas con las estructuras grabadas” (Sánchez, 1992: 324; 2009: 67).

Además, una vez terminada la guerra, a partir de 1945, debido al desarrollo de las relaciones comerciales internacionales, a los viajes y a los intercambios científicos y culturales, en la sociedad aparece una gran necesidad de conocimiento de lenguas extranjeras, especialmente inglés. Como han dicho Richards y Rodgers (1998:50), “Estados Unidos había surgido en el contexto internacional como un país poderoso” y “miles de alumnos extranjeros iban a los Estados Unidos para estudiar en la

---

*Extranjera*, 1992: 323; *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*, 2000: 154; *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques* 2009: 66.

<sup>13</sup> ASTP (Army Specialized Training Program)

universidad, y muchos de estos estudiantes necesitaban aprender inglés para poder empezar sus estudios. ”

Además de las contribuciones de Bloomfield y Fries en cuanto a la lingüística estructural, la popularidad y el afianzamiento de este método se debe al psicólogo e inventor estadounidense Burrhus Frederic Skinner. Sus experimentos con ratas de laboratorio prueban que la formación de hábitos es fruto de la repetición de actos o comportamientos. Estos hallazgos se trasladan no solamente al comportamiento humano, sino también a la adquisición de las lenguas. Aunque su teoría no ha influido en la configuración de enfoques, impulsó la difusión de la técnica de repetición en el aprendizaje del lenguaje y su concepto de “hábito” es adoptado en la terminología y ciencia del lenguaje.

#### 1.4.2.2 Concepto del método

El enfoque (principios teóricos)	Teoría de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lengua es un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas que tiene como finalidad la transmisión de significado. La lengua está estructurada en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico (el nivel semántico es poco relevante en esta concepción lingüística).</li> <li>- La lengua es primero oral, luego escrita.</li> <li>- El modelo de lengua es el que resulta de la observación y análisis científico de la producción lingüística por parte de los hablantes.</li> <li>- Las reglas de la gramática tienen como finalidad ordenar los diversos elementos con el fin de producir palabras o frases.</li> </ul>
	Teoría del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje consiste en la formación de hábitos, que son el resultado de la</li> </ul>

		<p>repetición continuada y constante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje no suele ser el fruto de un proceso consciente, sino el resultado de actos repetitivos que pueden ser incluso meramente mecánicos.</li> </ul>
El diseño	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de comunicarse oralmente en la lengua aprendida.</li> <li>- Centrar el uso de la lengua aprendida como instrumento de comunicación, de manera prioritaria, en la expresión oral y comprensión auditiva.</li> </ul>
	Modelo de programa	<p>El punto de partida es un programa lingüístico que contiene los puntos clave de la fonología, morfología y sintaxis de la lengua, organizados de acuerdo con su orden de presentación. Estos puntos pueden derivar, en parte, del análisis contrastivo de la lengua materna y la lengua meta.</p>
	Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorización de diálogos estructuralmente condicionados y pedagógicamente adaptados.</li> <li>- Repetición de estructuras mediante técnicas o procedimientos variados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• mediante simple repetición.</li> <li>• mediante repetición de patrones en los que se substituyen uno o más elementos estructuralmente equivalentes.</li> <li>• mediante la repetición que resulta de la transformación de frases estructuralmente idénticas.</li> <li>• mediante la reformulación de frases según modelos sugeridos.</li> </ul> </li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• mediante la compleción de patrones idénticos.</li> <li>• mediante la reducción de dos frases en una.</li> <li>• mediante la expansión de una frase en dos.</li> <li>• mediante el recurso a la técnica de pregunta-respuesta sobre modelos equivalentes.</li> <li>• mediante la transferencia de los patrones aprendidos a contextos semejantes.</li> </ul>
	Papel del alumno	Juega un papel activo: responde a estímulos. No participa en la toma de decisiones sobre su aprendizaje y, sobre todo al principio, no siempre entiende el significado de lo que repite.
	Papel del profesor	Juega un papel central y activo: se encarga de corregir los fallos y domina el proceso de aprendizaje. Debe variar las actividades para mantener la atención de los estudiantes. El profesor es siempre el modelo que los alumnos tienen como referencia, imitando y repitiendo mecánicamente su expresión.
	Papel de los materiales de enseñanza	- Los manuales incluyen una gran cantidad de material complementario que sirve para consolidar el dominio de la lengua. El magnetofón, por ejemplo, resulta muy útil, sobre todo si el docente no es hablante nativo de la lengua que enseña, porque proporciona modelos de diálogos y <i>drills</i> con una correcta pronunciación, y la posibilidad de grabar y reproducir la

		voz de los estudiantes.
Procedimiento	Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades deben ser repetitivas, para garantizar la formación de hábitos lingüísticos.</li> <li>- En clase se utiliza, siempre que sea posible, la lengua meta. No se recomienda la traducción o el uso de la lengua materna de los estudiantes.</li> <li>- Los diálogos se van memorizando poco a poco y se leen en voz alta en coro o individualmente. Las estructuras gramaticales se aprenden a través de la práctica más que por la explicación.</li> <li>- El vocabulario se estudia sólo dentro de un contexto.</li> <li>- La corrección de errores gramaticales o de pronunciación es directa e inmediata.</li> </ul>

Tabla 6: Componentes principales del método audiovisual (Melero Abadía, 2000: 72; Aquilino Sánchez, 2000: 160)

#### 1.4.2.3 Evaluación del método

Como afirman Richards y Rodgers (1998: 64), “este método consiguió su máxima popularidad en los años sesenta y se aplicó tanto en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Estados Unidos como en la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera.” Sin embargo, empezó a ser criticados a finales de los años sesenta.

Las críticas son dirigidas a su teoría de la lengua y a su teoría de aprendizaje y también a sus resultados prácticos.

Con respecto a la primera crítica, según la nueva teoría lingüística de Noam Chomsky, “la lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de

acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad” (Chomsky, 1966: 153; citado por Richards y Rogers, 1998: 64). Por lo tanto, la repetición de estructuras no es eficaz a la hora de aprender un idioma porque es un proceso poco creativo, como ha dicho Aquilino Sánchez (1982: 57): “los estudiantes son capaces de repetir lo que habían practicado, pero no son capaces de salirse de los estrechos moldes y modelos que ellos han memorizado”.

Al mismo tiempo, es verdad que esta metodología ha creado un *trait d’union* entre lingüistas y profesores, entre la teoría y la práctica, pero después de unos años, los profesores se han dado cuenta que “no existen soluciones mágicas” y “el aprendizaje sigue requiriendo horas y esfuerzo continuado, trabajo y tiempo” (Sánchez, 2000: 159). Como han comentado Richards y Rodger (1998: 64),

Frecuentemente se comprobaba que los alumnos eran incapaces de transferir las destrezas adquiridas a través del Método Audiolingual a situaciones fuera del aula. Además, muchos estudiantes consideraban la experiencia de aprender a través de estos procedimientos aburrida e insatisfactoria.

En general, como afirma Sánchez (1982: 60), “no cabe duda de que el método audio-oral, con sus defectos y virtudes, ha sido el mayor revulsivo que hemos tenido en favor de un despertar generalizado en la búsqueda de una mejor calidad y eficacia en la enseñanza de idiomas”.

### 1.4.3 Método situacional

#### 1.4.3.1 Desarrollo del enfoque

El enfoque situacional surge en Gran Bretaña como producto del método audiolingüal de los EEUU. Estos dos métodos comparten la misma base estructural, pero se añade el concepto de “situación” como punto de partida. Según Melero Abadía (2000: 61), “el aporte situacional se fundamenta en la visión que el lingüista J. Firth tenía del lenguaje. Para él, la lengua no podía estudiarse extraída de su contexto

situacional: las palabras solo adquieren significados dentro de una situación”.

“El mejor exponente de este enfoque es el profesor L.G. Alexander y su libro *First Things First*, publicado en la década de los setenta para enseñar inglés a extranjeros” (Sánchez, 1992: 329). Precisamente por la influencia de este método, se elaboró el primer manual de enseñanza de español para extranjeros en España: *Español en Directo* (Sánchez, 1992: 30; 2000: 168; Melero Abadía, 2000: 61).

#### 1.4.3.2 Concepto del método

Según Richards y Rodgers (1998: 40-41), el método situacional considera que “el habla era la base de la lengua y el conocimiento de la estructura era lo esencial para poder hablarla” y “el conocimiento de estas estructuras debe estar unido a las situaciones en que se utilizan” y “se consideraba que la lengua era una actividad relacionada con finalidades y situaciones de la vida real”. Ellos confirman que eso es una de sus características distintas de este método en contraste con el método audiolingual.

Al mismo tiempo, Sánchez destaca el uso de dos elementos en este método: los dibujos y la definición nítida de la situación comunicativa. Según él,

Los dibujos no solamente se ofrecen aisladamente, ilustrando una frase, sino también en secuencia, clarificando el mensaje de situaciones, éstas hacen referencia a la vida real y son representativas de hechos habituales. Estos dos elementos proporcionan enormemente la captación del significado global. A su vez, la comprensión del significado de la situación en su globalidad facilita y hace más transparente el significado de las palabras que integran el texto (Sánchez, 2000: 168).

Aparte de eso, así como el método directo, el método situacional también adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática, se evita el uso de la lengua

materna en el aula y se espera que el alumno aplique la lengua aprendida a situaciones fuera del aula.

Además, Richards y Rodgers (1998: 42) señalan que “se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de la gramática, y los errores deben evitarse por todos los medios”.

#### 1.4.4 Método audiovisual

##### 1.4.4.1 Desarrollo del método

“Al igual que en Inglaterra, también en Francia se desarrolló otra variante de la metodología de base estructural, denominada: *metodología estructuro-global audiovisual*” (Sánchez, 1992: 331), aquí abreviada como método audiovisual. Según el Diccionario de CVC<sup>14</sup>, “el método audiovisual fue desarrollado con el propósito de mantener el lugar prioritario del francés en el extranjero frente al inglés”.

Con este objetivo, se creó la Comisión del Francés Fundamental para investigar la lengua francesa y promover la enseñanza del francés como lengua extranjera. Como ha dicho Sánchez (2000: 174), “se dejó de tomar la lengua escrita como punto de referencia” y “se decidió elaborar un vocabulario básico a partir de fuentes orales”. Así se elaboró una lista con las palabras más frecuentes y las más útiles que fue considerada base para la elaboración de libros de texto como *Français Élémentaire* y *Français Fondamental*.

##### 1.4.4.2 Concepto del método

Según el Diccionario CVC, el método audiovisual es un modelo didáctico que da prioridad al lenguaje oral y atiende al lenguaje escrito al mismo tiempo. Sus técnicas innovadoras son el uso del magnético (en la época inicial, en magnetófono;

---

<sup>14</sup> Centro Virtual Cervantes: Diccionario de términos clave de ELE, Método audiovisual: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodoaudiovisual.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiovisual.htm).

posteriormente, en casete) y de las imágenes en *filminas* (parecidas a las diapositivas).

Este método y el método audiolingual comparten los mismos fundamentos y principios didácticos. Como afirma Melero Abadía (2000: 76), “la lengua oral tiene la prioridad sobre la escrita, y utiliza frases sencillas para, por medio de *pattern drills*, conseguir la automatización y subconsciente asimilación de las estructuras básicas estudiadas”.

En cuanto a sus diferencias, Sánchez (1992: 331; 2000: 175) señala que:

solo se han añadido algunos elementos derivados principalmente del mayor uso de los apoyos visuales y de la idea de “comprensión global” del texto, frente a la posible dispersión o comprensión parcial que puede suponer la parcelación de los elementos lingüísticos en estructuras más o menos conectadas las unas con las otras.

Al mismo tiempo, Melero Abadía (2000: 74) comparte las mismas opiniones y añade que:

Existen dos diferencias importantes en sus planteamientos didácticos: en el Método Audiovisual la lengua oral se presenta, siempre que sea posible, asociada con imágenes. La otra diferencia la aporta el término global: la comprensión global de la situación comunicativa ha de ser previa al estudio de las estructuras lingüísticas.

#### 1.4.4.3 Evaluación del método

Creemos que, con respecto a la evaluación, pueden considerarse las dos técnicas novedosas: las grabaciones de diálogos con cinta magnética y el uso de las *filminas*. Las grabaciones de diálogos confirman la naturaleza del lenguaje y están más cerca a la realidad de los hablantes nativos.

En cuanto al uso de las *filminas*, seguramente la presentación ilustrada de palabras y frases puede evitar la traducción a la lengua materna y los alumnos pueden asociar los dibujos del objeto directamente al término lingüístico en la lengua que aprende. Además, el uso de imágenes es más divertido y atractivo para los estudiantes. De hecho, según Aquilino Sánchez (1982: 62), “los elementos visuales son motivadores en cuanto que aparte de reforzar la atención, predisponen al alumno favorablemente para que el conjunto texto-dibujo sea agradable y ‘apetecible’ a la vista”.

Sin embargo a lo largo del desarrollo del aprendizaje, el contexto se consolida y aparecen algunas ideas más complicadas que son difíciles de presentar a través de unas imágenes. En este caso, no podemos estar seguros si los estudiantes hayan entendido bien o no estas ideas porque la comprensión depende totalmente de su capacidad de contextualización. Por consiguiente, creemos que el método audiovisual es más recomendable para los niveles iniciales.

Además, cabe dar énfasis a un concepto novedoso: el análisis de necesidades, una actividad introducida para seleccionar los contenidos de un programa, definiendo objetivos concretos según los conocimientos de los alumnos<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Desde esta actividad, se empieza el uso del análisis de necesidades, quien esté interesado, puede consultar en el Diccionarios de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes el análisis de necesidades:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisisnecesidades.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisisnecesidades.htm).

## 1.5 Método comunicativo<sup>16</sup>

### 1.5.1 Desarrollo del método

Sánchez (1987: 17) opina que,

la utilización del término comunicativo como denominación de un método es reciente. Pero proponer un método para comunicarse no es ninguna novedad. Los libros de diálogo del siglo XIII, los Coloquios, el Método Directo, incluso el Audiolingüal, todos ellos tienen entre sus objetivos prioritarios el aprender una lengua para poder hablar con la gente, es decir, para comunicarse en esa lengua con otros seres humanos.

Basándonos en sus teorías (Sánchez, 1987: 18-19), deducimos tres elementos importantes:

1. Los estudios lingüísticos. Desde la decadencia de la teoría chomskiana, se ha venido insistiendo en el análisis y estudio de la semántica, el significado, el mensaje transmitido en el uso de la lengua. Se ha pasado de la consideración de una simple estructura o de una oración al análisis del párrafo o del discurso. En realidad, el estudio del significado ha exigido ampliar el análisis de los elementos “mínimos”. El significado de las palabras, al igual que las frases, no es exclusivamente lingüística, sino también depende del contexto o situación. Así que en la enseñanza, no se puede enseñar solamente la gramática, sino también otros elementos relacionados.
2. Los estudios de sociolingüística. Como afirma Aquilino Sánchez (1987: 19), “el acto de lengua es, en efecto, un acto esencialmente social, ya que a través de él se relacionan los seres humanos”. Así que los contextos sociales también

---

<sup>16</sup> La bibliografía sobre el método comunicativo es muy amplia. Para nuestro trabajo nos basamos especialmente en Sánchez, Aquilino (1982; 1987; 1992; 2000 y 2009), Melero Abadía, Pilar (2000) y Littlewood, William (2002). Pero quien esté interesado puede consultar los trabajos de Candlin CN (1981), Widdowson HG (1978), Wilkins DA (1976).

son importantes para la comunicación.

3. Los trabajos realizados recientemente en el Consejo de Europa. Según Sánchez (1987: 19), “la finalidad de dichos trabajos apuntaba a la definición de lo que era necesario, desde el punto de vista del idioma que se enseña, para poder comunicarse por medio de esa lengua”. Así en consecuencia, se publicó *Nivel Umbral*, un conjunto de materiales con el que “se establecen áreas temáticas en torno a las cuales giran las necesidades de la comunicación en los niveles previstos, las nociones o campos semánticos sobre los cuales versan y las funciones (generales y específicas) para las cuales se precisa dicha comunicación lingüística” (Sánchez, 1987: 20). Lo que han realizado es un elenco de nociones y funciones lingüísticas que llamamos hoy programas nocional-funcional. Desde este programa, surge el método comunicativo.

### 1.5.2 Concepto del método

El enfoque (principios teóricos)	Teoría de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lengua es un sistema utilizado por los seres humanos para comunicarse entre sí</li> <li>- Lo prioritario en el uso lingüístico es la comunicación, que siempre se basa en la transmisión de contenido, no en la forma (medio a través del cual se transmite el mensaje).</li> <li>- La competencia comunicativa es el resultado de la conjunción de varias competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. No es suficiente, por tanto, limitarse solamente a la competencia lingüística o gramatical.</li> </ul>
	Teoría del aprendizaje	- El aprendizaje comunicativo no se

		<p>reduce a la mera repetición de patrones o estructuras. El pensamiento tiene un cometido importante en el proceso. De ahí que la base psicológica de esta metodología se denomine psicología cognitiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje es un proceso activo que se desarrolla principalmente dentro de cada individuo. De ahí la importancia del auto-aprendizaje y el énfasis puesto en el aprendizaje responsable.</li> </ul>
El diseño	Objetivos	Ser capaz de comunicarse eficazmente en la lengua aprendida.
	Modelo de programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar la clase y las actividades de tal manera que se tenga en cuenta la complejidad del proceso comunicativo.</li> <li>- Definir los contenidos con la participación del grupo, poniendo atención en sus necesidades comunicativas.</li> <li>- Organizar la clase con criterios de participación interactiva, especialmente oral.</li> <li>- El error es consustancial al proceso de aprendizaje. Debe ser tolerado en su justa media.</li> </ul>
	Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades interactivas, puesto que la comunicación es fundamentalmente interacción y supone el intercambio de información entre dos o más interlocutores.</li> <li>- Actividades fundamentales en la transmisión de contenido que sea de</li> </ul>

		<p>interés para quienes intervienen en la comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de todo tipo de ayudas para el diseño de actividades: dibujos, films, tareas, etc.</li> <li>- Las actividades deben ser basadas en la realización de algo concreto (tarea). Requieren, por tanto, una funcionalidad.</li> <li>- Las actividades han de ser variadas, de acuerdo con la riqueza que caracteriza a las situaciones comunicativas.</li> </ul>
	Papel del alumno	El alumno es el eje central y tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje, y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de criterios para la autoevaluación.
	Papel del profesor	El profesor es organizador, guía, consejero... y orienta su trabajo hacia la creación de un ambiente que sea positivo para el aprendizaje y adecuado para que el alumno tome conciencia de su responsabilidad en el proceso discente.
	Papel de los materiales de enseñanza	Los materiales utilizados son complejos y variados, representativos de la realidad comunicativa.
Procedimiento	Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La motivación del estudiante constituye un elemento central y clave: sólo así se propiciará el aprendizaje individualizado que es el único aprendizaje verdadero.</li> <li>- Se planificarán actividades que exijan la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje.</li> </ul>

Tabla 7: Componentes principales del método comunicativo  
(Melero Abadía, 2000: 80-105; Sánchez, 1987: 22-41; 2000: 203-205)

### 1.5.3 Evaluación del método

Los ejercicios, técnicas y actividades deben concordar con el método. Sin embargo, en la realidad, muchos profesores no han logrado unir todos estos materiales, se mezclan principios comunicativos con contenidos funcionales y técnicas estructurales/gramaticales. Es imposible alcanzar el objetivo del método sin tener coherencia y complementación armónica de cada componente.

Basándonos en la teoría de Sánchez (1992: 335-339; 2000: 206-207), hemos encontrado dos tipos de problemas:

1. Diseño de actividades. Por un lado, a este método todavía le falta por definir cómo se puede diseñar una actividad que se base en la transmisión/recepción de un mensaje sin que los alumnos hayan aprendido previamente las formas lingüísticas que propician ese intercambio de mensajes. Por lo tanto, muchas veces, podemos observar que los programas funcionales se desarrollan mediante ejercicios de repetición, audiciones repetitivas, explicaciones gramaticales, memorización de vocabulario, etc. El uso de estas técnicas no ayuda al desarrollo de la capacidad comunicativa de los estudiantes.

Por otro lado, todavía debemos pensar cómo se combina la importancia del contenido en la comunicación con la no menor relevancia de las formas lingüísticas.

2. Papel del alumno. En la aplicación de este enfoque, muchas veces, los profesores se han adaptado a la nueva situación mientras que los alumnos no pueden asimilar los nuevos planteamientos porque están acostumbrados al aprendizaje tradicional. Así que, cómo pueden motivarles a participar en la clase e incrementar su protagonismo es otra cuestión sin resolver.

#### 1.5.4 Enfoque por tareas<sup>17</sup>

##### 1.5.4.1 Desarrollo del enfoque

El enfoque por tareas nace en la década de los ochenta y constituye “un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo” (Sheila Estaire, 2005: 1) “por la búsqueda de la comunicación real en el aula” (Melero Abadía, 2000: 106), con el propósito de dar al enfoque comunicativo “una organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional” (Noelia Gil Peña, 1999: 128).

##### 1.5.4.2 Concepto del enfoque

Antes de definir este enfoque, tenemos que aclarar primero qué es una “tarea”. Hay múltiples definiciones de este concepto. Para Nunan (1989, citado por Noelia Gil Peña, 1999: 128, por Sánchez, 2009: 148), se trata de “una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen con la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”. Para Long (1985, citado por Sheila Estaire, 2005: 1), las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana: hacemos planes para el fin de semana con los amigos o la familia, etc. La lista de definiciones puede alargarse con autores como Prabhu, Crookes, Candlin, entre otros. Basándose en estas definiciones, Sánchez (2009: 149) concluye que una tarea es “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ellos la lengua objeto del aprendizaje”.

Así que, como afirma Sheila Estaire (2005: 1), la tarea es

---

<sup>17</sup> Hay abundante material de investigación sobre el enfoque por tareas. En nuestro caso, nos basamos en Candlin (1990), Estaire, Gil Peña, Noelia (1999), Sheila (2005), Sánchez y Aquilino (2009). Por quien esté interesado puede consultar los trabajos de Breen (1987), Nunan (1989)...

el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un syllabo institucional. Una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Breen 1987<sup>a</sup>, Candlin 1987, Nunan 1989, citado por Sheila Estaire).

Al mismo tiempo, Sánchez (2009: 149) señala que “las tareas en clase no se proponen por su bondad en cuanto tal, sino porque pueden propiciar el uso lingüístico, de tal manera que ese uso pueda conducir a la adquisición de un sistema lingüístico que el alumno desea adquirir. La tarea no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar otro fin de naturaleza muy distinta”.

En conclusión, según el Diccionario de términos clave de ELE, el enfoque por tareas<sup>18</sup> es:

la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolingüales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

En cuanto a los componentes de la tarea pedagógica, Sánchez (1992: 349) señala que “cualquier tarea seleccionada consistirá en una serie de acciones en las que deberán darse tres estadios o ejes: un inicio, un conjunto de acciones intermedias y un fin”.

---

<sup>18</sup> Se puede consultar en:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm).

## 1.6 Conclusión

Como ha dicho Sánchez, “cualquier metodología suele ser el resultado de una visión parcial, en mayor o menor grado, de la realidad. Como consecuencia de ello, el método no es capaz de solucionar plenamente los problemas que plantea esa misma realidad, compleja y plural”.

Cuando queremos aplicar un método, debemos tener en consideración las características de nuestros alumnos, seleccionar un manual adecuado y utilizar técnicas de enseñanza correspondientes.

Al mismo tiempo, no hay que olvidar que en la enseñanza de idiomas, no es obligatorio seleccionar una metodología u otra, sino combinarlas según la necesidad de enseñanza.

En nuestro caso, como el manual es la base para aplicar el método, debemos averiguar la metodología usada en China, primero analizando el manual *Español Moderno* (nueva versión) y luego buscando un método adecuado para los estudiantes chinos.

## CAPÍTULO II: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

### 2.1 Introducción

Hoy en día, debido a las crecientes relaciones culturales y económicas entre China y el mundo hispánico, tanto España como los países hispanoamericanos, se necesita cada vez más gente con conocimiento de español, para llevar a cabo los negocios internacionales y las gestiones diplomáticas.

Esto explica el número creciente de personas que se dedican al aprendizaje del español. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014: 154), “en 2005 se calculaba que había unos 4.236 estudiantes de español en todo el país, desde entonces, ese número se ha multiplicado por 7,4, pues la cifra de estudiantes de español en el curso 2012-13 ascendió a 31.154.” Se trata de un crecimiento considerable que, en la actualidad, sigue aumentando.

En China, se puede aprender el español en diferentes institutos: escuelas secundarias, universidades (en la carrera de Filología Hispánica y, como segunda lengua, en otras especialidades) y centros privados de idiomas.

En el presente trabajo, solo nos dedicaremos a la investigación sobre la enseñanza de la lengua española en la carrera de Filología Hispánica en China.

### 2.2 Breve historia de la enseñanza de español en las universidades chinas<sup>19</sup>

La carrera de filología española se implantó en el año 1952 con la creación del primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing (la actual *Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing*), pocos años después de la fundación de la República Popular de China en 1949. El primer libro de texto de español, titulado 西班牙语 (*Español*), fue creado por el Departamento de Español del

---

<sup>19</sup> Informaciones extrañas de los trabajos de Ministerio de cooperación y ciencia, Subdirección General de Cooperación Internacional (2007), Sánchez Griñán, Alberto José (2008), Dong, Yansheng (2009) y Álvarez Baz, Antonio (2012).

Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín y fue publicado en siete tomos por la editorial *Shangwu* (Pekín), entre 1962 y 1964. Sin embargo, a causa de la Revolución Cultural (1966-1976), la enseñanza de lenguas extranjeras fue interrumpida durante más de una década hasta los años setenta. La política de reforma empezada en 1978 bajo el control de Deng Xiaoping, supuso una apertura de China y la reactivación de la educación que reflejaba también el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En 1985, la misma editorial *Shangwu* publicó una segunda colección de manuales de español, en seis tomos, y con el mismo título que el anterior: *Español*. Más adelante, entre 1999 y 2007, se publicó otra edición de esta colección con un nuevo nombre: *Español Moderno*, por la Editorial de Enseñanza e Investigación de *Lenguas Extranjeras de Beijing* (FLTRP).

Por afinidad ideológica, la enseñanza de lenguas extranjeras comenzó con el ruso, pero poco a poco “se dieron cuenta de que el dominio de otras lenguas extranjeras era necesario para disponer de una representación en otros países” (Álvarez Baz, 2012: 203). Desde entonces, el estudio de las lenguas extranjeras es liderado por el inglés y seguido por otras “lenguas mayoritarias<sup>20</sup>” (francés, japonés y alemán).

Gracias a la firma de los acuerdos entre los gobiernos de España y China, como Acuerdo en Materia de Reconocimiento de Títulos y Diplomas, Memorando de Entendimiento en Materia Educativa y Plan Ejecutivo de Cooperación e Intercambio Educativos para el periodo 2011-2014, se facilita la movilidad de los estudiantes entre ambos países (Ministerio 2014: 155).

En los últimos años, por las relaciones cada vez más estrechas entre China y los otros países latinoamericanos, el español está convirtiéndose en una lengua mayoritaria.

---

<sup>20</sup> En China, definimos como “lenguas mayoritarias” las que más estudiadas. Aunque en el mundo hay mucha gente que habla español, en China, todavía se considera como una lengua minoritaria.

### 2.3 Planes de estudio de las universidades chinas<sup>21</sup>

Los alumnos que ingresan a la Facultad de Filología Hispánica deben haber superado el ciclo superior de enseñanza secundaria con un examen a nivel nacional que se llama “Gao Kao”. Generalmente estos estudiantes tienen la misma edad y una formación cultural similar.

Al principio de la carrera se suele estudiar el alfabeto, porque los estudiantes generalmente no tienen ningún conocimiento previo de español. Los estudios son a tiempo completo y su duración es de cuatro años. A los graduados se les concede el título de Licenciado en Filología Hispánica.

En cuanto al plan de estudio, no existe un plan común para todas las universidades de filología hispánica, cada universidad diseña el que mejor se adapte a su programa. Sin embargo, como ha dicho Lu Jingsheng (2000: 59), “aunque varía en algunos detalles, debe observar algunas normas generales”. Al mismo tiempo, también ha afirmado Álvarez Baz (2012: 179) que “el sistema universitario chino está unificado y en aquellas universidades donde se estudia Filología Hispánica siguen prácticamente el mismo modelo con algunas variantes poco significativa”. Por lo tanto, solamente presentamos las normas generales de los programas.

Según Lu Jingsheng (2000: 59-60),

Las asignaturas propias del español ocupan normalmente dos tercios del horario total y se pueden dividir en dos periodos: dos años de iniciación para dar a los alumnos las destrezas básicas en español y otros dos de especialización para que los alumnos profundicen tanto en el español como en la cultura hispánica. Se pueden clasificar en dos bloques de asignaturas: prácticas y teóricas.

Las asignaturas prácticas son español básico, español superior, conversación, audiovisual, lectura, composición, traducción e interpretación, etc. Las asignaturas teóricas se imparten a partir del 4º o 5º semestre, entre ellas están

---

<sup>21</sup> Las informaciones generales de este epígrafe son extraídas de Lu Jingsheng (2000), Santos Rovira (2011), Álvarez Baz (2012).

fonética y fonología, gramática, lexicología, estilística, panorama cultural de España y de América Latina, literatura española e hispanoamericana, historia de relaciones chino-latinoamericanas, entre otras.

Para un conocimiento más detallado, hemos elaborado la siguiente tabla de las asignaturas que se imparten en la facultad de filología hispánica:

Asignaturas propias	Asignaturas prácticas	Español básico Español superior Conversación Audiovisual Lectura Composición Traducción e Interpretación
	Asignaturas teóricas	Fonética y Fonología Gramática Lexicología Estilística Panorama cultural de España y de América Latina Literatura española e hispanoamericana

Tabla 8: Asignaturas de la facultad de filología hispánica en China

Las asignaturas prácticas se diseñan con el fin de desarrollar diferentes destrezas lingüísticas de la lengua española: comprensión auditiva (audiovisual), expresión oral (conversación), comprensión lectora (lectura), expresión escrita (composición) y traducción (traducción e interpretación).

Las cuatro primeras destrezas son las que solemos tratar en la enseñanza del español, mientras que la traducción es muy importante para los chinos y al mismo tiempo, es fundamental según el método tradicional.

Las otras dos asignaturas, español básico y español superior, se enseñan a través del manual *Español Moderno*, el único que se ha utilizado en las universidades de China hasta hoy en día. En la siguiente parte, vamos a analizarlo detalladamente.

En cuanto a las asignaturas teóricas, como informa Lu Jingsheng (2000: 61), “están diseñadas con el propósito de que los estudiantes vayan profundizando el conocimiento de la filología hispánica y de otros aspectos socioculturales del mundo

hispanico”. Es decir, son asignaturas específicas para analizar algún asunto relacionado con la lengua o la cultura.

Considerando que nuestro trabajo se enfoca en la aplicación del microrrelato en la enseñanza del español, para desarrollar las destrezas lingüísticas y socioculturales, que se consideran parte de las asignaturas prácticas, nos limitamos a los primeros dos años de la enseñanza y dejamos de lado el periodo de los otros dos años.

#### 2.4 Las metodologías empleadas en la enseñanza de español<sup>22</sup>

Al comienzo de la enseñanza de español, debido a la carencia de recursos y el bloqueo que sufrió China a mediados del siglo XX, se tuvo que introducir todo de la antigua Unión Soviética, incluyendo el profesorado y los libros de textos, por lo tanto, en aquel entonces, el aprendizaje de lenguas estaba liderado por el ruso. Después de la “apertura política”<sup>23</sup> (1978) y a causa del alejamiento de la Unión Soviética, se dieron cuenta de la importancia de formar gente con habilidades lingüísticas para tratar los asuntos políticos, de esta manera, la enseñanza de lenguas extranjeras empezó a ser liderada por las “lenguas mayoritarias” como el inglés, el francés y el alemán. Junto con estas lenguas, se han introducido las metodologías de enseñanza.

Al principio de la enseñanza, por la influencia de la Unión Soviética, se utiliza el método tradicional. Álvarez Baz (2012: 203) afirma que “en un primer momento el método utilizado fue el método de gramática-traducción, también llamado método tradicional”.

Este método se aplica también a la enseñanza del español. Lu Jingsheng (2000, citado por Santos Rovira, 2011: 64) opina que “el único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza”. Esta es una característica típica

---

<sup>22</sup> La investigación de esta parte se basa en los trabajos de Dong Yansheng (2008) y Álvarez Baz (2012).

<sup>23</sup> Se refiere a la Reforma Económica China que es un programa de reformas económicas llamado “Socialismo con características chinas”. Su objetivo es transformar la economía planificada en una economía de mercado. Los chinos creemos que esta reforma ha salvado nuestra economía.

del método tradicional.

Al mismo tiempo, Junming Yao, 2006, citado por Santos Rovira (2011: 65), se ñala más detalladamente que:

La enseñanza y el aprendizaje del español se fijaban en la gramática y la traducción que supone el método tradicional... además del contenido de la enseñanza, el papel de protagonista del profesor también constituye una parte de este método, en que el alumno no tiene mucha oportunidad de hablar. En el aula la atención se centraba en el profesor y en el libro de texto sin prestar importancia al otro protagonista que es el alumno... normalmente los alumnos bajo el método tradicional no saben bien comunicarse con el idioma aprendido.

Conforme con el desarrollo de la sociedad, durante los años 1960 y 1966 se intentó introducir el método audiolingual. Según la cronología de los métodos, después del método tradicional, está el método directo. Consideramos que la ausencia del método directo en el sistema educativo de enseñanza de idiomas extranjeras se debe a dos razones:

1. El método directo solamente puede realizarse con profesores nativos, sin embargo, en aquel entonces, China no tiene la capacidad de atraer profesores extranjeros para enseñar las lenguas.
2. No existe un sistema claro y estructurado de enseñanza. Por lo tanto, es difícil aplicar este método por su dificultad de evaluación de los resultados.

Aunque han aplicado el método audiolingual, el método tradicional todavía mantuvo su lugar absoluto. Como ha dicho Álvarez Baz (2012: 204), “el binomio formado por los métodos de gramática-traducción y el método audiolingual, convivieron en las aulas chinas con claro predominio del primero sobre el segundo”.

Después del método audiolingual, a finales del siglo XX en el mundo occidental es el método comunicativo que empieza a ser popular. Al mismo tiempo, también se viene a conocer este método en China. Como ha comentado Junming Yao (2006,

citado por Santos Rovira, 2011: 66-67):

A finales de los años 90, los nuevos conceptos de la enseñanza se difunden en China, sobre todo la idea de que el alumno es el centro de la clase, junto con la nueva metodología como la radio, el vídeo, la televisión satélite, el DVD e internet, han hecho una reforma en la enseñanza de lengua extranjera en las universidades.

Sin embargo, la reforma no es tan fácil de llevar a cabo. Álvarez Baz (2012: 205) afirma que “desde los años 80 y hasta nuestros días, ha habido y sigue habiendo numerosos intentos de introducir la enseñanza comunicativa en la clase. Sin embargo, los profesores se resisten a abandonar la combinación de métodos anteriormente citada.”

¿Por qué es difícil aplicar este método en China? Según Junming Yao se debe a la mentalidad de los profesores, él cree que

La mayoría de los profesores no han cambiado de mentalidad, que es lo más importante para aceptar y usar cosas nuevas. A veces no aprovechan suficientemente las instalaciones técnicas en clase. Aunque haya diversas asignaturas, se concentran principalmente en la gramática y la traducción (Junming Yao, 2006: 7).

Al mismo tiempo, Santos Rovira cree que se debe a la costumbre de aprendizaje que tienen los estudiantes, él comenta que:

Los profesores extranjeros que intentan aplicar otras metodologías que propicien más la comunicación, notan la gran dificultad que tienen los alumnos chinos para adaptarse a ellas, ya que, probablemente, en ningún momento a lo largo de sus años de estudiantes hablaron jamás en clase, por lo que la iniciación a la expresión oral en el aula es bastante complicada (Santos Rovira, 2011: 65).

Basándose en los comentarios anteriores, creemos que las razones pueden ser las siguientes: la cultura de aprendizaje y el sistema de evaluación.

Desde hace miles de años, por la influencia del Confucianismo, tratamos a los docentes como autoridades absolutas. Como ha dicho el Confucio, “Yi ri wei shi, zhong sheng wei fu.” (“Ser un día de profesor, será el padre de toda la vida.”) En la cultura china, los hijos deben ser obdientes a los padres y deben cumplir sus órdenes sin cuestionarlas. Por lo tanto, el método tradicional corresponde a esta cultura, los profesores son las fuentes de los conocimientos, los estudiantes siguen las órdenes de sus profesores: memorizar el texto, memorizar los vocabularios, etc. sin preguntar por qué

Al mismo tiempo, acompañado a la cultura de aprendizaje, es nuestro sistema de evaluación. Desde la dinastía Sui (entre año 581 y año 618), ya se aplica un sistema de selección de políticos que se llama “Ke Ju<sup>24</sup>”, por la población abundante de nuestro país, es un sistema muy eficaz que evalúa la capacidad de los ciudadanos a través de exámenes. Es desde este sistema que viene el sistema moderno con exámenes de nuestra sociedad. Como hemos comentado antes, para entrar en una universidad, hay que superar un examen nacional “Gao Kao”. Mientras que durante el periodo universitario, los estudiantes también deben pasar un examen especializado para la carrera hispánica: Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española para obtener un certificado que prueba su nivel de español. Este examen destaca los conocimientos gramaticales y la capacidad de traducción de los estudiantes, por lo tanto, en el aprendizaje, los docentes y los alumnos se enfocan en estas dos partes.

Para que podamos observar de una forma más gráfica la cronología de las metodologías, presentamos la siguiente división realizada por los profesores Liu Yongxin y Chen Chulan:

---

<sup>24</sup> Es un sistema de seleccionar los funcionarios a través de exámenes. Con este sistema, cualquier persona puede convertirse en funcionario y no importa que viene de familia noble o pobre. Se considera que este sistema asegura una cierta igualdad y justicia.

De 1953 a 1964: método tradicional gramática-traducción.

De 1964 a mediados de la década de los años 70: método audio-oral.

De finales de los años 70 a mediados de los años 80: introducción de los métodos extranjeros.

Desde mediados de los años 80 hasta hoy día, se afirma el método combinado<sup>25</sup>, en la enseñanza del castellano. Se trata de un sistema metodológico con peculiaridades chinas, abierto a todo tipo de innovaciones. Incorpora aquellos elementos de los distintos métodos tanto chinos como extranjeros con que se puede obtener el mejor efecto durante la enseñanza del español. Por lo tanto, no existe tal método combinado sino que en el aula los profesores aprovechan diversos métodos para enseñar mejor el español a sus alumnos.

(Liu Yongxin y Cen Chulan, 2003, citado por Álvarez Baz, 2012: 205)

En cuanto a ese método combinado, Lu Jingsheng (2008: 9) lo define “método integral”, él cree que

en la metodología didáctica, para los cursos de licenciatura se enfatiza un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, combinando los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo, nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción. Para una asignatura determinada predomina alguno que otro método concreto y en el conjunto de asignaturas se juntan lo aprovechable y lo ventajoso de diversos métodos para conseguir el mayor rendimiento posible.

En cuanto a este método, Griñán lo denomina como “metodología ecléctica”. Según él, “es una especie de simbiosis de gramática-traducción y método audiolingual (Griñán, 2009: 7)”.

Aunque las denominaciones son diferentes, el significado es igual. Para facilitar

---

<sup>25</sup> Este “método combinado” se refiere a la combinación del método de gramática-traducción con el método audiolingual.

el análisis, adoptamos el término “método combinado”. Por lo tanto, sabemos que en China, para la enseñanza de español, se utiliza el “método combinado” que se basa en el método tradicional junto con elementos de otros métodos.

## 2.5 Análisis del manual *Español Moderno*

Como hemos señalado antes, la serie *Español Moderno* se utiliza en todas las facultades de filología hispánica en China, además, toda la enseñanza y todos los exámenes nacionales que se realizan se basan en este manual.

Por lo tanto, este manual es una parte muy importante en la enseñanza de español en China. Consideramos que su análisis nos ayudará a conocer mejor la enseñanza de español en China.

Las investigaciones sobre este manual son muy abundantes. Según Álvarez Baz (2012: 227) las razones pueden ser las siguientes:

1. Se trata de un manual utilizado en la mayoría de las Universidades chinas para la asignatura principal de la carrera de Filología Hispánica.
2. En china, el libro de texto tiene una gran importancia. En él se dan instrucciones sobre cómo debe ser la enseñanza del idioma. La labor del profesor y la actitud del alumno. Por tanto, su estudio nos permite conocer de una forma más profunda, la filosofía sobre el aprendizaje de lenguas que subyace en este manual.

Considerando que entre 2014 y 2015, se ha sacado una nueva versión de cuatro manuales: *Español Moderno 1* (2014), *Español Moderno 2* (2014), *Español Moderno 3* (2015) y *Español Moderno 4*<sup>26</sup>, creemos que es interesante ver las modificaciones que han hecho y deducir las tendencias metodológicas en el futuro.

Al principio, pensamos que es necesario conocer las investigaciones anteriores sobre la antigua versión de *Español Moderno* que se utiliza desde 2000 hasta 2015<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> De momento, el *Español Moderno 4* solo se ha sacado en formato PDF, todavía no se ha publicado.

<sup>27</sup> Hay algunas universidades que desde el año 2014 han empezado a utilizar la nueva versión de

En el libro *La enseñanza del español en China: Historia, desarrollo y situación actual*, Santos Rovira (2011: 68-73) ha dedicado una parte al análisis de *Español Moderno*, del cual hemos hecho un resumen:

1. Aspecto: el manual es de formato estándar, pero con papel de baja calidad. Aunque hay colores en la portada, su interior es en blanco y negro. El libro es bastante extenso y hay pocas ilustraciones, como pequeñas fotografías o dibujos. La lectura resulta poco atractiva.
2. Léxico: casi todo el léxico carece de ejemplos de uso, únicamente se ofrecen algunos cuando hay términos que corresponden a más de una categoría gramatical. Además, gran parte del vocabulario de las lecciones no es apropiado para el nivel de los alumnos ni, en algunos casos, tiene una gran utilidad en la vida cotidiana.
3. Actividad: todas las actividades propuestas están escritas en chino, menos el contenido de los textos y ejercicios, por lo que la utilización del español queda muy reducida.
4. Ejercicios: los ejercicios son de enfoque totalmente tradicional, conjugar listas de verbos, rellenar huecos, ordenar frases, sustituir palabras, pasar frases de estilo directo a indirecto y viceversa, etc.
5. Conocimiento sociocultural: en este manual la cultura española no aparece reflejada en ningún momento.
6. Desarrollo de las cuatro destrezas: entre las cuatro destrezas (comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral) la atención se centra fundamentalmente en la comprensión escrita, desarrollándola a través de ejercicios cuyo objetivo es el aprendizaje de las reglas gramaticales y la memorización del vocabulario asignado a cada lección. Las otras tres destrezas casi no son practicadas a lo largo de todo el libro, únicamente se proponen un ejercicio de dictado, una pequeña redacción dirigida y una breve práctica oral.

7. Enfoque: el libro tiene un enfoque basado en el aprendizaje de la lengua a través de la gramática y la traducción. Esto implica que los propios estudiantes no conozcan otra forma de aprendizaje que la memorización y repetición de contenidos y de largas listas de vocabulario que, en muchos casos, carecen de utilidad práctica.

Desde los análisis de Santos Rovira, podemos ver que este manual está diseñado basándose en el método tradicional que se corresponde a lo que hemos investigado en el párrafo anterior: en China, el método tradicional es el método más importante.

Al mismo tiempo, como hemos hablado, en la enseñanza de español se combina el método tradicional con elementos de otros métodos. Dentro de ellos, lo que se utiliza más son las técnicas del método audiolingual<sup>28</sup>, por ejemplo los ejercicios como sustituir palabras, pasar frases de estilo directo a indirecto y viceversa, etc. Por ejemplo,

**VI. 请用句尾所给的连词将两个简单句组成复合句并将主句和从句的动词变为适当的过去时态 (Enlaza las dos oraciones simples en una compuesta con la conjunción dada al final y transforma el presente en adecuados tiempos del pretérito):**

**Ejemplo:** *Vemos un puesto en la acera. Ahí se vende Don Quijote, obra inmortal de Cervantes. (donde )*  
*Vimos un puesto en la acera donde se vendía Don Quijote, obra inmortal de Cervantes.*

1. Cruzo la plaza. Me encuentro con una amiga. (mientras)

2. El visitante pregunta: "¿Hay un monumento a Cervantes en el parque?" (si)

Podemos ver que en este ejercicio se trata de transformar la estructura simple en estructura compuesta, que corresponde a la formación de hábitos a través de la repetición del método audiolingual.

Al mismo tiempo, se ha abarcado algunos conocimientos socioculturales, aunque de una forma "escondida" en los textos o ejercicios. Por ejemplo,

---

<sup>28</sup> Se puede consultar en el capítulo II, 2.42 Método audiolingual, página 30 del presente trabajo.

## 第三课 LECCIÓN 3

- 语法: 1. 否定命令式  
2. 选择连词 O 的变体 U  
3. 副动词  
3. 以 -MENTE 结尾的副词

## 课文 TEXTO

## NO HAGAS ESO

## I



Los hábitos varían según cada cultura y pueblo. Comportamientos que se consideran normales en China, pueden resultar chocantes en otros países. Supongamos que quieres ir a España o a otros países

## LECCIÓN 3

de habla española; entonces lee con atención estos consejos.

—Si una persona todavía no es tu amigo de confianza, no le preguntes cuánto gana o cuál es su salario.

—A las chicas no les preguntes si están casadas o si tienen novio.

—A una mujer mayor de veinticinco años nunca le hagas esta pregunta: “¿Qué edad tiene?”

—No telefonees a la gente ni antes de las ocho de la mañana ni después de las diez de la noche.

—Cuando alguien te elogia, diciendo, por ejemplo, que hablas bien español, no le digas: “No, hablo muy mal”. Dale las gracias, sencillamente.

—Cuando un amigo te hace un regalo, no te limites a agradecerle. Tienes que abrir el paquete enseguida y decir algo así como: “¡Qué bonito! Es usted muy amable.”

Puedo darte muchos otros consejos más, pero por el momento, creo que basta con recordar éstos. No los olvides. Y evita hacer lo que no se debe.

En este texto se han expuesto los comportamientos inadecuados en el mundo hispánico, por lo tanto, se considera parte de los conocimientos socioculturales.

2.6 Análisis de *Nuevo Español Moderno*

Después del análisis del *Español Moderno*, confirmamos que el método aplicado en China es el “método combinado”: una combinación de diferentes métodos basándose en el método tradicional. Aunque en los libros se han incluido los elementos socioculturales, están ausentes otros elementos comunicativos como la capacidad de comunicarse. Como han sacado una nueva serie de *Español Moderno*, es interesante ver si han introducido esta metodología en su diseño.

Como hemos mencionado en el epígrafe anterior, los cuatro manuales de la nueva serie: *Español Moderno 1* (2014), *Español Moderno 2* (2014), *Español Moderno 3* (2015) y *Español Moderno 4*<sup>29</sup> se ha sacado escalonadamente en los últimos años. Y desde 2015 se ha empezado a utilizar en las universidades chinas con los estudiantes nuevos de la facultad de filología hispánica.

<sup>29</sup> De momento, el *Español Moderno 4* solo se ha sacado en formato PDF, todavía no se ha publicado.

Estos cuatro manuales están basados en la antigua versión. Así que es interesante ver las modificaciones que han aportado y deducir el nuevo método que se aplica en ellos.

Para que no se confundan estas dos versiones, en el párrafo siguiente los llamaremos *Español Moderno* y *Nuevo Español Moderno* respectivamente.

### 2.6.1 Comparaciones entre *Español Moderno* y *Nuevo Español Moderno*

Para averiguar las modificaciones que han hecho en esta nueva serie de *Español Moderno*, vamos a hacer un análisis<sup>30</sup> de estos dos manuales. La comparación se realiza en las siguientes partes:

#### 2.6.1.1 Descripción externa del manual

Título	<i>ESPAÑOL MODERNO</i>	<i>NUEVO ESPAÑOL MODERNO</i>
Autor/es	DONG YANSHENG LIU JIAN	DONG YANSHENG LIU JIAN JUAN BENEDICTO MORILLO (EXAMINADO)
Datos editoriales	Foreign Language Teaching and Research Press	Foreign Language Teaching and Research Press
Material (impreso, sonoro, visual)	Material impreso y sonoro	Material impreso y sonoro

Tabla 9: Descripción externa de los manuales<sup>31</sup>: *Español Moderno* y *Nuevo Español Moderno*

Como se puede ver en la tabla, las informaciones básicas de estos dos manuales no se han modificado mucho: autores, editoriales y materiales son los mismos, aparte

<sup>30</sup> La comparación de los manuales se basa en las investigaciones de Fernández López (1995 y 2004), Rueda Bernao (1994). Si alguien estuviera interesado en el tema, puede consultar otras investigaciones como la de Ezquerro, R. (1974, 1975), Ramírez, A.G. y Hall, J.K. (1990).

<sup>31</sup> La tabla está basada en las tablas presentadas por Fernández López (2004) y Rueda Bernao (1994).

de la presencia de un nombre extranjero: Juan Benedicto Morillo, que se encarga de la corrección del contenido de *Nuevo Español Moderno*. Sin embargo, en el prólogo de la antigua versión, también ha aparecido un nombre extranjero: Fernando Saucedo, que ha apoyado a los autores en la elaboración del manual.

Considerando el sitio donde aparecen estos nombres, creemos que *Nuevo Español Moderno* tiene mayores aportaciones por parte de los nativos, es decir, probablemente su lenguaje es más real.

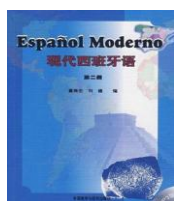
Al mismo tiempo, como hemos visto en la tabla, el manual incluye material impreso y sonoro. En nuestro caso, como los microrrelatos son en la mayor parte escritos, nos limitamos al análisis del material impreso de los dos manuales. Sin embargo, consideramos interesante analizar los materiales sonoros en el futuro.

### 2.6.1.2 La portada

Aparte de las informaciones básicas de estos manuales, Santos Rovira<sup>32</sup> observa que las portadas de la antigua versión de *Español Moderno* son poco atractivas, por eso consideramos necesario analizar su diseño y sus cambios.

Las portadas de las dos versiones son las siguientes:

#### 1. *Español Moderno* 1, 2, 3



---

<sup>32</sup> Lo hemos comentado en el capítulo 3, 3.2.1 Investigaciones anteriores sobre *Español Moderno*, página 47 del presente trabajo.

## 2. *Nuevo Español Moderno* 1, 2, 3



Está claro que comparado con la antigua versión de color azul, la versión actual presenta colores vivaces: el primero es azul, el segundo es verde y el tercero es naranja. Además, han añadido imágenes que representan lugares de interés, fiestas, comida, etc. Observando la portada, la nueva versión resulta más llamativa que la antigua.

Además, queremos destacar que el tamaño de los manuales es diferente también, la antigua versión mide 148×210 (mm) y la nueva 188×265 (mm). El nuevo tamaño de esta serie corresponde al tamaño de los manuales más comunes en España, como *Gente*, *Aula*, etc. Por lo tanto, consideramos que en apariencia el diseño de la nueva versión es más moderno e internacional.

### 2.6.1.3 El prólogo

El prólogo es el eje de un manual donde se explica la idea de diseño y su objetivo de enseñanza. En la versión antigua, el prólogo ocupa menos de una página, donde solo se explica el uso del manual y los conceptos básicos del diseño.

En cuanto a la nueva versión, los prólogos del primer y del segundo nivel son parecidos, por eso hemos decidido examinar directamente el prólogo del segundo nivel, que abarca ambos e incluye más contenidos.

En cuanto al tercer nivel, como su prólogo es totalmente diferente, lo analizamos aparte.

# 1. Prólogo de *Nuevo Español Moderno 2*



En la parte inicial, se ilustran los logros de la antigua versión de *Español Moderno* y las razones con las que han sacado esta nueva versión, las circunstancias y las necesidades que han surgido.

El manual incluye 16 unidades, se enseña una unidad por semana y cada una debe contar con un estudio de 10 horas mínimo.

En la segunda parte, se explican las diferencias entre las dos versiones:

1. Este manual propone la **aplicación del enfoque comunicativo**<sup>33</sup>: se enseña a los estudiantes vocabulario y frases comunicativas; se abandonan las frases como “Esto es una mesa”, poco utilizadas en la vida real. Este cambio implica la incorporación de vocabulario nuevo y estructuras gramaticales más complejas.
2. Se ha cambiado el orden de las secuencias didácticas: el tiempo pasado se enseña más tarde, para que los estudiantes puedan practicar más los pronombres que no suelen utilizar bien.

<sup>33</sup> Como los prólogos ocupan un espacio muy extenso, para facilitar la lectura, ponemos en negrita los contenidos nuevos que no han aparecido en la antigua versión. En este caso, se trata de los contenidos que pertenecen al método comunicativo.

En cuanto al uso del manual, se han planteado unos principios que los profesores tienen que tener en cuenta:

1. los profesores tienen que memorizar bien los contenidos de cada unidad, especialmente la gramática y el vocabulario. No deben enseñar contenidos fuera de la unidad. Si hay temas desconocidos, normalmente hay una explicación en la nota; si no hay problemas de entendimiento, no es necesario explicarlos detalladamente. Al mismo tiempo, los estudiantes deben preparar la clase antes, comprender y memorizar el texto, leer y conocer bien la gramática y el vocabulario, deben hacer los ejercicios antes de la clase para que puedan participar y interactuar en las actividades.<sup>34</sup>
2. **No es obligatorio memorizar todo el vocabulario en la lista:** los estudiantes solo necesitan transmitir el contenido del texto. Pero es obligatorio conocer bien las conjugaciones de los verbos de cada unidad y poder aplicar los contenidos gramaticales que han aprendido en monólogos o diálogos. La adquisición de la lengua, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, es un proceso gradual, especialmente el aprendizaje del vocabulario. No hay sentido memorizar muchos términos aislados sin saber las reglas básicas para formular las oraciones.
3. Aprovechar la parte de los ejercicios. Especialmente aquellos que permiten practicar la gramática, el vocabulario y las destrezas comunicativas. E incluso, se pueden utilizar estos ejercicios varias veces de diferentes formas: practicarlos oralmente y por escrito, analizar las frases y escuchar el audio, etc. El objetivo es que los estudiantes puedan practicar muchas veces hasta memorizarlo todo sin necesidad de pensar.
4. La sección del **Conocimiento Sociocultural** es material de lectura fuera de la clase y no se debe analizar en el aula.

---

<sup>34</sup> Para facilitar la lectura, subrayamos los contenidos tradicionales que se han mantenido en la nueva versión.

Por último, se ha mencionado el uso de los audios en la clase y tras la clase. Siguen los agradecimientos a los estudiantes y profesores de cinco universidades, donde se han hecho pruebas de este manual, por su colaboración y sugerencias.

## 2. Prólogo de *Nuevo Español Moderno 3*

Al principio, se explica el uso de este manual: se trata de 16 unidades en total, se enseña una unidad por semana y cada una cuenta con un estudio de 8 horas mínimo.

Sus objetivos son:

1. A través del aprendizaje de la lengua real, consolidar la competencia lingüística, especialmente *la correcta pronunciación*<sup>35</sup>, gramática y léxico. **Aumentar la capacidad comunicativa utilizando su conocimiento lingüístico.**
2. A través del estudio de la lengua, **conocer la civilización y la cultura humana, especialmente el mundo cultural de los hispanohablantes.**
3. Frente a la diversidad cultural, no solo deben **desarrollar la conciencia y actitud de comprensión y entendimiento**, sino también **desarrollar el pensamiento crítico** a través del análisis y comprensión. Deben combinar el estudio lingüístico con la capacidad discursiva.

Después de los objetivos, los diseñadores han planteado 3 principios:

1. Analizar y practicar mucho. **Dejar que el estudiante sea el protagonista dentro y fuera de la clase.**

Dentro de este principio, se ha destacado que los profesores deben motivar a los estudiantes y ayudarles a entender el texto a través de *pregunta-respuesta*, exponer lo que han leído y discutir. Al mismo tiempo, se ha señalado que los

---

<sup>35</sup> Lo que está en cursiva son los contenidos de otros métodos como el método directo, el método audiolingual, etc.

profesores y los estudiantes deben **utilizar la lengua meta**, es decir, el español, en la clase, proporcionando un ambiente natural del idioma.

2. Práctica global. Mejorar la capacidad lingüística, **la conciencia comunicativa e intercultural y el pensamiento crítico** de los estudiantes.

Dentro de este principio, se han expuesto dos puntos:

1. Práctica global de las destrezas lingüísticas:
  - Comprensión auditiva: en la clase, el profesor debe aprovechar todas las oportunidades para que los estudiantes puedan practicar su comprensión auditiva. Dentro del aula, solo se puede hablar español para que los estudiantes puedan estar sumergidos en el mundo real de la lengua durante ese periodo. Una parte muy importante es el dictado y la exposición oral de un cuento<sup>36</sup>.
  - Expresión oral: los profesores y los estudiantes deben ser conscientes de la importancia del **desarrollo de la expresión oral** y aprovechar todas las oportunidades para practicarla. Por ejemplo, antes de cada clase, uno o dos estudiantes pueden exponer un texto oralmente, y después pueden comentarlo con los demás estudiantes. Además, los ejercicios dentro del manual también pueden ser utilizados como material de práctica: el profesor lee, los estudiantes escuchan y responden.

Deben combinar las habilidades auditivas y comunicativas, evitando exponer de memoria los textos sin ser capaces de aportar sus conocimientos a las situaciones comunicativas.

- Comprensión lectora: se refiere tanto a la lectura silenciosa como a la lectura oral. Aquí se destaca la importancia de la lectura oral con la que se puede practicar la pronunciación y la entonación. En este manual, se han añadido los proverbios, refranes y trabalenguas, con los que los estudiantes pueden mejorar la pronunciación y entonación, y al mismo tiempo, **conocer los valores y la cultura de los países**

---

<sup>36</sup> Al principio de cada unidad, hay un texto, el ejercicio consiste en que los estudiantes expongan oralmente de memoria el cuento.

### **hispanohablantes.**

- **Expresión escrita:** así como la expresión oral, la escritura es una vía importante para obtener información. Así que para desarrollar esta competencia, es necesario hacer ejercicios como conjugación, rellenar huecos, completar frases, traducción y dictado.

Al final, se pone de relieve la traducción y el dictado:

- **Traducción:** Al igual que los dos primeros manuales, consiste principalmente en la traducción de chino a español. La construcción de frases para traducir se basa en los contenidos lingüísticos y el vocabulario de cada unidad. Así que los estudiantes deben aprovechar la oportunidad de la traducción para asimilar mejor estos conocimientos. Al mismo tiempo, es fundamental que los profesores insistan en la necesidad de expresar el contenido global, sin traducir palabra por palabra. Además, tienen que enseñar a los estudiantes a aprender a analizar y resumir las diferencias y similitudes gramaticales entre chino y español.
- **Dictado:** en esta parte se ha explicado la importancia del dictado y sus ventajas. Al mismo tiempo, se explica que los profesores tienen que enseñar las técnicas: anotar primero el contenido clave del texto y luego rellenarlo, en vez de escribir todas las palabras que han aparecido.

## 2. Práctica de la lengua y cultura

El segundo nivel de la práctica abarca la competencia lingüística, **el conocimiento cultural, la consciencia del problema y el pensamiento crítico**. En este manual, se han presentado muchos textos sobre la cultura, la historia, la literatura y la sociedad de los países hispanohablantes y comentarios sobre algún pensamiento o contenido. Su objetivo es combinar el aprendizaje del conocimiento lingüístico y uso del idioma con el aprendizaje del contenido cultural.

**La formación de la consciencia problemática y el pensamiento crítico** es el objetivo de la educación universitaria. Así que, además de la

enseñanza de la lengua, es necesario poner especial atención en esta tarea.

En este manual, el objetivo principal de los ejercicios es comentar el texto desde diferentes puntos de vista, exponer su concepto o idea principal. Este tipo de ejercicios ayudan a los estudiantes a encontrar los problemas y resolverlos.

### 3. Destacar los contenidos claves

Cada unidad se compone de cinco partes: texto (con vocabulario), gramática, ejemplos de vocablos usuales, conocimiento sociocultural y ejercicios.

Las clases deben realizarse en torno a los contenidos claves de la comunicación, gramática y vocabulario acompañados de ejercicios interactivos. Las clases no deben realizarse por partes: por ejemplo, el lunes, se enseña el texto; el martes, la gramática; el miércoles, el vocabulario; el jueves, los ejercicios. No necesitan dedicar mucho tiempo a los contenidos, que son para las unidades sucesivas. Deben enterarse de la importancia del contexto, realizar la aplicación lingüística, el aprendizaje del conocimiento lingüístico y el análisis del vocabulario dentro del texto.

Para mejorar el aprendizaje, los estudiantes deben ser conscientes de la importancia de la preparación previa a la clase, deben poder leer con fluidez el texto, tener un conocimiento básico de la gramática, memorizar los términos, para que la clase pueda llevarse a cabo con eficiencia y obtener los objetivos planteados.

Al final, se destaca la importancia del aprendizaje en este manual que conecta el estudio del primero, del tercero y del cuarto año de universidad. Siguen los agradecimientos a la editorial, profesores y estudiantes con quienes han hecho la prueba.

Desde los prólogos, se observa que aunque en los nuevos manuales se mantienen muchos contenidos típicos del método tradicional, como la traducción, la memorización de los términos, de estructuras gramaticales y de textos, se incluye

también el enfoque comunicativo, que es totalmente diferente del método tradicional. Al mismo tiempo, se destaca el protagonismo de los estudiantes en el aula y el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Además, en el prólogo, han aparecido varios términos modernos en el ámbito de la enseñanza de lenguas: la importancia de la cultura, que determina el desarrollo de la competencia intercultural y del pensamiento crítico, o sea, la competencia discursiva.

Los contenidos tradicionales y aquellos nuevos corresponden a lo que hemos comentado antes<sup>37</sup>. Así que lo que tenemos que averiguar es si el contenido de estos manuales corresponde con lo que se ha descrito en los prólogos.

#### 2.6.1.4 La estructura del manual

Nombre del manual	<i>Español Moderno</i>	<i>Nuevo Español Moderno</i>
Estructura del manual	Prólogo	Prólogo
	Índice	Alfabeto/ Abecedario
	24 unidades (EM1) 17 unidades (EM2) 18 unidades (EM3)	Índice
	Glosario/ Vocabulario general	16 unidades
		Glosario

Tabla 10: Estructura del manual

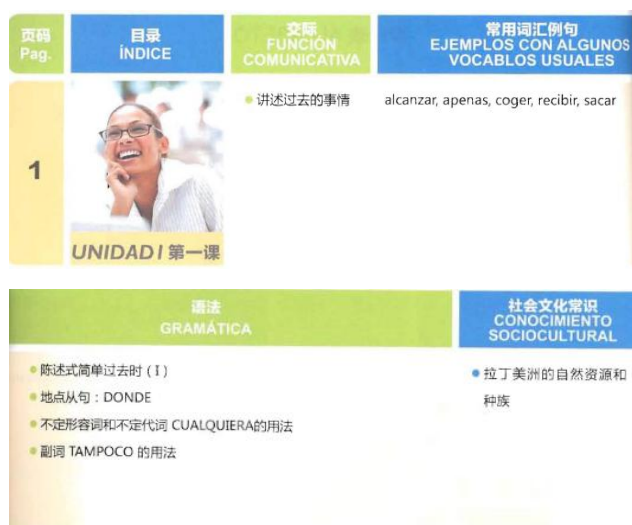
Podemos ver que la estructura de las dos versiones es parecida: aparte del diseño de unidades, se ha mantenido la concordancia del número de unidades a 16 por cada uno de los niveles. En nuestra opinión, este diseño de unidad didáctica es mejor para los profesores, que pueden organizar las clases teniendo en cuenta la duración similar de cada curso.

<sup>37</sup> En el párrafo 3.2.1 “Investigaciones anteriores sobre *Español Moderno*”, se ha expuesto la dificultad de aplicar en poco tiempo un método totalmente diferente del método tradicional, por lo tanto, se considera que la combinación del método tradicional y el método comunicativo es la forma ideal para desarrollar la enseñanza del español en China.

## 2.6.1.5 El índice del manual

**目 录**

<b>第一课</b> .....	<b>1</b>
课文: EN EL HOSPITAL	
语法: 1. 简单过去时和过去未完成时的区别 (I)	
2. 过去分词用作形容词	
3. 简单句的结构	
词汇: QUITAR (SE), SEGUIR, TOCAR, IR (SE), PONER (SE)	
<b>第二课</b> .....	<b>26</b>
课文: UNA VELADA	
语法: 1. 简单过去时和过去未完成时的区别 (II)	
2. 自复被动句	
3. 系动词 SER 和 ESTAR 的区别 (I)	
词汇: REUNIR (SE), MIRAR, VER, PERDER (SE), INVITAR, DIVERTIR (SE), DIVERTIDO	
<b>第三课</b> .....	<b>49</b>
课文: NO HAGAS ESO	
语法: 1. 否定命令式	
2. 选择连词 O 的变体 U	
3. 副动词	
4. 以 -MENTE 结尾的副词	
词汇: CONSIDERAR (SE), HABLAR, CREER, RECORDAR, ACABAR DE + INF.	



## Índice de *Español Moderno 2*

## Índice de *Nuevo Español Moderno 2*

El diseño de índice de la nueva versión es más moderno comparado con el anterior.

El nuevo índice está compuesto por: número de página, índice, función comunicativa, ejemplos con algunos vocablos usuales, gramática y conocimiento sociocultural, marcados con diferentes colores y acompañados de dibujos. Éste es más atractivo que el anterior que solamente contiene Texto, Gramática y Léxico. Dentro de estos apartados, llama mucho la atención la sección de la función comunicativa y del conocimiento sociocultural, dos elementos que faltan en la versión anterior y que corresponden a los contenidos del prólogo.

## 2.6.1.6 Tema de las unidades (comparación del segundo y tercer nivel)

Al ser nuestro objetivo el diseño de materiales complementarios para el *Nuevo Español Moderno 2* y 3<sup>38</sup>, solo comparamos las dos versiones en estos dos niveles.

<sup>38</sup> Considerando que con en el nivel 1, los estudiantes todavía no tienen capacidad lingüística suficiente para entender un microrrelato tanto a nivel de vocabulario como a nivel gramatical, pensamos que es

Para que la comparación sea clara, subrayamos los temas comunes de las dos versiones.

### 1. Comparación del nivel 2

Nombre del manual	Español Moderno 2	Nuevo Español Moderno 2
Número de unidad	17	16
Unidad 1	<u>En el hospital</u>	<i>Un día atareado</i>
Unidad 2	<u>Una velada</u>	<i>Intensa vida cultural</i>
Unidad 3	No hagas eso	<i>Los atascos</i>
Unidad 4	Primera vez como intérprete	<i>Mi infancia</i>
Unidad 5	<u>Dos fábulas</u>	<u>Un resfriado</u>
Unidad 6	<u>Un hombre y su libro</u>	<u>Una noche, un recorrido</u>
Unidad 7	<u>Antes de un viaje</u>	<u>Dos fábulas</u>
Unidad 8	<u>¿Qué haremos?</u>	<u>El hombre y el almanaque</u>
Unidad 9	La despedida	<u>Antes de un viaje</u>
Unidad 10	Discurso de bienvenida	<u>¿Qué haremos?</u>
Unidad 11	Buscando trabajo	<u>Una carta</u>
Unidad 12	La vida de paloma	<u>Presentaciones sociales</u>
Unidad 13	<u>Una carta</u>	<u>El jefe de policía y el perro</u>
Unidad 14	<u>Presentaciones sociales</u>	<u>El caballo de Troya</u>
Unidad 15	<u>El jefe de policía y el perro</u>	<u>La redondez de la Tierra</u>
Unidad 16	<u>El caballo de Troya</u>	<b>La lengua española</b>
Unidad 17	<u>La tierra es redonda</u>	

Tabla 11: Temas de unidades (Nivel 2)

Se puede observar que en el segundo nivel hay once temas comunes, al mismo tiempo, como la última unidad “La lengua española” es igual que la primera unidad del manual del tercer nivel y los temas en cursiva son iguales a los del primer nivel, en total son 16 por 16 unidades parecidas. Es decir, han guardado la mayoría de los textos de la versión antigua y solamente han eliminado algunos temas como “No hagas eso”, sin añadir nuevos.

---

más adecuado introducir este género literario en el nivel 2 y 3.

## 2. Comparaciones del nivel 3

Nombre del manual	Español Moderno 3	Nuevo Español Moderno 3
Número de unidades	18	16
Unidad 1	<b>La lengua española</b>	<u>El país maravilloso</u>
Unidad 2	<u>El país maravilloso</u>	<u>El premio gordo</u>
Unidad 3	<u>El premio gordo de la lotería</u>	El inca Atahualpa
Unidad 4	<u>Numancia</u>	<u>El arca de Noé</u>
Unidad 5	<u>El arca de Noé</u>	<u>El clima</u>
Unidad 6	<u>El argumento de una novela</u>	<u>Numancia</u>
Unidad 7	<u>El clima</u>	<u>El Nuevo Mundo y sus alimentos</u>
Unidad 8	<u>El nuevo mundo y sus alimentos</u>	<u>Las civilizaciones precolombinas</u>
Unidad 9	<u>Las civilizaciones precolombinas</u>	<u>Cristóbal Colón</u>
Unidad 10	<u>Cristóbal Colón</u>	<u>La independencia de Hispanoamérica</u>
Unidad 11	<u>La Independencia de Hispanoamérica</u>	<u>Los deportes</u>
Unidad 12	<u>Las fiestas</u>	<u>Las pirámides de Egipto y la Esfinge</u>
Unidad 13	<u>Los deportes</u>	<u>América Latina y su literatura moderna</u>
Unidad 14	<u>Las pirámides de Egipto y la Esfinge</u>	<u>El argumento de una novela</u>
Unidad 15	<u>América Latina y su literatura moderna</u>	<u>Diego Velázquez y Francisco de Goya</u>
Unidad 16	<u>Diego de Velázquez y Francisco de Goya</u>	<u>Las fiestas</u>
Unidad 17	Miguel de Cervantes Saavedra	
Unidad 18	Prometeo	

Tabla 12: Temas de unidades (Nivel 3)

Se puede ver que ocurre lo mismo en el tercer nivel, aparte de la primera unidad, hay 15 temas iguales a la antigua versión, es decir, solo han añadido un texto nuevo “El inca Atahualpa”.

En conclusión, aunque han cambiado el orden de las unidades, en realidad, no se

han renovado los temas, solamente se han redistribuido las unidades anteriores en 16 unidades para cada nivel.

### 2.6.1.7 Estructura de la unidad

Nombre del manual	Español Moderno	Nuevo Español Moderno
Estructura de unidad	Texto	Texto
	Vocabulario	Vocabulario
	Léxico	Ejemplos con algunos vocablos usuales
	Gramática	Gramática
	Ejercicios	Conocimiento sociocultural
		Ejercicios

Tabla 13: Estructura de la unidad

La estructura de la unidad también es muy parecida. La parte del léxico y de los ejemplos con algunos vocablos usuales tienen la misma función, así que solo se ha añadido la parte de conocimiento sociocultural.

Abordar este aspecto de la competencia lingüística es muy importante para fomentar el aprendizaje de los conocimientos socioculturales de los estudiantes. Sin embargo, opinamos que será más divertido tratar este tema en clase y no fuera, como se ha planteado en el prólogo de este manual<sup>39</sup>.



<sup>39</sup> En el prólogo de *Nuevo Español Moderno 2* en el capítulo 3.2.2.3 El prólogo, página 55 del presente trabajo, informa que la parte del Conocimiento Sociocultural es material de lectura fuera de clase y no se debe analizar en el aula.

### 2.6.1.8 Análisis de una unidad concreta

Después de tener una idea general de las dos versiones, vamos a concentrarnos en una unidad concreta. Como lo que investigamos son microrrelatos para la enseñanza de ELE, que es un género literario de la narrativa breve, elegimos una unidad cuyo texto es de tipo literario. Además, como queremos comparar las dos versiones, elegimos un texto que ha aparecido en las dos. Basándonos en estos dos criterios, hemos elegido el texto “El jefe de policía y el perro” que ha aparecido en la Unidad 15 de *Español Moderno 2* y en la Unidad 13 de *Nuevo Español Moderno 2*.

Título del texto	El jefe de policía y el perro	
Nombre del manual	<i>Español Moderno 2</i>	<i>Nuevo Español Moderno 2</i>
Número de unidad	Unidad 15	Unidad 13
Objetivos de unidad	Gramática: Pretérito pluscuamperfecto del indicativo; Diminutivo; verbos perceptivos+gerundio/ indefinitivo	Función comunicativa: contar la historia y comentar los personajes
	Léxico: acabar, notar, ocurrírsele (a uno) algo, apenas, lograr, responder	Ejemplos con algunos vocablos usuales: acabar, dirigir(se), lograr, notar, ocurrir, responder
		Gramática: Pretérito pluscuamperfecto del indicativo (I); Diminutivo; Voz pasiva
		Conocimiento sociocultural: Las religiones principales del mundo

Tabla 14: Esquema de una unidad

Aunque el texto es el mismo, se han añadido dos objetivos más: la función comunicativa y el conocimiento sociocultural. En cuanto a los objetivos compartidos, solo se han hecho pocos cambios, por ejemplo, los vocablos concretos.

En el siguiente párrafo, vamos a analizar estas partes por separado, a partir del texto.

# 1. Versión de *Español Moderno*

LECCIÓN 15

第十五课 LECCIÓN 15

- 语法: 1. 陈述式过去完成时  
2. 情态动词  
3. 感知动词 VER 和副动词或原形动词连用

## 课文 TEXTO

### EL JEFE DE POLICÍA Y EL PERRO



En los pueblos pequeños el jefe de la policía es alguien de mucha importancia, sobre todo, frente a la gente común.  
Un día, el policía vio una gran multitud a lo lejos y creyó llegado el momento de acudir e imponer el orden.  
Le resultó bastante difícil llegar al centro del grupo, donde encontró un muchacho herido en una pierna y un perro muerto. Preguntando a la gente se enteró de que el perro había mordido al muchacho, por eso éste lo había matado.  
— ¡Cuántas veces he dicho que hay que acabar con los perros vagabundos! — exclamó diciendo. — ¡Aquí tienen ustedes la conse-

322

LECCIÓN 15

cuencia! ¡Pobres muchacho! Déjame ver tu herida. No parece muy grave. Pero, ¿sabe alguien si el perro estaba rabioso?

Nadie le respondió. Tras un momento de silencio, alguien murmuró diciendo que había visto al señor alcalde paseando con el perro y que tal vez era suyo. En cuanto al muchacho, ¡anda tú a saber de dónde venía!

— ¡Ah, de verdad! Precisamente he notado algo de rabiosa en el perro. — Cambió de tono el policía. — Y sí, desgraciado, ¿cómo se te ha ocurrido matar al perro del señor alcalde?

— Yo... yo... El me mortificó primero. — Sorprendido por el brusco cambio de la situación, el pobre chico apenas logró pronunciar estas palabras.

— Toda la gente de tu condición suele ser mentirosa. Sospecho que fuiste tú el que le pegó primero. A ver, ven conmigo. Tienes que responder de la muerte del perro.

Pero en ese momento un hombre salió de entre la multitud.

— ¡Un momento! — dijo el policía que trataba de agarrar al muchacho, — al chico lo he visto bajar del coche del gobernador.

Otros decían incluso que lo habían visto entrar en la casa del alcalde junto con el gobernador.

La situación era verdaderamente embarazosa. El policía empezó a reírse. Sin embargo, como siempre había habido no tardó en serenarse. En su cara, antes severa, apareció una sonrisa y acercó al muchacho con la misma mano con que había querido agarrarlo violentamente.

— Ven conmigo a casa. Mi mujer conoce una medicina muy eficaz contra la mordedura de perro.

323

# 2. Versión de *Nuevo Español Moderno 2*

## 课文 TEXTOS

### 13-1 e I. El jefe de policía y el perro

Un día, el recién llegado jefe de policía, al ver allí, lejos, una muchedumbre que se agitaba en torno de algo desconocido, sintió la necesidad de ejercer su autoridad e ir a imponer el orden.  
Con dificultad, se abrió paso entre el gentío y llegó al lugar donde se hallaba un muchacho herido en una pierna. En el suelo, junto a él, había un perro muerto. Los que estaban allí, le dijeron que el animal había mordido al muchacho y que este, al defenderse, lo había matado golpeándole la cabeza con una piedra.  
— Esto pasa por no obedecer las órdenes — dijo el jefe —, ustedes han olvidado que he una orden de acabar con los perros vagabundos.  
Luego, se acercó al herido y le dijo:  
— A ver, déjame ver tu herida. Menos mal, no parece tan grave. Ojalá que ese malito perro no tenga rabia.  
Tras un momento de silencio, alguien se atrevió a decir que el perro era del señor alcalde, pues lo había visto paseando con él y en cuanto al muchacho, dijo que nadie lo conocía.  
El jefe miró con atención al perro.  
— ¡Oh, qué perrito tan fino! — dijo cambiando de tono —, se nota su nobleza... Luego, se dirigió al muchacho.  
— Y tú, infeliz — le dijo —, ¿cómo te has atrevido a matar un animal tan noble? ¡Has cometido un delito.  
Sorprendido por el brusco cambio de la situación, el pobre chico apenas logró pronunciar estas palabras.  
— Eso... es que yo pasaba por aquí y de repente el perro me atacó.  
— Los de tu condición suelen ser mentirosos — dijo el jefe —. Seguro que fuiste tú el que provocó al perro y este no tuvo más remedio que defenderse y morderte. Ven conmigo a la



220

UNIDAD 13

13-1  
e I. El jefe de policía y el perro

13-2  
e II. ¿Qué piensas del jefe de policía?

13-3  
e VOCABULARIO

perro, ma	m., f.	狗	ambos	m.	狗屎
muchachero	f.	小伙子 (人)	abrirse paso	f.	穿空
aprovechar	m. pers.	利用, 乘... 之机	gente	m.	人群
en torno de	loc. adv.	在... 周围	muerto	m.	死
autoridad	f.	权威	defenderse	m. pers.	保卫, 自卫
imponer	tr.	强加	matar	tr.	杀

En cuanto al diseño del texto, aparte del color añadido al título y a la ilustración, no se ha modificado nada. Por lo tanto, veremos si se ha modificado el contenido del texto.

## 1. Texto de *Español Moderno 2*

### El jefe de policía y el perro

En los pueblos pequeños el jefe de la policía es alguien de mucha importancia, sobre todo, frente a la gente común.

Un día, el policía vio una gran multitud a lo lejos y creyó llegado el momento de acudir e imponer el orden.

Le resultó bastante difícil llegar al centro del grupo, donde encontró un muchacho herido en una pierna y un perro muerto. Preguntando a la gente se enteró de que el perro había mordido al muchacho, por eso éste lo había matado.

- ¡Cuántas veces les he dicho que hay que acabar con los perros vagabundos! – comenzó diciendo. - ¡Aquí tienen ustedes la consecuencia! ¡Pobre muchacho! Déjame ver tu herida. No parece muy grave. Pero, ¿sabe alguien si el perro estaba rabioso?

Nadie le respondió. Tras un momento de silencio, alguien murmuró diciendo que había visto al señor alcalde paseando con el perro y que tal vez era suyo. En cuanto al muchacho, ¿anda tú a saber de donde venía!

- ¡Ah, de veras! Precisamente he notado algo de nobleza en el perrito. – Cambió de tono el policía.

-Y tú, desgraciado, ¿cómo se te ha ocurrido matar al perro del señor alcalde?

- Yo...yo... El me mordió primero. – Sorprendido por el brusco cambio de la situación, el pobre chico apenas logró pronunciar estas palabras.

- Toda la gente de tu condición suele ser mentirosa. Sospecho que fuiste tú el que le pegó primero. A ver, ven conmigo. Tienes que responder de la muerte del perro.

Pero en ese momento un hombre salió de entre la multitud.

- ¡Un momento! – dijo al policía que trataba de agarrar al muchacho, -al chico lo he visto bajar del coche del gobernador.

La situación era verdaderamente embarazosa. El policía empezó a sudar. Sin embargo, como siempre había sido hábil no tardó en serenarse. En su cara, antes severa, apareció una sonrisa y acarició al muchacho con la misma mano con que había quedado agarrarlo violentamente.

- Ven conmigo a casa. Mi mujer conoce una medicina muy eficaz contra la mordedura de perro.

## 2. Texto de Nuevo *Español Moderno 2*

### El jefe de policía y el perro

Un día, el recién llegado jefe de policía, al ver allá lejos, una muchedumbre que se agitaba en torno de algo desconocido, sintió la necesidad de ejercer su autoridad e ir a imponer el orden.

Con dificultad, se abrió paso entre el gentío y llegó al lugar donde se hallaba un muchacho herido en una pierna. En el suelo, junto a él, había un perro muerto. Los que estaban allí le dijeron que el animal había mordido al muchacho y que este, al defenderse, lo había matado golpeándole la cabeza con una piedra.

-Esto pasa por no obedecer las órdenes – dijo el jefe-, ustedes han olvidado que hay una orden de acabar con los perros vagabundos.

Luego se acercó al herido y le dijo:

A ver, déjame ver tu herida. Menos mal, no parece tan grave. Ojalá que ese maldito perro no tenga rabia.

Tras un momento de silencio, alguien se atrevió a decir que el perro era del señor alcalde, pues lo había visto paseando con él y en cuanto al muchacho, dijo que nadie lo conocía.

El jefe miró con atención al perro.

- ¡Ah, qué perro tan fino! –dijo cambiando de tono-, se nota su nobleza-. Luego, se dirigió al muchacho.

-Y tú, infeliz –le dijo -, ¿cómo te has atrevido a matar un animal tan noble? Has cometido un delito.

Sorprendido por el brusco cambio de la situación, el pobre chico apenas logró pronunciar estas palabras:

-Es... es que yo pasaba por aquí y de repente el perro me atacó

-Los de tu condición suelen ser mentirosos- dijo el jefe -. Seguro que fuiste tú el que provocó al perro y este no tuvo más remedio que defenderse y morderte. Ven conmigo a la comisaría. Tienes que responder por la muerte del perro.

En ese momento, un hombre salió de entre la gente.

- ¡Un momento! –le dijo al jefe de policía, que ya se llevaba al muchacho-. A ese chico lo vi hace un momento bajar del coche del gobernador.

-Ah – dijo otro-, es el mismo a quien vi ayer con el gobernador entrando en la casa del alcalde.

El jefe de policía empezó a sudar. Sin embargo, no tardó en serenarse. En su cara, poco

antes severa, apareció una sonrisa. Tomó por el brazo al muchacho y le dijo:

-No te preocupes, ha sido un accidente. Ni tú ni el animalito tienen la culpa. Yo mismo le explicaré al alcalde cómo murió su perro. Ahora, ven conmigo a mi casa. Mi mujer es enfermera y ella te va a curar la herida.

Mientras el hombre y el muchacho avanzaban por la calle, alguien murmuró en voz baja:

-Gracias a esos dos mentirosos, se salvó el pobre muchacho.

El contenido de los dos textos es el mismo. Sin embargo, su lenguaje es diferente, el primero tiene más diálogos con lenguaje teatral, por ejemplo:

1. - ¡Cuántas veces les he dicho que hay que acabar con los perros vagabundos! – comenzó diciendo. (EM2)
2. -Esto pasa por no obedecer las órdenes – dijo el jefe-, ustedes han olvidado que hay una orden de acabar con los perros vagabundos. (NEM 2)

La primera oración es mucho más exclamativa que la segunda, cuyo lenguaje es más narrativo y detallado, por ejemplo:

1. -Ven conmigo a casa. Mi mujer conoce una medicina muy eficaz contra la mordedura de perro.
2. -No te preocupes, ha sido un accidente. Ni tú ni el animalito tienen la culpa. Yo mismo le explicaré al alcalde cómo murió su perro. Ahora, ven conmigo a mi casa. Mi mujer es enfermera y ella te va a curar la herida.

En lugar de una frase para terminar el cuento, en la nueva versión, se presentan más detalles, como las frases de cariño que el jefe de policía quiere decir al niño.

Aparte de este texto compartido, en la versión nueva se ha añadido otro texto, que es el siguiente:

¿Qué piensas del jefe de policía?

Matilde: ¿Qué piensas del jefe de policía? A mí me parece un tipo indigno y despreciable.

Fabio: Sí es el típico oportunista y servil que cambia de actitud según las circunstancias solo para quedar bien. Se pasa la vida adulando a los poderosos y despreciando a la gente sencilla.

Matilde: Y a menudo es despreciado por los que reciben sus halagos. Aguanta todo lo que puede y no se cansa de menear la cola y bajar la cabeza ante ellos.

Fabio: Exacto. Lo malo es que nadie está libre de toparse cualquier día con uno de ellos.

Matilde: Y lo bueno está en que siempre hay gente dispuesta a ayudar, como los mentirosos del texto.

Este texto añadido corresponde al objetivo que ha sido planteado en la parte de la función comunicativa: hacer comentarios sobre los personajes. Este texto nos ofrece un ejemplo de comentario sobre el jefe de policía.

Sin embargo, consideramos que será más rentable crear una discusión entre los estudiantes en vez de presentarles directamente un ejemplo.

Después del texto, veremos el vocabulario: los términos son los que han aparecido en el texto, pero en la nueva versión hay una parte que se llama “palabras adicionales”. Como vemos abajo, en esta unidad, se trata del vocabulario relacionado con la política, que corresponde al tema de esta unidad.

补充词汇 PALABRAS ADICIONALES					
agitación	f.	摇晃; 动荡	gobierno	m.	政府
ataque	m.	攻击	golpe	m.	打击
brusquedad	f.	突如其来	herir	tr.	使受伤
defensa	f.	防卫, 保卫	mentir	intr.	撒谎
desprecio	m.	轻视, 蔑视	mentira	f.	谎言
exactitud	f.	准确性	obediente	adj.	顺从的, 听话的
gobernar	tr.	统治			

En la parte de léxico/ejemplos de algunos vocablos usuales, hemos subrayado en el texto todos los términos que han aparecido en esta parte. Podemos ver que aquellos

de la versión antigua están todos presentes en el texto, sin embargo, los de la nueva no están todos presentes, menos el verbo “ocurrir”. Pensamos que se podrá tratar de un fallo de la nueva versión. Sin embargo, debemos admitir que las frases de ejemplo de la nueva versión son más reales. Por ejemplo:

## VI. responder

A. tr. 回答, 答复

1. Le escribí, pero todavía no me ha respondido.
2. Murmurando nos respondió algo que no logramos entender.
3. ¿Por qué no respondes a nuestras preguntas?
4. Todavía no he respondido a la carta que recibí hace días.

## VI. responder

A. tr. 回答, 答复

1. Le escribí, pero todavía no me ha respondido.
2. Murmurando, nos respondió algo que no logramos entender.
3. Acabo de llamarla a su casa, pero nadie responde.
4. Pero, hombre, seréense y trate de responder a las preguntas que le voy a hacer.
5. ¿Qué le ocurre a este chico? Responde a todo con una sonrisa y no dice nada.

En cuanto a los ejemplos del ejercicio “responder” bajo su primera definición, en *Español Moderno 2* hay 4 ejemplos y en *Nuevo Español Moderno 2*, hay cinco. Aparte de las frases comunes, vemos el tercero de EM 2 y el cuarto de NEM 2 sobre el uso de responder a las preguntas, es obvio que el ejemplo de NEM 2 es más real que EM 2 que casi no se utiliza en la vida cotidiana.

El diseño de la parte de gramática también es parecido, pero en la nueva versión se presentan más ejemplos:

### 二、指小词 (Diminutivo):

西班牙语中的名词可以通过加某些后缀 (-ito/a, -illo/a, -cito/a等)变为指小词,其作用除了指称较小的物体外,还常常用来表达喜好、爱怜、同情等感情色彩。如:

¿Ves a aquella **niñita**?

Al pie de la montaña había una **casita**.

Precisamente he notado algo de nobleza en el **perrito**.

¡**Pobrecito**! ¡Mira cómo llora!

2) 在以元音 e 结尾的名词或形容词后添加 -cito / -cita, -cillo / -cilla 等后缀。

例 hombre → **hombrecillo**  
pobre → **pobrecito**

3) 在以辅音结尾的名词或形容词后添加 -cito / -cita, -cillo / -cilla 等后缀。

例 león → **leoncito**  
joven → **jovencillo**  
mujer → **mujercita**

4) 在以辅音结尾的名词或形容词后添加 -ito / -ita 等后缀。

例 papel → **papelito**  
animal → **animalito**

注意 一些指小词有两个 (甚至两个以上的) 形式。

例 joven → **jovencito** → **jovencillo**  
cosa → **cosita** → **cosilla**

注意 一些词在变为指小词时, 书写出现变化。

例 amiga → **amiguita**  
cabeza → **cabecilla**  
chico → **chiquito**

注意 一些名词的指小词已经固化为具有独立意义的词。

例 señor 男士 → **señorito** 少爷  
señora 女士 → **señorita** 小姐  
zapato 皮鞋 → **zapatilla** 便鞋

En cuanto a los diminutivos, hay más ejemplos en *NEM 2* que en *EM 2*.

En la parte de ejercicios, se ha mantenido la mayoría de los ejercicios con objetivo de practicar la gramática y solamente se ha modificado su orden. A primera vista, solo hay una parte diferente que se llama “trabajo en casa”. Los ejercicios corresponden a lo que se ha destacado en el prólogo, sirven para desarrollar la capacidad de consciencia del problema y pensamiento crítico. Sin embargo, al analizar estos ejercicios, se descubre que solo es una combinación de ejercicios como Leer el texto, Temas de conversación y Traducir al español de la versión antigua:

XIV. 作业 (Trabajos de casa):

1. 朗读课文。
2. 添加动词 preguntar, contestar, decir 等动词, 将第二篇课文变为间接引用句。注意: 上述动词的时态应为陈述式简单过去时。
3. 会话题目:
  - 1) Cuente la historia como si fuera el mismo policía;
  - 2) Cuente la historia como si fuera el muchacho;
  - 3) Cuente la historia desde la perspectiva de un curioso que estuvo presente;
  - 4) Monte con sus compañeros una breve pieza de teatro sobre la base de la historia del texto.
4. 请将下列短文译成西班牙语:
  - 1) 几天前, 我收到朋友一封信。他说已经到了哥伦比亚首都波哥大, 还告诉我那个国家给他的印象是多种多样的, 很复杂, 所以他还没有什么清楚明确的看法, 在信里只能跟我谈谈最具体的事情。最后他对我说他已经被大学录取了, 并且已经开始上课了。
  - 2) 警察见老远一群人聚集在一起争论什么, 认为该是他前去维持秩序的时候了。他好不容易走到人群中间, 看到一个受伤的男孩和一只死狗。人们告诉他狗咬了男孩, 男孩打死了狗。警察连忙走到跟前去看男孩的伤势是否严重, 要不要送到医院去。这时候, 有人说他曾经看见镇长带着那只狗散步。警察一听, 马上变了态度, 说小孩应为打死狗负责。可是又有人说, 小孩是跟总督老爷坐车来镇上的。警察不知所措, 但是很快便镇静下来。他拉住孩子的胳膊, 说要把他带回自己家里去治伤。

Trabajo en casa:

1. Leer el texto
2. Transforma el segundo texto en frases en estilo directo utilizando los verbos como preguntar, contestar, decir, etc.
3. Temas de conversación
4. Traduce el texto en español.

Como esta parte debe ser la más novedosa del manual, averiguamos su situación en otras unidades y observamos que solo han hecho pocas modificaciones en los temas de conversación y textos de traducción.

Se puede concluir que el diseño de estos ejercicios no corresponde con lo que se ha planteado en el prólogo.

## 2.6.2 Comparaciones entre *Nuevo Español Moderno* y *Sueña*<sup>40</sup>

Después de hacer una comparación con la versión antigua, sabemos que *Nuevo*

<sup>40</sup> Aqu íse refiere a *Sueña* de versión china.

*Español Moderno* intenta aplicar el enfoque comunicativo. Por lo tanto, resulta interesante hacer una comparación con un manual basado en este enfoque para comprobar si han logrado su propósito.

En este caso, elegimos *Sueña* por tres razones:

1. Ha sido editado por la misma editorial Foreign Language Teaching and Research Press que *Nuevo Español Moderno*.
2. Se basa en la versión española adaptada a las características de los estudiantes chinos<sup>41</sup>.
3. Se adopta el método comunicativo.
4. Se basa en el Marco común de referencia para la enseñanza / aprendizaje de lenguas.<sup>42</sup>

Sin embargo, al mismo tiempo, debemos ser conscientes de unas desventajas que, según Álvarez Baz (2012: 239), pueden ser las siguientes:

una gran cantidad de input, muchísimas funciones comunicativas condensadas, una falta de conexión entre estas funciones comunicativas y la gramática (hecho que produce un gran desconcierto entre el alumnado) y por último, y en opinión de profesores que lo han utilizado, una falta de explicaciones gramaticales.

Considerando que estas desventajas tratan de los contenidos concretos de las unidades didácticas y no perjudican su aplicación del método comunicativo, realizamos las comparaciones a nivel estructural y no entramos en sus contenidos y ejercicios de cada unidad.

---

<sup>41</sup> Como se ha explicado en la indicación de publicación de este manual, en vez de ser publicado por la editorial Anaya, que se publica la *Sueña* de la versión española, este manual es introducido por Foreign Language Teaching and Research Press y se ha adaptado a las características de los estudiantes chinos.

<sup>42</sup> Como sabemos, los manuales de China no se basan en MCER y no existen los niveles A, B, C, por lo tanto, es interesante ver la diferencia con el sistema de lengua española a través del análisis de estos dos manuales.

### 2.6.2.1 Descripción externa del manual

Título	<i>ESPAÑOL MODERNO</i>	<i>NUEVO ESPAÑOL MODERNO</i>
Autor/es	DONG YANSHENG LIU JIAN	ANA BLANCO CANALES MARÍA ARÁNZAZU CABRERIZO RUIZ MARÍA LUISA GÓMEZ SACRISTÁN ANA MARÍA RUIZ MARTÍNEZ WANG LEI (REDACCIÓN) LIU JIAN (REVISACIÓN)
Datos editoriales	Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing	Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing
Material (impreso, sonoro, visual)	Material impreso y sonoro	Material impreso y sonoro

Desde la nacionalidad de los autores, es obvio que el lenguaje de *Sueña* es más real que el de *Nuevo Español Moderno*. Mientras que el número de autores de *Sueña* es mayor que el de *NEM*. Aunque el número no es equivalente a la calidad, se puede decir que el diseño de *Sueña* es más objetivo que *NEM*, porque han tenido en consideración las opiniones de un mayor número de gente.

### 2.6.2.2 La portada

El tamaño de estos dos manuales es igual, además, los dos han utilizado diferentes colores según los niveles: *Nuevo Español Moderno 1* es azul, *Nuevo Español Moderno 2* es verde, *Nuevo Español Moderno 3* es naranja, mientras que *Sueña 1* es naranja, *Sueña 2* es rosa, *Sueña 3* es verde, *Sueña 4* es azul.

Al mismo tiempo, los dos libros presentan en la portada imágenes de lugares de interés que indican el componente sociocultural, sin embargo, en *Sueña* solo han aparecido fotos relacionadas con España, mientras que en *Nuevo Español Moderno* se abarca todo, tanto España como el mundo latinoamericano.

En este caso, los contenidos socioculturales de *Nuevo Español Moderno* son más variados que los de *Sueña*.



### 2.6.2.3 El prólogo

Como se han presentado los prólogos de *NEM 2* y *3* en el capítulo 3.2.2.3, aquí se muestra solamente el prólogo de *Sueña*, donde se introduce la serie de manuales de la editorial Anaya, compuesta por cuatro manuales junto con otro del profesor y cuadernos de ejercicios.

Además, se explican las características de este manual:

Este manual se basa en el método comunicativo, se desarrollan las habilidades tanto de comprensión como de expresión de los estudiantes a través de dibujos y actividades divertidas. Al mismo tiempo, los contenidos de este libro son más cercanos a la vida cotidiana junto y se presentan los conocimientos socioculturales a finales de cada capítulo, con lo que los estudiantes pueden aprender de forma práctica y enriquecer sus conocimientos sobre el mundo hispánico (Prólogo, *Sueña 1*).

El prólogo ocupa una página y media<sup>43</sup>, mientras que la parte de la explicación de los componentes de cada unidad ocupa la mitad. Profundizaremos estas explicaciones en el párrafo 3.2.3.4 Estructura del manual.

En comparación con el prólogo de *Nuevo Español Moderno*, aunque las páginas que ocupan los dos son diferentes, en ambos casos, se destaca la comunicación auténtica y la competencia intercultural.

#### 2.6.2.4 Estructura del manual

Nombre del manual	<i>Nuevo Español Moderno</i>	<i>Sueña</i>
Estructura del manual	Prólogo	Prólogo
	Alfabeto/ Abecedario	Abreviatura
	Índice	Índice
	16 unidades	10 unidades
	Glosario	Apéndice (Transcripción, Glosario y Sobre MCER)

Tabla 15: Estructura del manual

La estructura general de los dos manuales es parecida. La única diferencia es que en el manual *Sueña* hay transcripciones para los ejercicios auditivos, que los estudiantes puedan trabajar en casa por su cuenta. Además, en cuanto a la presentación del MCER, es muy interesante dar a conocer este marco a los estudiantes para que puedan conocer la diferencia entre el sistema de lengua española en China y en España.

<sup>43</sup> En *Sueña 1*, el prólogo ocupa una página y media, mientras que en *Sueña 2* ocupa una página.

2.6.2.5 Los temas de unidades (comparación entre *Nuevos Español Moderno 3* y *Sueña 2*)<sup>44</sup>

Nombre del manual	<i>Nuevo Español Moderno 3</i>	<i>Sueña 2</i>
Número de unidad	16	10
Unidad 1	El paño maravilloso	Vamos a conocernos
Unidad 2	El premio gordo	Me gusta hacer muchas cosas
Unidad 3	El inca Atahualpa	¿Alguna vez has conocido a algún famoso?
Unidad 4	El arca de Noé	¿Qué le ha pasado?
Unidad 5	El clima	¿Qué pasó?
Unidad 6	Numancia	Mirando al futuro
Unidad 7	El Nuevo Mundo y sus alimentos	Cuidar el cuerpo y el espíritu
Unidad 8	Las civilizaciones precolombinas	Hoy ceno con mi jefe
Unidad 9	Cristóbal Colón	¿Habrá alguien en casa?
Unidad 10	La independencia de Hispanoamérica	¿Tenemos nuevas noticias?
Unidad 11	Los deportes	
Unidad 12	Las pirámides de Egipto y la Esfinge	
Unidad 13	América Latina y su literatura moderna	
Unidad 14	El argumento de una novela	
Unidad 15	Diego Velázquez y Francisco de Goya	
Unidad 16	Las fiestas	

Tabla 16: Temas de unidades

Antes de analizar las diferencias entre los temas de cada unidad, queremos señalar que en el caso de *Nuevo Español Moderno*, los temas que hemos recogido son los del texto que han aparecido al principio de cada unidad, se trata de muestras de lengua con los que trabajan los estudiantes en la clase. Sin embargo, los temas de *Sueña* son títulos de cada unidad. En este caso, no hay un texto principal y todas las actividades y los ejercicios son diseñados en relación con este tema.

<sup>44</sup> Considerando que *Sueña 1* se dirige al nivel A1 y A2, pensamos que será más cercano el nivel de *Sueña 2* con *Nuevo Español Moderno 3*, por lo tanto, comparamos estos dos niveles.

Ahora, si vemos los temas de los dos manuales, podemos ver que los temas de *Nuevo Español Moderno* son planteados con sustantivos y adjetivos mientras que en *Sueña*, los temas se presentan con frases tanto indicativas como interrogativas, al mismo tiempo, podemos ver que los temas de *NEM* se proponen contar historia sobre una experiencia o un hecho, además, muchos de ellos tratan de conocimientos socioculturales como “Cristóbal Colón”, “la independencia de Hispanoamérica”, mientras que en *Sueña*, los temas tratan de asuntos cotidianos como “Hoy ceno con mi jefe”.

Basándonos en estas diferencias, podemos decir que los temas de *Sueña* son más comunicativos que los de *NEM*, con los que será más fácil realizar la conversación y sus contenidos son más prácticos.

#### 2.6.2.6 La estructura de unidad

Nombre del manual	<i>Nuevo Español Moderno</i>	<i>Sueña</i>
Estructura de unidad	Texto	Ámbito 1
	Vocabulario	Vocabularios
	Ejemplos con algunos vocablos usuales	Ámbito 2
	Gramática	Vocabularios
	Conocimiento sociocultural	A nuestra manera
	Ejercicios	Recapitulación

Tabla 17: Estructura de unidad

Antes de analizar sus diferencias, vemos los contenidos de las diferentes partes de la estructura de *Sueña*.

Cada unidad está compuesta por dos ámbitos, dentro de cada ámbito, hay contenidos para escuchar, hablar, leer y escribir. Los contenidos gramaticales se presentan en la parte de “conocimientos”, la parte “suena bien” trata de contenidos de fonética y están incluidos los contenidos de escritura en la parte “toma nota”.

Comparado con la estructura de *Nuevo Español Moderno*, la de *Sueña* es más compleja. En vez de presentar un texto principal de explotación, se diseñan dos ámbitos relacionados con el tema central de cada unidad con diferentes contenidos tanto gramaticales como prácticos.

Al mismo tiempo, a diferencia de *NEM*, en *Sueña* no existe un apartado que se llama gramática, los contenidos gramaticales están incluidos en los dos ámbitos.

En cuanto a los ejercicios, en *NEM*, están aislados en otras partes, mientras que en *Sueña*, están incluidos en dos ámbitos, tanto para introducir un contenido gramatical como para revisarlo.

Así que el diseño de *Sueña* evita la situación de “dar clases por partes”<sup>45</sup> como los diseñadores de *NEM 3* han mencionado en su prólogo.

Además, queremos destacar que en los dos manuales hay la parte de conocimiento sociocultural, sin embargo, en *NEM* el contenido está escrito en chino y se plantea para leer fuera de clase, mientras que en *Sueña* el texto está escrito en español y se presentan unos ejercicios de preguntas sobre el contenido, con los que puedan revisar la comprensión del texto y profundizar ciertos conocimientos.

## 2.7 Conclusiones

Después del análisis que hemos realizado, podemos ver que comparado con la versión antigua de *Español Moderno*, se han introducido muchos términos modernos que corresponden al desarrollo de la metodología de ELE: la competencia comunicativa, los conocimientos socioculturales, etc. Los diseñadores pretenden difundir el nuevo enfoque comunicativo y recalcan varias veces la importancia de la capacidad de comunicarse con los demás y de crear un ambiente real de lengua en el aula.

Sin embargo, no debemos considerarlos como manuales basados en el método

---

<sup>45</sup> En el apartado 3.2.2.3, dentro del prólogo de *NEM 3*, los diseñadores dicen que las clases no deben realizarse por partes, sin embargo, consideramos que como los contenidos están presentados por partes, es difícil combinarlos solamente con el esfuerzo de los profesores.

comunicativo, porque también incluyen contenidos tradicionales como la traducción y el dictado. Como ya se señaló, este manual adopta una metodología que combina el método tradicional, el método audiolingual y el método comunicativo.

Estamos de acuerdo con esta combinación de metodologías porque el cambio tiene que ser gradual: así cuando en Europa estaba difundándose el método audiolingual, fue rechazado al principio, solo en un segundo momento se aceptó, aportando varios cambios hasta tener sus propias versiones: método audiovisual en Francia y método situacional en Inglaterra.

Sin embargo, al mismo tiempo debemos admitir que el fundamento de este método combinado sigue siendo el método tradicional. Aunque los diseñadores destacan varias veces la importancia de desarrollar la competencia comunicativa y la responsabilidad de los profesores que dejan a los estudiantes ser los protagonistas ofreciéndoles la oportunidad de hablar, en el manual todavía se mantienen los mismos esquemas, mismos temas de textos y mismos ejercicios.

Si no se cambian los contenidos de los manuales y los temas no son sugerentes ni hay ejercicios de tipo comunicativo, es difícil que la situación cambie solamente por el esfuerzo del profesor, puesto que muchos de ellos ya están acostumbrados al método tradicional y es difícil cambiar su forma de enseñar sin indicaciones claras y los manuales adecuados.

Por lo tanto, por un lado, consideramos que esta nueva versión es un paso muy importante en la enseñanza de español en China, por otro, pensamos que es necesario añadir más elementos o más prácticas basándose en el método comunicativo.

Basándose en esta situación, en nuestro trabajo, pretendemos diseñar unidades didácticas con microrrelatos, basándonos en el “método combinado”, con especial atención al componente comunicativo sin dejar mucho espacio al desarrollo de la competencia lingüística<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Considerando el énfasis que han dado a la gramática en *Nuevo Español Moderno*, creemos innecesario destacar esta parte en nuestro diseño de unidades didácticas.

## CAPÍTULO III: EL MICRORRELATO

### 3.1 Introducción

Después de acercarnos a la metodología más habitual en el ámbito universitario de China y compararla con las metodologías utilizadas en otros países para la enseñanza de idiomas, entramos en otro tema principal de nuestro trabajo: el microrrelato. Para introducir el microrrelato en las clases como material complementario, es imprescindible conocer bien este género.

### 3.2 Denominación

Microrrelato, minificción, microcuento, minicuento, cuento minúsculo, ficción súbita... Existen demasiadas denominaciones de este estilo de cuento brevísimo. Primero queremos aclarar el significado de tres, o más bien, cuatro definiciones: microtexto, minificción, microrrelato y minicuento, que son los que más a menudo aparecen en los libros.

En este caso nos basamos en el estudio de David Lagmanovich (2006). Según él, “los microtextos son textos verbales caracterizados por su brevedad, puede ser literario o no. Si un microtexto es de tipo literario, de condición ficcional, es una minificción y si una minificción cuenta una historia, es un microrrelato. Para él, *minicuento* y *microrrelato* son dos formas de nombrar la misma cosa” (Lagmanovich, 2006: 23-27). Sin embargo, Lauro Zavala (2005: 19) hace distinción entre los dos términos. En su opinión, “el minicuento es de carácter narrativo y estructura tradicional y el microrrelato es de naturaleza híbrida y estructura poco convencional”, por eso, opina que la denominación minificción es más conveniente para este tipo de escritura, que hace referencia simultáneamente a los dos primeros términos. Lauro Zavala tiene razón pero no ha considerado la definición de minificción cuyo ámbito es más amplio e incluye los anuncios creativos, los cortometrajes, etc.

En nuestra opinión, este tipo de escritura es más un microrrelato que un

minicuento. Como afirma Lauro Zavala en el mismo libro:

En la lengua española, el término relato ha sido utilizado ya sea para referirse a algo más que un cuento (un cuento experimental), a algo menos que un cuento (una narración sin valor literario) o algo diferente a un cuento (ya sea un texto híbrido, un cuento muy extenso o incluso un poema en prosa). (Zavala, 2005: 19).

Es decir, el ámbito del relato es más amplio que el cuento. Además, siguiendo a Andres-Suárez (2012: 29) que opina que el microrrelato es “el término más extendido de todos en el ámbito hispánico”, utilizaremos esta denominación en nuestro trabajo.

### 3.3 La extensión

En cuanto a la extensión, todavía no hay consenso entre los estudiosos.

Por un lado, según Lagmanovich (2007: 20), “en Hispanoamérica, el microcuento puede tener un solo párrafo (o en todo caso, no más de dos o tres) y caber en una página, una página y media, o dos páginas de extensión”. Al mismo tiempo, él está en contra del cómputo de las palabras. Para él, es muy absurdo calcular las palabras del texto y clasificarlo según estos datos. Él comenta que un microrrelato solo necesita tener una extensión que las personas perciben que es breve (Lagmanovich, 2006: 37-38). Obviamente esta teoría es poco científica, pero es más alternativa.

Por otro lado, según Andres-Suárez (2012: 22), “la extensión no debería rebasar una página impresa con el fin de poder ser leído de un único vistazo, lo que refuerza la unidad de impresión”. Al mismo tiempo, Lauro Zavala (2005: 58) también piensa que debe caber en el espacio de una página.

Considerando el fin de su uso en la clase de ELE, aquí adoptamos la opinión de Andres-Suárez para facilitar la lectura de los estudiantes. A continuación, solo recopilamos los microrrelatos cuya extensión no supera una página impresa.

### 3.4 Historia

Para entender mejor las características de este género, es necesario conocer algo sobre su desarrollo en la historia.

#### 3.4.1 Los antecedentes<sup>47</sup>

##### 3.4.1.1 Prehistoria del relato breve

El hombre desde su origen sintió la necesidad de comunicarse, de narrar sus historias y acontecimientos. Así sucesivamente, para explicar los fenómenos naturales que no comprendía, inventaba personajes abstractos y desde entonces, nacieron los mitos y las leyendas. Estas historias reales e inventadas se transmitieron oralmente de generación en generación hasta la aparición de la escritura. Mitos e historias pueden considerarse los antecedentes de los microrrelatos, por su extensión limitada y su narratividad.

##### 3.4.1.2 El cuento oriental y europeo hasta la Edad Media

Según Rodríguez Romero (2007: 17-25), hasta la Edad Media, han aparecido cuentos breves en diferentes culturas: Hindú, China, Japón, Hebrea y Árabe, Grecia. En nuestro caso, al tratar microrrelatos en lengua hispánica como material didáctico para los estudiantes chinos, nos concentraremos en los cuentos breves de la China antigua, los de Hebrea y Árabe donde nacieron la Biblia y los de Grecia donde aparecieron los mitos que tienen una influencia inimaginable en todo el mundo, especialmente en Europa.

---

<sup>47</sup> Las investigaciones sobre la historia de los microrrelatos se basan principalmente en los trabajos de Nana Rodríguez Romero y de David Lagmanovich.

### 3.4.1.3 La cuentística china

Con respecto a los cuentos chinos, Rodríguez Romero (2007: 19) destaca mucho la dinastía Chou con su enigmático I-Ching o Libro de las Mutaciones, “una obra oracular, simbólica y altamente poética”. Y entre las joyas chinas, para ella y para muchos extranjeros, el relato breve más conocido es el que inaugura las características del minicuento actual: el conocido *Sueños de la Mariposa* de Chuang-Tzu, filósofo taoísta del siglo III y IV a. C:

#### Sueños de la mariposa

Chuang-Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.

Chuang-Tzu (Borges; Ocampo; Casares, Antología de la literatura fantástica, 1993: 59)

Como hemos visto arriba, es una traducción realizada por Borges, su versión original es:

昔者庄周梦为蝴蝶，栩栩然蝴蝶也，自喻适志与，不知周也。俄然觉，则蓬蓬然周也。不知周之梦为蝴蝶与，蝴蝶之梦为周与？周与蝴蝶，则必有分矣。此之谓物化。（《庄子 齐物论》）

Borges ha explicado muy bien su significado y al mismo tiempo ha omitido el sentimiento de sorpresa y confusión por parte de Chuang-Tzu y la última frase del texto original: 周与蝴蝶，则必有分矣。此之谓物化， comentando que “seguramente existe diferencia entre Tzu y mariposa, eso es el cambio y mezcla del objeto y yo”.

Sin embargo, en general se ha transmitido perfectamente la idea principal de este relato.

Aparte de Chuang-Tzu, Dongshi también ha aparecido en este libro *Antología de la literatura fantástica* y hay más textos creados sobre este personaje.

Para nosotros, es muy interesante ver cómo los escritores reescriben estos cuentos, y al mismo tiempo, también es interesante que los estudiantes reescriban en español algunos cuentos chinos menos conocidos para que los españoles sepan más de la literatura china.

Con este propósito, en nuestro diseño de unidades didácticas vamos a introducir algunos microrrelatos chinos traducidos al español, especialmente este *Sueños de la Mariposa* de Chuang-Tzu<sup>48</sup>.

#### 3.4.1.4 Literatura hebrea y árabe

A continuación, hablamos de la literatura hebrea y árabe. Riquer, 1976, citado por Rodríguez Romero (2007: 20), explica que “el Antiguo Testamento, primera parte del conjunto de los libros sagrados que el cristianismo denomina La Biblia, constituye la más asombrosa obra literaria del pueblo hebreo, que lo llama *Tora* (ley)”.

El discurso está fragmentado en pequeños párrafos numerados (versículos), en los cuales se narra una historia coherente, de estructura tradicional. Otra de las formas de relato breve que se encuentran en La Biblia son las parábolas que tienen por escenario el mar y las playas (Rodríguez Romero, 2007: 20).

Considerando la importancia de la Biblia en la vida diaria de la mayoría de los españoles, pensamos que es necesario introducir microrrelatos sobre este tema para que los estudiantes puedan acercarse a la vida religiosa.<sup>49</sup>

En cuanto a la literatura árabe, Rodríguez Romero (2007: 22) señala que “esta literatura tiene, como las otras culturas antiguas, su monumento doctrinal, filosófico,

---

<sup>48</sup> Véase el diseño de una unidad didáctica sobre cuentos chinos en 8.2.2.16 Unidad 16.

<sup>49</sup> Véase el diseño de una unidad didáctica sobre cuentos de la Biblia en 8.3.2.4 Unidad 4.

jurídico y social: el Corán, código de preceptos de Mahoma”.

El cuento o novela corta constituyen una de las actividades más fructíferas de los árabes. El conjunto de relatos más conocido es *Las Mil y Una Noches*, que es “el resultado de la recolección de relatos de origen indopersa, musulmán, iraquí y egipcio” y “éste es un buen ejemplo del relato breve con raíces antiguas y de diferentes culturas” (Rodríguez Romero, 2007: 22).

#### 3.4.1.5 Grecia

El tesoro de la cultura griega no sólo es el pensamiento filosófico y científico, sino también su literatura, o mejor dicho, sus leyendas y mitos.

El poema más conocido es *Las Metamorfosis* de Ovidio (43 a.C.) que a través de 250 leyendas narra una historia universal de la mitología desde la creación del universo hasta el dominio de César Augusto (Rodríguez Romero, 2007: 24).

Además, durante ese periodo, los evangelistas escribieron el Nuevo Testamento, en donde, según las palabras de Rodríguez Romero (2007: 25), “el relato breve es la forma en que están escritos muchos de los pasajes, parábolas, alegorías y el Apocalipsis”.

#### 3.4.2 Los precursores y el modernismo

Como informa Andrés-Suárez (2012: 30), “el origen del microrrelato de lengua española se remonta al movimiento estético modernista”. Sin embargo, este movimiento no solamente tiene lugar en ámbito literario, sino también en otros como la música y la arquitectura.

En la música, los compositores vieneses (Schoenberg, Berg, Webern) buscan conscientemente la brevedad extrema, por ejemplo, cuatro de las *Seis piezas para orquesta* de Webern no llegan a durar dos minutos (Lagmanovich, 2006: 17-18).

Y en la arquitectura, “el grupo de la Bauhaus alemana (Gropius, van der Rohe,

Breuer) destaca la funcionalidad en las construcciones y la falta de cualquier elemento estético y decorativo” (Lagmanovich, 2006: 18-19).

Considerando las características básicas del microrrelato, se observa que este fenómeno representa una tendencia general de las artes en la modernidad.

“Hay una tendencia a eliminar la redundancia, rechazar la “ornamentación” innecesaria, abolir los desarrollos extensos y privilegiar las líneas puras y la consiguiente brevedad”, como explica Lagmanovich (2007a: 49).

Con respecto al desarrollo de este nuevo género literario, en primer lugar es necesario aclarar tres puntos<sup>50</sup>:

1. El microrrelato todavía no se considera un género literario, puesto que no existe ninguna teoría sobre este género.
2. Los escritores considerados los precursores del género han creado estos textos sin ninguna formulación teórica.
3. Sin embargo, estos textos poseen las características que hoy en día consideramos constitutivas de este género, por lo tanto, pertenecen a los microrrelatos.

En este epígrafe, estudiaremos a los siguientes autores precursores: Rubén Daró, Julio Torri y Leopoldo Lugones<sup>51</sup>.

Empezamos con la obra fundadora *Azul* (1888) de Rubén Daró<sup>52</sup>. Se trata de una serie de textos que según David Lagmanovich constituye “un ‘pequeño poema en prosa’ baudeleriano”. Este libro no solo tiene un fuerte impacto en la narrativa breve de Hispanoamérica sino también en la española.

Julio Torri es un escritor mexicano. Su primer libro titulado *Ensayos y poemas* está compuesto por unos textos en prosa que se aproximan mucho a lo que hoy llamamos microrrelato.

---

<sup>50</sup> Estos tres puntos están basados en la teoría de David Lagmanovich (2006: 163) y de Mariví Alonso Ceballos (2014: 105).

<sup>51</sup> La investigación de estos tres autores se basan principalmente en el trabajo de David Lagmanovich, 2007: 50-60.

<sup>52</sup> Considerando la importancia de Rubén Daró en la historia de microrrelatos, es imprescindible leer algunos microrrelatos suyos en la clase de español.

En cuanto a Leopoldo Lugones, es un autor argentino. Su libro *Filosofía* es un conjunto de narraciones breves o apólogos.

Sin embargo, durante esa época, los cuentos breves solo se presentan como un fenómeno aislado dentro de la obra de estos escritores.

### 3.4.3 Los iniciadores y la Vanguardia

Lagmanovich (2006: 174) informa que el periodo de las vanguardias inicia a comienzos de la década de 1920 en los años de la primera Guerra Mundial hasta la inmediata posguerra.

Durante este periodo, hay varios escritores importantes: Juan Ramón Jiménez, Ramón Gómez de la Serna, Vicente Huidobro y Macedonio Fernández. Entre ellos, solo presentamos a los dos primeros<sup>53</sup>, por los caminos distintos que han emprendido hasta llegar a este género. En cuanto a Juan Ramón Jiménez, en su libro *Cuentos largos* hay algunos cuentos que fueron considerados como poemas en prosa en aquel entonces, pero en realidad son auténticos microrrelatos.

Con respecto a Ramón Gómez de la Serna, él llega a este género a través de la disminución de los componentes no narrativos del cuento y la simplificación de lo narrativo. Entre sus primeros libros, *Greguerías* (1917), *Muestrario* (1918) y *Libro Nuevo* (1920), hay algunos textos que ya poseen las características exigidas al microrrelato. Dentro de estos escritores iniciadores del género, también debemos introducir algunos microrrelatos suyos.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> La investigación sobre estos dos autores se basan principalmente en el trabajo de Andres-Suárez, 2012: 33-35.

<sup>54</sup> Véase la unidad didáctica diseñada sobre el microrrelato “La niña engañada” por Juan Ramón Jiménez en 8.3.2.8 Unidad 8.

#### 3.4.4 Los clásicos del microrrelato

En cuanto a la historia de los microrrelatos, hay algunos escritores fundamentales, cuyos trabajos han sido imitados y apreciados hasta hoy en día. Según Lagmanovich (2006), estos escritores son: Juan José Arreola, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Augusto Monterroso, Marco Denevi, y según Alonso Ceballos (2014)<sup>55</sup> se trata de: Jorge Luis Borges y Julio Cortázar de fama universal y Enrique Anderson Imbert, Adolfo Bioy Casares y Marco Denevi, conocidos en Argentina.

Considerando que nuestro objetivo no es la investigación acerca de los escritores de microrrelatos, solo hacemos una breve presentación de algunos de ellos: Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Augusto Monterroso.

Jorge Luis Borges es considerado el más importante escritor argentino del siglo XX. En su producción, como explica Lagmanovich (2006: 201), “el microrrelato es una manera más de transmitir los significados que articulan sus cuentos, ensayos y poemas: los enigmas de la personalidad, los laberintos, el tiempo y la eternidad, la irrealidad fundamental del universo”.

Los textos breves son numerosos en su obra, especialmente en *El Aleph* y uno de sus últimos libros, *El hacedor* (1960), donde se puede encontrar la mayoría de los microrrelatos suyos, entre ellos, se destaca el célebre “Borges y yo”.

Julio Cortázar es otra figura muy importante en la historia de los microrrelatos. Las composiciones que podemos considerar como microrrelatos vienen mayoritariamente de libros como *Historias de cronopios y de famas* (1962) y *Un tal Lucas* (1979), compuestos íntegramente por formas breves; pero también abundan en los libros considerados “misceláneos”, como *La vuelta al día en ochenta mundos* (1967) y *Último round* (1969) (David Lagmanovich, 2006: 207).

En cuanto a Augusto Monterroso, lo primero que nos ocurre es su célebre microrrelato “El dinosaurio”. Hay numerosas reescrituras y producciones crílicas, e incluso el especialista Lauro Zavala ha diseñado un libro sobre este tema: *El*

---

<sup>55</sup> Su trabajo trata del microrrelato argentino, por lo tanto, los escritores clásicos que ha numerado son argentinos.

*dinosaurio anotado* (2002), donde se recopilan tanto las producciones crónicas como las reescrituras sobre este tema. Sin embargo, el trabajo de este autor no se limita a esta obra, también hay otros microrrelatos como “La oveja negra”, “El grillo maestro”, etc. Ellos son extraños mayoritariamente de dos libros suyos: *Obras completas* (1959) y *La oveja negra y demás fábulas* (1969).

### 3.4.5 Los microrrelatos contemporáneos

#### 3.4.5.1 Formas de difusión

Hoy en día, el microrrelato se ha convertido en un género popular y se ha difundido a través de varios medios: prensa, casas editoriales, internet, etc.

El microrrelato encuentra su medio de difusión ideal en la prensa: *El País* y *El Mundo* en España, la revista *El cuento* dirigida por Edmundo Valadés en México y *Puro cuento* (1986-1992), dirigida por Mempo Goardinelli en Argentina, a través de la cual se han propuesto varios concursos de microficción.

Además, por el interés cada vez mayor por este género, han surgido casas editoriales que le dedican atención exclusiva o preferencial: Páginas de Espuma, en Madrid; Thule, en Barcelona; Menoscuarto, en Palencia (María Teresa Pérez Tapia, 2009: 73; David Lagmanovich, 2006: 256).

A través de estas editoriales, se publican tanto antologías como libros de microrrelatos como, por ejemplo, *La sueñera* de Ana María Shua.

Por último, el microrrelato también se ha difundido gracias a Internet. Si se teclea la palabra microrrelato en Google, salen 430,000 resultados que incluyen definiciones del término, concursos de microrrelatos organizados por diferentes asociaciones, páginas de microrrelatos, etc. Podemos ver microrrelatos escritos o compartidos por nuestros amigos en Facebook, Tuenti, e incluso, la gente crea grupos en estas redes sociales.

Gracias a estas nuevas formas de difusión, los microrrelatos son más accesibles para nuestros estudiantes incluso fuera de la clase.

### 3.4.5.2 Autores representantes

Como en la época actual, hay muchos escritores que se dedican a este sector, por el espacio limitado, solo nos referiremos a los más conocidos, dividiéndolos según el país al que pertenecen y organizándolos según orden alfabético<sup>56</sup> :

- España: Ana María Matute, Antonio Fernández Molina, Javier Tomeo, José María Merino, Max Aub, José Jiménez Lozano, Juan Pedro Aparicio, Juan José Millás, Julia Otxoa, Luis Mateo Díez, Rafael Pérez Estrada, etc.
- México: Edmundo Valadés, Guillermo Samperio, José de la Colina, Juan José Arreola, Julio Torri, Lauro Zavala, René Avilés Fabila, etc.
- Venezuela: Armando José Sequera, Gabriel Jiménez Emán, Luis Britto García, etc.
- Chile: Diego Muñoz Valenzuela, Pía Barros, etc.
- Uruguay: Horacio Quiroga, Eduardo Galeano, Mario Benedetti, etc.
- Argentina: Adolfo Bioy Casares, Ana María Shua, Eduardo Berti, Enrique Anderson Imbert, Luisa Valenzuela, Raúl Brasca, etc.

Al mismo tiempo, queremos aclarar que hay otros escritores conocidos de otros países que por motivos de espacio, no hemos nombrado aquí por ejemplo, Manuel del Cabral de República Dominicana, Virgilio Piñera de Cuba, etc.

### 3.4.5.3 Teóricos y críticos representantes

Como consecuencia del desarrollo del microrrelato, han aparecido teóricos y críticos en este sector. A través de sus investigaciones, podemos conocer mejor este género y sus características. Por lo tanto, consideramos necesario presentar sus trabajos, en orden alfabético:

---

<sup>56</sup> Esta colección de escritores actuales se basa en la investigación de David Lagmanovich (2006: 255-306).

- David Lagmanovich<sup>57</sup>. Sus obras más representativas son: *El microrrelato hispanoamericano* (2007); *Los cuatro elementos: microrrelatos* (2007), *el microrrelato: teoría e historia* (2006); *La otra mirada: antología del microrrelato hispánico* (2005).
  - Irene Andres-Suárez. Sus obras más conocidas son: *Antología del microrrelato español (1906-2011): el cuarto género narrativo* (2012) y *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico: Actas del IV Congreso internacional de Minificción* (editado junto con Antonio Rivas, 2008).
  - Juan Armando Epple. Sus obras más importantes son: *Microquijotes* (2005); *Cien microcuentos chilenos* (2002) y *Brevísima relación: nueva antología del microcuento hispanoamericano* (1999).
  - Lauro Zavala. Catedrático, escritor, autor de numerosos ensayos críticos y antologías sobre este género, dentro de ellos, destacan: *La minificción en México: 50 textos breves* (2002); *Relatos mexicanos posmodernos. Antología de prosa ultracorta, híbrida y lúdica* (2001); *Introducción al análisis literario: breves aproximaciones a la narrativa breve* (2001).
- Además, “a él se debe la iniciación de los congresos internacionales de minificción (1998), y también la creación de una revista electrónica sobre narrativa breve (el cuento en red<sup>58</sup>, a partir de 2000) que presta especial atención al género” (David Lagmanovich, 2006:282).
- Violeta Rojo. Investigadora del microrrelato, sus obras más representativas son: *Breve manual para reconocer minicuentos* (1997); *La minificción en Venezuela: breve antología del cuento breve en Venezuela* (2004); *Mínima expresión: una muestra de la minificción venezolana* (2009) (David Lagmanovich, 2006: 290).

---

<sup>57</sup> Queremos señalar que nuestra búsqueda acerca de este género se basa principalmente en sus investigaciones, que han contribuido a un conocimiento más completo y detallado.

<sup>58</sup> Consultar el enlace <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/>.

### 3.5 Características

Según Andrés-Suárez (2012: 21-22), “cuando hablamos del microrrelato, nos referimos a un texto literario en prosa, articulado en torno a dos principios básicos: hiperbrevedad y narratividad”. Sin embargo, estas no son las únicas características.

#### 3.5.1 La brevedad

La brevedad es sin duda la característica más obvia de los microrrelatos que los diferencia de otros géneros literarios. Su extensión normalmente no supera una página, para que los lectores puedan leerlo de un solo vistazo. Esta característica exige a los escritores el uso de síntesis y elipsis cuando cuentan una historia, por lo tanto, todas las palabras que usan en el microrrelato son insustituibles.

Eso determina su otra característica: la exactitud lingüística. Con las elipsis, la lectura no se limita a seguir frase por frase escrita por el escritor, sino que los lectores tienen que rellenar los mensajes omitidos para recuperar su significado original. Además, a algunos escritores les encanta la reescritura de los cuentos infantiles, las leyendas, las fábulas... Por eso, también es importante que los lectores tengan conocimiento previo de la intertextualidad.

Gracias a la participación directa del lector, su capacidad literaria se desarrolla mucho. Pero también tenemos que darnos cuenta de que a causa de las elipsis y las síntesis, los lectores pueden captar significados diferentes según su capacidad lectora y su propia preferencia.

#### 3.5.2 La narratividad

La narratividad es sin duda otra característica importante del microrrelato.

Según Acquaroni (2007: 31), “de todos géneros literarios, el narrativo, es el que menos resistencias ha generado entre los docentes a la hora de incorporarlo al caudal de materiales textuales que ya se empleaban en el aula de ELE”.

Y todavía opina que (2007: 31), “la narratividad no solo es aprovechable por el hecho de poseer una serie de rasgos discursivos específicos, sino por la función social, cultural y cognitiva que cumple en nuestras vidas”.

Así que es imprescindible conocer bien sus elementos:

### 3.5.2.1 La trama. Estructura de la acción

Como ha dicho Pérez Tapia (2009: 101), “la trama del microrrelato obedece a la secuencia narrativa de base: una situación inicial –a veces implícita- sufre una transformación que desemboca en una situación final –abrupta, sorpresiva, polifónica, y abierta o cerrada”. Así que la evolución es muy importante en un microrrelato. Por su extensión limitada, muchos elementos se eliminan, pero los lectores pueden reconstruirlos con su imaginación. Esta peculiaridad ha sido explicada por Pérez Tapia (2009: 100): a partir del relato explícito, “el lector puede reconstruir toda la historia -el relato implícito”. Sin embargo, debemos ser conscientes que por la concisión del texto, los lectores pueden reconstruir diferentes historias según su comprensión e imaginación.

### 3.5.2.2 El espacio

El espacio es un elemento muy importante en los cuentos: puede ser un país, una ciudad, una zona, un bar, etc. El espacio implica un tipo de cultura, una forma de ser... Por ejemplo, el comportamiento de un personaje es diferente en un bar o en un restaurante de la guía Michelin. Este elemento nos ayuda a entender la historia.

Según Rodríguez Romero (2007: 111-115), hay tres formas de presentar el espacio: “inexistencia de descripciones”, “síntesis del espacio” y “énfasis en el espacio”. Por la extensión limitada del microrrelato, el espacio no suele ser presentado detalladamente, así que las primeras dos formas son más comunes. En el caso de hacer síntesis del espacio, existen diferentes tipos que pueden ser espacio metafórico, onírico o simbólico.

En cuanto a las actividades que podemos desarrollar con el espacio, hay muchas posibilidades:

1. deducir el espacio posible según las pocas descripciones que aparecen en un microrrelato y decir por qué se trata de ese espacio. Con esta actividad, los estudiantes pueden leer los microrrelatos de una forma más detallada, y al mismo tiempo, pueden desarrollar su imaginación y su creatividad, que es una capacidad muy importante en cuanto a la competencia literaria<sup>59</sup>.
2. describir un espacio con menos palabras posibles. A través de esta actividad, los estudiantes pueden comprender la esencia del microrrelato de una forma más directa: “menos es más”. Tienen que eliminar todas las palabras innecesarias y utilizar un lenguaje preciso y conciso.

### 3.5.2.3 El tiempo

Otro aspecto fundamental es el tratamiento del tiempo. En la literatura, hay dos tipos de tiempo: el tiempo cronológico y el tiempo literario.

Acquaroni (2007: 35) ha explicado muy bien estos dos términos: “el tiempo cronológico es el que gobierna el tiempo real de nuestra existencia; posee un orden lineal sucesivo y medido: implacable” y el tiempo literario es “flexible”, “elástico” y se rige por la voluntad del escritor, por eso, es subjetivo y psicológico.

Un relato posee un orden lineal cuando el tiempo literario coincide con el orden cronológico. Mientras que llamamos “anacronías” a las distorsiones o alteraciones del orden cronológico, es decir, los dos tiempos no coinciden, e incluyen analepsis, prolepsis, empezar por el final (inversión), por la mitad (in medio res) y saltar de un tiempo a otro, tiempo introspectivo, etc. (Acquaroni, 2007: 35-36).

En cuanto a la presentación del tiempo en los microrrelatos, Rodríguez Romero (2007: 115-119) ha formulado tres tipos: intemporal, místico e histórico.

---

<sup>59</sup> En 8.3.2.9 Unidad 9, en el microrrelato que hemos seleccionado “Comenzamos mal” se ha eliminado la descripción del espacio, por lo tanto, hemos utilizado este tipo de ejercicio a través del cual los estudiantes tienen que deducir el espacio donde se desarrolla la historia.

1. La intemporalidad se debe a la eliminación total de los elementos temporales por parte del escritor. Los lectores deben deducir su tiempo a partir de las descripciones de la historia o, en otros casos, esta historia puede ocurrir en cualquier tiempo.
2. La utilización de la narración mítica es muy común en los cuentos infantiles que suelen empezar con: érase una vez, hace muchos años, etc. Esta lejanía del tiempo crea un ambiente misterioso con muchas posibilidades de desarrollo.
3. La narración histórica consiste en narrar una historia según el transcurso del tiempo, que puede ser lineal o retrospectivo, por ejemplo, empezar desde ahora hacia el pasado (retrospección).

Aparte de las diferentes formas de introducir el tiempo, este se puede deducir a partir de su tiempo verbal. Este aspecto gramatical es muy difícil para los estudiantes chinos por la falta de tiempos verbales en la lengua china, que se suelen indicar añadiendo elementos complementarios como 要(yào), 过...了(guò...le).

Vemos un ejemplo con la frase “ir a la escuela”, usando el tiempo pasado y el futuro.

1. 我要去学校(wǒ yào qù xué xiào)

Voy a la escuela.

2. 我去过学校了(wǒ qù guò xuéxiào le)

He ido a la escuela.

Wǒ significa yo, qù es ir, xuéxiào es escuela, podemos ver que la parte principal de estas dos frases es igual en chino: wǒ qù xuéxiào. Pero si añadimos yào significa un tiempo futuro, si añadimos guò...le significa el pasado.

Así que para los estudiantes chinos, la comprensión y el uso del tiempo verbal es muy importante. Dentro de ellos, el tiempo pasado es el más difícil para los estudiantes chinos y es el más utilizado en los microrrelatos.

### 3.5.2.4 El punto de vista

Como explica Acquaroni (2007: 32), “toda narración necesita adoptar un punto de vista, una especie de atalaya o lugar imaginario en el que se sitúa el narrador”:

Puntos de vista	Focalización interna	Narrador protagonista
		Narrador testigo
		Narrador interino
	Focalización externa	Narrador omnisciente
		Narrador cuasi omnisciente

Tabla 18: Tipos de punto de vista

Hay dos puntos de vista: focalización interna y focalización externa.

Cuando se relata una historia desde el interior, hablamos de focalización interna, donde el narrador habla en primera persona (yo). Dentro de esta posición, hay tres tipos de narrador: el narrador protagonista, el narrador testigo y el narrador interino.

El narrador protagonista se sitúa en el centro del relato. Adoptando las palabras de Acquaroni (2007: 32): gracias a este narrador, “el lector puede tener acceso a todo aquello que el protagonista sabe, siente o piensa; a aquello que le sucede o le ha sucedido en el pasado”. Pero con este tipo de narrador, no podemos saber lo que piensan los demás directamente, solo a través del diálogo.

El narrador testigo es como un espectador de los hechos, así que solo puede contar lo que ha visto y/o lo que ha oído. Él es parte de los hechos pero no es el protagonista. Según Acquaroni (2007: 32), “este tipo de narrador es muy útil cuando se quiere mantener el interés del lector, ocultándole información valiosa”.

Comparado con el narrador testigo, el narrador interino se queda fuera de los hechos, está informado por otras personas o por un texto encontrado por él.

Como ha dicho Acquaroni (2007: 32), “por el contrario, cuando se refiere la historia desde fuera, hablamos de focalización externa y le corresponde un narrador

que nos habla en tercera persona ( él/ella o ellos/ellas)”.

Dentro de esta perspectiva, podemos estar ante un narrador omnisciente o cuasi omnisciente.

En cuanto al narrador omnisciente, Acquaroni (2007: 33) habla de cuatro características:

- a) Tiene el don de la ubicuidad, tanto temporal como espacial.
- b) Puede hacer comentarios en mitad de la acción y dar sus opiniones.
- c) Es el único que puede conocer hechos que ningún personaje conoce.
- d) Puede penetrar en la mente de los personajes.

Al mismo tiempo, un narrador cuasi omnisciente puede considerarse como una cámara, que ocupa una posición marginal dentro de la historia y no puede entrar en la conciencia de los personajes, sin embargo, sí puede seguirlos a cualquier lugar y captar todas las acciones que han hecho.

Después de la presentación de sus diferentes tipos, queremos destacar que el punto de vista es muy importante para el desarrollo de un texto. En la actividad tanto de escritura como oral, los estudiantes tienen que adoptar un punto de vista antes de comenzar su historia porque, dependiendo de eso, tienen que adoptar diferentes tonos, contar la historia en primera o tercera persona y cuidar las cosas que es imposible saber desde este punto de vista, etc.

Se destaca el cambio del foco desde donde se narran los hechos, que es un ejercicio muy utilizado en el *Nuevo Español Moderno*, con el que no solo se practica la competencia lingüística sino también se desarrolla la competencia literaria.

Sin embargo, aunque los estudiantes ya han aprendido el uso de diferentes puntos de vista en chino, también debemos presentarlos brevemente en español para que se acostumbren a la literatura española.<sup>60</sup> Al mismo tiempo, por la extensión limitada de este género, el ángulo de visión es una técnica que se utiliza mucho en el

---

<sup>60</sup> Para que los estudiantes puedan conocer los diferentes puntos de vista, hemos introducido la presentación de sus características en nuestro diseño de unidades.

desarrollo de la historia como, por ejemplo, “Punto de vista” de Gustavo Gabriel Ferro.<sup>61</sup>

### 3.5.2.5 El tono narrativo

Cuando leemos un texto, podemos percibir la actitud del narrador, eso es lo que se denomina el tono narrativo. Acquaroni (2007: 35) explica que el tono narrativo es la “postura emocional que el narrador mantiene en relación con el tema y que también refleja su personalidad”. Dependiendo del tipo de texto, el tono se va enfriando desde el literal hacia el ficticio. Así que debemos utilizar diferentes tonos frente a diferentes textos: afirmativo o emocional.

En el caso de los microrrelatos, como es parte de la literatura, se presenta generalmente con un tono subjetivo desde el cual podemos deducir la actitud del narrador. Por eso, es muy interesante averiguar su actitud, por qué la tiene, si los estudiantes están de acuerdo y si cambia de actitud, se cambiará la historia, etc.

### 3.5.2.6 Los personajes

Otro aspecto indispensable en la construcción narrativa es la caracterización de los personajes. Acquaroni (2007: 34) opina que la caracterización de los personajes viene dada a través de los siguientes elementos:

1. la apariencia física.
2. el estatus social y el registro lingüístico: su lenguaje corresponde a su clase social.
3. la psicología y el comportamiento: cómo se comporta en relación con determinadas situaciones.
4. el escenario y el ambiente: paisaje-estado de ánimo; su casa o sus

---

<sup>61</sup> Véase el diseño de unidad didáctica sobre este microrrelato en 8.3.2.5 Unidad 5.

pertenencias personales.

5. la mirada de los otros personajes.

En el caso del microrrelato, por su brevedad, es imposible presentar los personajes muy detalladamente abarcando todos estos elementos. Así que solo suele aparecer un personaje. Según María Teresa Pérez Tapia (2009: 110), hay cuatro tipos de personaje:

1. “Personajes ya creados y conocidos”.

Con un personaje ya conocido, el microcuentista ahorra el espacio para el desarrollo de la historia. Pero en este caso, suele ser un antihéroe, deshace totalmente el cuento original y cambia la opinión del lector sobre tal personaje.

2. “Personajes anónimos”.

Éste puede ser chico, hombre, anciano, etc. Los escritores no suelen presentarlo a través de detalles físicos, sino por su lenguaje, su comportamiento y/o el ambiente. Los lectores tienen que deducir sus características, e incluso pueden notar su evolución o degradación en el desarrollo del microrrelato, como afirma Rodríguez Romero (2007: 119-123).

3. “Personajes simbólicos”.

A veces, los microcuentistas relatan una historia sobre un personaje, pero su objetivo no es este personaje sino el grupo al que pertenece. En este caso, ese personaje es simbólico.

4. “Personajes alegóricos”.

Según Pérez Tapia (2009: 110), “el vínculo del microrrelato con otras formas antiguas del relato se mantiene vivo en la pervivencia del texto de tipo alegórico”, así que a veces, los microcuentistas adoptan este tipo de personaje, como, por ejemplo, los pececillos y los tiburones de la *Historia de Almanaque* de Brecht.

Sus actividades son similares a las del espacio. Los estudiantes pueden deducir las características del personaje desde su apariencia, su lenguaje, el ambiente, etc. Y si

hay otros personajes, también podemos hacer lo mismo.

Además, podemos intentar cambiar las características del protagonista y deducir un final diferente. Esta actividad ayuda a los estudiantes a entender la importancia de la concordancia entre el personaje y la historia<sup>62</sup>. Así que cuando ellos crean su propia historia, también tienen que llegar a esta armonía.

En conclusión, con la narratividad, podemos diseñar muchas actividades que son eficaces para el desarrollo de diferentes capacidades: competencia literaria, expresión escrita y oral, pensamiento crítico, etc.

### 3.5.3 La naturaleza proteica

Como afirma Pérez Tapia (2009: 83), “la diversidad de la forma es otra característica del microrrelato. Además de amoldarse al aforismo, la fábula, el poema en prosa, también traspasa la frontera de la tipología literaria y se presenta, entre otras muchas posibilidades<sup>63</sup>, como instrucciones, anuncios, cartas, etc.”.

Añade además que “esta peculiaridad permite que el microrrelato pueda ser reescrito por los alumnos adoptando formas de cualquier otra tipología textual” (Pérez Tapia, 2009: 84). Y pueden poner en práctica diferentes características de diferentes tipos de texto.

### 3.5.4 La estructura tripartita

La estructura de todos los textos narrativos es el título, el comienzo, el cuerpo y el final. Sin embargo, en el caso del microrrelato, se ha eliminado muchas veces el comienzo, para generar otra característica: la estructura tripartita. Según Pérez Tapia (2009: 93), “el título, el cuerpo y el final son tres partes discernibles en los

---

<sup>62</sup> En 8.3.2.9 Unidad 9, hemos utilizado este tipo de ejercicio con que los estudiantes deban pensar qué pasaría si el protagonista cambiara su forma de comportamiento.

<sup>63</sup> Véase el diseño de unidad didáctica de 8.2.2.11 Unidad 11 sobre "La carta" de José Luis González y de 8.3.2.15 Unidad 15 sobre "Preámbulo para dar cuerda a un reloj" de Julio Cortázar.

microrrelatos”.

#### 3.5.4.1 El título

En cuanto al título, Pérez Tapia (2009: 93-95) ha presentado cinco tipos de funciones en el microrrelato:

1. Función de focalización. El título desempeña una función de foco: resalta desde el principio ciertas palabras que orientan la lectura hacia ese aspecto.
2. Función de localización. El título basta para entender el contexto en el que debe interpretarse el texto o establece el vínculo intertextual necesario para comprender el relato.
3. Función exegética. El título prepara al lector para poder ir interpretando cada línea que va leyendo hasta llegar al final.
4. Función dilatoria. El título constituye una pista falsa cuyo propósito es intensificar el impacto final.
5. Función experimental. El título mismo es objeto de experimentación.

Así que el título es muy importante en un microrrelato. En la etapa de contextualización, es muy interesante realizar actividades relacionadas para que los alumnos tengan una idea general del microrrelato y les genere curiosidad e interés<sup>64</sup>.

#### 3.5.4.2 El cuerpo

En los microrrelatos, aunque el cuerpo ocupa más líneas comparado con las otras dos partes, tiene menos importancia. Como explica Pérez Tapia (2009: 96), “el cuerpo sirve solo para desarrollar la historia y orientarla al final, al efecto final”.

---

<sup>64</sup> Véase 8.2.2.2 Unidad 2, 8.2.2.4 Unidad 4, 8.2.2.8 Unidad 8, 8.3.2.6 Unidad 6, 8.3.2.7 Unidad 7, 8.3.2.8 Unidad 8, 8.3.2.9 Unidad 9, 8.3.2.13 Unidad 13.

### 3.5.4.3 El final

El final es la parte más importante en la estructura del microrrelato. Si la forma de acabar y su efecto único es la meta del cuento en general, en el microrrelato tal efecto se ve incrementado. Como ha señalado Pérez Tapia (2009: 97), “el final abrupto, impredecible y muchas veces polisémico es caracterizador de los microrrelatos, independientemente de que el impacto provocado sea desgarrador, jocoso, sarcástico, intranquilizador o amargo”.

Considerando esta característica, cuando nos enfrentamos a un microrrelato con final inesperado, podemos presentarlo en fragmentos para suscitarles a los estudiantes la curiosidad y dejarles tiempo y espacio para crear un posible final<sup>65</sup>.

### 3.5.5 Otras constantes del microrrelato<sup>66</sup>

Aparte de las características que hemos presentado arriba, hay unos elementos frecuentes en los microrrelatos: la ironía, el humor, el símbolo, lo poético, lo onírico, lo filosófico y lo fantástico. Estos elementos no son tan imprescindibles como las características de la brevedad y la narratividad, sin embargo, si tenemos un microrrelato delante, éste seguramente tiene uno o varios de estos elementos. Por tanto, es necesario conocerlos para entender mejor los microrrelatos.

#### 3.5.5.1 La ironía y el humor

El sarcasmo, la ironía y el humor son tres términos muy parecidos. Antes de analizar su importancia en el microrrelato, queremos explicar un poco sus diferencias: en nuestra opinión, lo que ha expresado W. Fernández Flórez en su discurso de recepción en la Real Academia Española (14 de mayo de 1945, citado por Rodríguez

---

<sup>65</sup> Véase 8.3.2.5 Unidad 5, 8.3.2.7 Unidad 7, 8.3.2.10 Unidad 10.

<sup>66</sup> La investigación sobre los constantes del microrrelato se basa principalmente en el trabajo de Nana Rodríguez Romero, *Elementos para una teoría del minicuento* (2007).

Romero, 2007: 88) es la mejor explicación y la más simplificada:

En la burla hay varios matices, como en el arco iris. Hay el sarcasmo, de color más sombrío, cuya risa es amarga, y sale entre los dientes apretados; cede tan fuerte, que aún trae sabor a tal después del quimismo con que le transformó el pensamiento. Hay la ironía, que tienen un ojo serio y el otro en guiños, mientras espolea el enjambre de sus avispas de oro. Y ahí el humor. El tono más suave del iris. Siempre un poco bondadoso, siempre un poco paternal. Sin acritud, porque comprende sin crueldad, porque uno de los componentes es la ternura. Y si no es tierno, no es comprensivo, no es humor.

En el microrrelato, la ironía es un elemento tan común que se puede encontrar en la mayoría de las obras, especialmente las de Monterroso, de Arreola y de Borges. Hay muchos tipos de ironía: ironía objetiva, ironía subjetiva, ironía de temas, ironía de historia, etc. Como son tantos, no vamos a analizarlos en este contexto.

Solo queremos destacar una estructura muy común en los microrrelatos irónicos: como ha señalado Rodríguez Romero (2007: 85), “su ironía suele resolverse al final, y si se vuelve a leer, se descubrirá que el escritor ya ha dado indicios desde el título”. Vemos un ejemplo:

#### Sabiduría

El joven discípulo preguntó al maestro:

-Maestro, ¿qué cosas son eternas?

-La muerte es eterna –dijo el maestro –entonces el joven se suicidó, porque quería vivir eternamente.

Benhur Carmona Caro (Bustamante y Kramer, 1994:47).

En cuanto al humor, según Rodríguez Romero (2007: 89), éste es “correlativo del concepto de lo trágico moderno”, “el humor ríe y sufre”. Vemos un ejemplo:

## Pajarillo

El amor –me dijeron- es como un pajarillo: dájelo ir, si regresa es tuyo, si no regresa nunca lo fue.

Y yo solté a mi pajarillo y el muy cabrón sólo regresa cuando tiene hambre.

Rodolfo Farcug (Díaz y Parra: 40).

También hay muchos tipos de humor: el humor lúdico, el humor cáustico, el humor ingenioso, etc.

Como ha dicho Rodríguez Romero (2007: 92), “el humor y la ironía son categorías estéticas que encierran sus propias reglas para lograr el efecto deseado, más allá de la simple risa, es una risa intelectual entre el autor y el receptor”.

### 3.5.5.2 El símbolo

Para llegar a la brevedad, el símbolo es una herramienta muy común para los escritores. Como informa Todorov (citado por Rodríguez Romero, 2007: 95), “los símbolos representan los sentidos que el escritor quiere decir en el texto, los receptores pueden entenderlo solo a través de su interpretación”. Así que todos los símbolos tienen su evocación. Según a quién se dirige la evocación, se puede dividir en dos tipos: “simbolismo intratextual” (la evocación se da en el texto) y “simbolismo extratextual” (la evocación se obtiene tras la lectura) (Rodríguez Romero: 96-97). “Cuando se presenta un intertexto, puede ser cuantitativo, cuando sólo se remite a otro texto, a un género entero, a una época, etc., y cualitativo, cuando es paródico o imitativo en el estilo” (Rodríguez Romero: 98).

No importa qué tipo de símbolos ha utilizado el escritor: personajes de mito, países lejanos, etc., debemos admitir que su utilización ha llevado a la perfección de la concisión de los microrrelatos.

### 3.5.5.3 Lo poético

Como aquí tratamos un género cuya característica es la brevedad, los elementos poéticos comunes como las metáforas no aparecen de la misma manera. En cuanto a los microrrelatos, generalmente, lo poético se refiere a la atmósfera o a las imágenes poéticas que crea el escritor.

### 3.5.5.4 Lo onírico

Los sueños son elementos muy frecuentes en los microrrelatos. Como informa Rodríguez Romero (2007: 105), “los sueños, por su naturaleza, son simbólicos, difíciles de definir, brindan una posibilidad interpretativa múltiple y se prestan a artificios literarios”. Es decir, la existencia de lo onírico en el relato nos da la posibilidad de formular diferentes interpretaciones.

### 3.5.5.5 Lo filosófico

Cuando hablamos de la filosofía, el escritor más representante es Borges por el papel importante que ocupa la filosofía en sus obras. En cuanto a este fenómeno, la profesora Sierra Mejía (1994: 7, citado por Rodríguez Romero, 2007: 107) opina que:

En los cuentos de Borges, el asombro y la constante simbólica del laberinto remiten al origen de la reflexión filosófica aristotélica, cuyo nacimiento está en el asombro que con frecuencia tiene su origen en la paradoja filosófica y el solipsismo de sus cuentos oníricos.

### 3.5.5.6 Lo fantástico

Rodríguez Romero (2007: 109) sostiene que “los fantasmas, duendes, fenómenos sobrenaturales, son el *leitmotiv* de este género literario”. Más detalladamente, según la

clasificación de Bioy Casares, hay 8 tipos de argumentos: “aparición de fantasmas, con viajes en el tiempo, con personajes soñados, con metamorfosis, con el tema de la inmortalidad, el absurdo, vampiros y castillos” (Borges, Casares y Ocampo –prólogo-, 1993: 10-12, citado por Rodríguez Romero, 2007: 109).

Siempre según Rodríguez Romero (2007: 110), “su frecuente aparición en el relato se debe a su carácter sorpresivo y asombroso, con este tipo de narración, se crea una atmósfera donde los lectores no pueden distinguir entre la realidad y la fantasía”.

### 3.6 Tipos fundamentales de microrrelatos

Lagmanovich (1996) opina que hay tres tipos de microrrelatos y en su obra *El microrrelato: Teoría e historia* (2006), ha añadido dos tipos más, que detallamos a continuación, antes de averiguar si se trata de tipos apropiados para la clase de ELE.

#### 3.6.1 “Reescritura y parodia”

Lagmanovich (2006: 127) sostiene que “el microrrelato es un instrumento ampliamente usado para la reescritura de los textos y de los mitos clásicos en los siglos XX y XXI”.

Como la reescritura está muy vinculada con la parodia, podemos sacar dos tipos de reescritura: una paródica y otra no paródica. La diferencia entre estos dos tipos es si existen elementos humorísticos o a veces irónicos e incluso sarcásticos (Lagmanovich, 2006: 127). En este caso, los microrrelatos de reescritura suelen ser paródicos como el microrrelato que hemos seleccionado en la Unidad 8.3.2.1:

La bella durmiente del bosque y el príncipe Marco Denevi

La Bella Durmiente cierra los ojos pero no duerme. Está esperando al príncipe. Y cuando lo oye acercarse, simula un sueño todavía más profundo. Nadie se lo ha dicho, pero ella lo sabe. Sabe que ningún príncipe pasa junto a una mujer que tenga los ojos bien abiertos.

Se trata de una reescritura irónica del final del cuento *La bella durmiente*.

Sin embargo, también existen reescrituras no paródicas: por ejemplo, entre las reescrituras de “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, hay algunas paródicas y otras no<sup>67</sup>.

Además, según Lagmanovich (2006: 128), hay “parodias genéricas” y “parodias específicas”. El comienzo de la historia del *Quijote* es una parodia de las novelas caballerescas y al referirse a un género literario, es un tipo de parodia genérica. Considerando la extensión del microrrelato, este tipo de parodia es poco utilizado.

En cuanto a la parodia específica, se trata de la parodia de un libro o un cuento concreto, como “La verdad sobre Sancho Panza” de Kafka, “Teoría de Dulcinea” de Juan José Arreola y “Dulcinea del Toboso” de Marco Denevi. En este caso, estos tres microrrelatos tratan del mismo tema: la historia del *Quijote*. Los escritores han cambiado el punto de vista y han relatado un cuento diferente y sorprendente. Este tipo de reescritura también ocurre con otros monumentos literarios prototípicos como afirma Lagmanovich (2007a: 59), por ejemplo *Las mil y una noches*.

La reescritura es una modalidad muy común en los microrrelatos, sin embargo, cuando queremos introducirla en el aula, debemos tener en consideración el conocimiento de los estudiantes. Si ellos no conocen el texto original, se pierde el sentido de la reescritura. Así que lo que podemos aplicar es la reescritura de cuentos bíblicos<sup>68</sup>, de leyendas<sup>69</sup> o de cuentos infantiles<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> Véase Unidad 8.2.2.6, en esta unidad, hemos introducido tanto reescrituras paródicas como no paródicas de “El dinosaurio”.

<sup>68</sup> Véase 8.3.2.4 Unidad 4.

<sup>69</sup> Véase 8.3.2.3 Unidad 3 y 8.3.2.12 Unidad 12.

<sup>70</sup> Véase 8.3.2.1 Unidad 1.

### 3.6.2 “El discurso sustituido”

Primero, debemos conocer las razones de la aparición de esta modalidad:

A partir de la experiencia liberadora que representó la vanguardia poética hispanoamericana... se generaliza una actitud crítica con respecto al lenguaje patrimonial, o heredado de la literatura. Esto se manifiesta en una serie de experiencias rupturales, que por lo general se llevan a cabo mediante procedimientos de sustitución de elementos del discurso (Lagmanovich, 2007a: 60).

Según las palabras de Lagmanovich (2006: 133), el discurso sustituido es “una alteración de la sustancia lingüística que produce la extrañez (aunque no necesariamente la falta de comprensión) ante ciertos fenómenos manifestados por el texto”. Muchas veces solo los nativos pueden entenderlo y se exige mucho conocimiento de los vocablos y la cultura.

Aquí tenemos un ejemplo citado por Lagmanovich (2006: 132): “‘Lucas, sus clases de español’: en una escuela de idiomas situada en Francia, Lucas, que actúa como profesor de español, da a traducir a sus alumnos un pasaje de una crónica taurina del diario *El País*, de Madrid”, que dice así

El galache, precioso, terciado, mas con trapío, muy bien armado y astifino, que era noble, seguía entregado a los vuelos de la muleta, que el maestro salmantino manejaba con soltura y mando. Relajada la figura, trezaba los muletazos, y cada uno de ellos era el dominio absoluto por el que tenía que seguir el toro un semicículo en torno al diestro, y el remate, limpio y preciso, para dejar a la fiera en la distancia adecuada. Hubo naturales inmejorables y de pecho grandiosos, y ayudados por alto y por bajo a dos manos, y pases de la firma, pero no se nos irá de la retina un natural ligado con el de pecho, y el dibujo de éste, con salida por el hombro contrario, quizá los más acabados muletazos que hay dado nunca El

Viti. (Julio Cortázar, *Un tal Lucas*, Alfaguara, Madrid, 1979, pp. 39-41)

El texto es muy difícil de comprender para una persona no nativa, con un lenguaje taurino poco utilizado. Por lo tanto, no es recomendable su uso en el aula de español.

Además de este tipo de discurso sustituido, hay otros tipos, como la expresión monovocálica que aparece en los relatos del libro *Las vocales malditas*<sup>71</sup>.

En general, como afirma Lagmanovich (2007a: 38), el objeto de este tipo de relato es que nos lleva a “percibir la anomalía general que reviste la defectuosa consideración del papel de la locura en nuestra sociedad” con su propia anomalía”.

Generalmente, este tipo de microrrelato exige un buen conocimiento de muchos términos por parte de sus lectores, aunque no son muy utilizados en la vida cotidiana. Por lo tanto, no es recomendable para la enseñanza del español.

Sin embargo, considerando su peculiaridad, pensamos que es necesario presentarles a los estudiantes este estilo, por eso, debemos introducir algunos sencillos para su comprensión<sup>72</sup>.

### 3.6.3 “La escritura emblemática”

Este tipo de microrrelato es muy parecido al primer modo: reescritura y parodia que trata de cuentos míticos, pero va más allá. Pero, como ha dicho Lagmanovich (2006: 133-135), “no son solamente reescrituras de los mitos antiguos, sino más bien mitos creados en nuestra época, que buscan los porqués de nuestra vida, nuestro mundo y nuestra existencia con una visión trascendente de la existencia humana”.

A continuación presentamos un ejemplo: *Jericó* del mexicano José Emilio Pacheco.

---

<sup>71</sup> *Las vocales malditas* de Óscar de la Borbolla, Debolsillo, 2012. En este libro, el autor relata historias con la misma vocal.

<sup>72</sup> En 8.3.2.7 Unidad 7, hemos introducido dos microrrelatos de este estilo de Luisa Valenzuela, que tratan de la utilización de palabras con la misma letra inicial.

*Jericó, José Emilio Pacheco*

Al caminar por un sendero del otoño H pisa hojas que se rompen sobre el polvo. Brilla la luz del mediodía en los árboles. Las nubes hacen y deshacen formas heráldicas. A mitad del bosque H encuentra un sitio no alcanzado por la sequía. Tendido en ese manto de frescura mira el cielo, prende un cigarro, fuma, escucha el silencio del bosque. Nada interrumpe la serenidad. El orden se ha adueñado del mundo. H vuelve los ojos y mira los senderos en la hierba. Una caravana de hormigas se obstina en llevar hasta la ciudad subterránea el cuerpo de un escarabajo. Otras, cerca de allí arrastran leves cargas vegetales, entrechocan sus antenas, acumulan partículas de arena en los médanos que protegen la boca del túnel. H admira la unidad del esfuerzo, la disciplina de mando, la energía solitaria. Pueden llevar horas o siglos en la tarea de abastecer el hormiguero. Quizá el viaje comenzó en un tiempo del que ya no hay memoria. Absortas en su afán las hormigas no se ocupan de H ni tratan de causarle el menor daño. Pero él, llevado de un impulso invencible, toma una hormiga con los dedos, la tritura con la uña del pulgar. Luego con la brasa del cigarro hiere a la caravana. Las hormigas sueltan la presa, rompen filas. El pánico y el desorden provocan placer en H. Calcina a las que tratan de ocultarse o buscan la oscuridad del hormiguero. Y cuando ningún insecto vivo queda en la superficie, aparta los tenues muros de arena y excava en busca de las galerías secretas, las salas y depósitos en que un pueblo entero sucumbe bajo el frenesí de la destrucción. Hurga con furia, inútilmente: los pasadizos se han disuelto en la tierra. Sin embargo, H mató miles de hormigas y las sobrevivientes no recobrarán la superficie jamás. Antes de retirarse, H junta la hierba seca y prende fuego a las ruinas. El aire se impregna de olor fórmico, arrastra cuerpos, fragmentos, cenizas. Ha transcurrido una hora y media. H alcanza las montañas que dominan la ciudad. Antes que la corriente negra lo devore, en un segundo, de pie

sobre el acantilado puede ver la confusión, las llamas que todo lo destruyen, los muros incendiados, el fuego que baja del cielo, el hongo de humo y escombros que se levanta hacia el sol fijo en el espacio.

En la búsqueda de microrrelatos, nos hemos dado cuenta de la escasez de este tipo de microrrelatos que generalmente ocupan más de una página por ser un relato parecido al mito.

Por lo tanto, no ha sido incluido en nuestro diseño de unidades didácticas.

#### 3.6.4 “La fábula y el bestiario”

La fábula y el bestiario son dos tipos de texto, pero como los dos tratan del mundo animal, los analizamos juntos. David Lagmanovich (2006: 135) explica que:

En la fábula, los animales proceden y hablan como los seres humanos: paralelos a nosotros, padecen nuestros pecados y reflexionan sobre nuestra conducta; el bestiario, por su parte, es un conjunto, una serie, un libro: es una sucesión de textos que se propone describir los seres que pueblan el mundo animal, ya en la realidad, ya en la fantasía.

Las fábulas o los bestiarios actuales no son simplemente una repetición de los clásicos, sino más bien nuevas invenciones de los escritores con su punto de vista sobre el mundo moderno.

Veámos un ejemplo sobre el burro y la flauta:

El burro flautista Tomás de Iriarte

Esta fabulilla,  
salga bien o mal,  
me ha ocurrido ahora  
por casualidad.

Cerca de unos prados  
que hay en mi lugar,  
pasaba un borrico  
por casualidad.

Una flauta en ellos  
halló, que un zagal  
se dejó olvidada  
por casualidad.

Acercóse a olerla  
el dicho animal,  
y dio un resoplido  
por casualidad.

En la flauta el aire  
se hubo de colar,  
y sonó la flauta  
por casualidad.

«¡Oh!», dijo el borrico,  
«¡quién se tocar!  
y dirán que es mala  
la música asnal!»

Sin reglas del arte,  
borriquitos hay  
que una vez aciertan  
por casualidad.

### El burro y la flauta Augusto Monterroso

Tirada en el campo estaba desde hacía tiempo una Flauta que ya nadie tocaba, hasta que un día un Burro que paseaba por ahí sopló fuerte sobre ella haciéndola producir el sonido más dulce de su vida, es decir, de la vida del Burro y de la Flauta.

Incapaces de comprender lo que había pasado, pues la racionalidad no era su fuerte y ambos creían en la racionalidad, se separaron presurosos, avergonzados de lo mejor que el uno y el otro habían hecho durante su triste existencia.

Podemos ver que “El burro y la flauta” es una reescritura del poema “El burro flautista” de Tomás de Iriarte con el mismo punto de vista: el narrador omnisciente. Aparte de la modificación del lenguaje, desde el título de los dos textos, ya podemos ver su diferencia: en la versión de Augusto Monterroso, la flauta ya no es un personaje secundario, sino un protagonista más como el burro. En este microrrelato, en vez de destacar la falsa gloria del burro, el autor da énfasis a la gloria de los dos personajes: el burro y la flauta. Este dulce sonido no sólo causa la felicidad del burro, sino también la de la flauta. Después de tanto tiempo que estaba tirada en el campo, este dulce sonido también es muy importante para la vida de la flauta.

Al final, queremos señalar otro punto importante respecto a los microrrelatos de tipos de fábula diferentes que las fábulas tradicionales: los microrrelatos no suelen transmitir la moraleja como las fábulas clásicas, sino ofrecernos pautas de reflexión sobre ciertos aspectos de nuestra vida.

Véamos un ejemplo:

### La oveja negra Augusto Monterroso

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

Fue fusilada.

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

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

(Citado por Lagmanovich, 2007a: 28).

En vez de transmitir una moraleja clara, a través de esta historia absurda este microrrelato fomenta la reflexión sobre nuestra sociedad.

En nuestra opinión, es muy interesante presentarles a los estudiantes este tipo de microrrelatos, explicarles las diferencias entre este género y las fábulas y llevarles a reflexionar sobre la vida<sup>73</sup>.

### 3.6.5 “El discurso mimético”

Al contrario del discurso sustituido, esta modalidad de microrrelato quiere transmitir la realidad lo más cercana posible. Los escritores presentan los asuntos cotidianos de una región, una ciudad o un país con la máxima fidelidad a las características de su habla vernácula. Pero esta presentación no es equivalente a la realidad y está por medio cierto grado de reelaboración artística, como observa David Lagmanovich (2006: 137). Vemos un ejemplo de este estilo de José Luis González:

La carta

San Juan, puerto Rico

8 de marzo de 1947

Querida vieja:

Como yo le decía antes de venirme, aquí las cosas me van bien. Desde que llegé enseguida encontré trabajo. Me pagan 8 pesos la semana y con eso vivo como don Pepe el administrador de la central allá

La ropa aquella que quedé de mandarle, no la he podido comprar pues

---

<sup>73</sup> Véase 8.2.2.7 Unidad 7.

quiero buscarla en una de las tiendas mejores. Digale a Petra que cuando valla por casa le boy a llevar un regalito al nene de ella.

Boy a ver si me saco un retrato un dia de estos para mandárselo a uste.

El otro dia vi a Felo el ijo de la comai Mar á. El estátravajando pero gana menos que yo.

Bueno recueldese de escribirme y contarme todo lo que pasa por alla.

Su ijo que la quiere y le pide la bendision.

Juan

Normalmente, por su lenguaje vernáculo, este tipo de microrrelato es difícil de comprender para los principiantes. Sin embargo, en el caso del microrrelato arriba mencionado, aunque a primera vista, puede resultar difícil para los estudiantes, si se concentran en la pronunciación de las palabras, pueden notar que son muy básicas.

Por lo tanto, como en el caso del discurso sustituido, es necesario presentarles este estilo<sup>74</sup>.

### 3.6.6 Análisis de sus posibles usos en la clase de ELE

En resumen, hay 5 tipos de microrrelatos: reescritura y parodia, el discurso sustituido, el discurso emblemático, la fábula y el bestiario y el discurso mimético.

Es obvio que, por sus características propias, la “reescritura y parodia” y “la fábula y el bestiario” son tipos muy recomendables para el uso en clase: la primera modalidad tiene íntima relación con la cultura (como los cuentos clásicos como *Las Mil y una Noches*, los cuentos antiguos chinos, los mitos griegos y los cuentos de la Biblia) y la segunda posee un lenguaje generalmente sencillo relacionado con el mundo animal y un significado profundo.

En cuanto al tipo de discurso emblemático, que es muy parecido a la reescritura y trata de un tema parecido a los mitos, considerando la escasez de este estilo y cuyo

---

<sup>74</sup> Véase 8.2.2.11 Unidad 11 con este microrrelato “La carta”.

tema suele ser muy profundo, mientras que su extensión suele ser relativamente larga, no es muy recomendable su uso en el aula. Sin embargo, es interesante tratarlo como material de lectura.

En cuanto al discurso sustituido y el discurso mimético, aunque no suele ser fácil comprenderlos, por su peculiaridad, creemos que es necesario presentarlos a los estudiantes para que sepan de su existencia y sus valores, pero no consideramos necesario dedicar mucho tiempo y mucho esfuerzo a hacer un análisis profundo de este tipo de microrrelatos.

Además, queremos señalar que en el mundo del microrrelato, no solo hay estos cinco tipos, que, sin embargo, son fundamentales.

Por lo tanto, en el diseño de unidades didácticas, hemos abarcado estos dos tipos de microrrelatos: “reescritura y parodia” y “la fábula y el bestiario”.

## **CAPÍTULO IV: MICRORRELATO Y LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

### 4.1 Introducción

En este capítulo, queremos analizar la relación entre el microrrelato y la enseñanza. En primer lugar, nos ocuparemos de las investigaciones actuales sobre el uso de este género en la enseñanza de ELE.

### 4.2 Investigación actual sobre microrrelatos en la enseñanza

Desde el siglo XX, hay cada vez más investigaciones dedicadas al uso de microrrelatos como materiales para ELE. Entre ellos, la mayoría son trabajos de fin de Máster que tratan el tema de forma general, como el microrrelato en la clase de ELE y su aplicación didáctica y algunos temas más específicos y desarrollados, por ejemplo, en el trabajo de Nora Vergara Legarra, “La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE”, que propone fomentar la competencia intercultural de los estudiantes mediante los microrrelatos.

Dentro de este tipo de investigaciones, destaca el trabajo de Borja Herrera López, “El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)”, cuyo objetivo principal es buscar la presencia del microrrelato en la enseñanza de ELE, tanto en los manuales como en el syllabus del profesorado. Considerando que el número de los profesores que han participado en su investigación es baja (76), y la mayoría son profesores nativos, aquí solamente nos basamos en el resultado de su investigación sobre los manuales:

1. Los microrrelatos son empleados mayoritariamente en el nivel B2 y no se ha utilizado ningún microrrelato para el nivel C1;
2. Pese a que el microrrelato es un género que permite elaborar actividades en las que se desarrollen todas las destrezas comunicativas, pocos han logrado este objetivo y la mayoría se concentra en el desarrollo de la competencia

literaria, mientras que los elementos culturales prácticamente no se trabajan en las actividades.

3. Al final, el autor tiene una valoración positiva, porque en la mayoría de los microrrelatos se llevan a cabo actividades que facilitan la comprensión del vocabulario y del texto, para el autor, son elementos que “más problemas suelen plantear a los alumnos cuando se enfrentan con un texto de este tipo” (Herrera López, 2012: 32).

Considerando que el corpus de Herrera López es limitado (solamente cuenta con 28 manuales y dentro de ellos, solo ha encontrado 10 microrrelatos) y que la definición de tipos de actividades se basa en la opinión del autor, creemos que es necesario realizar una nueva investigación sobre la presencia de los microrrelatos en los manuales recientes. Además, como a lo largo del tiempo, han salido más manuales basados en el nuevo enfoque, pensamos que podemos ampliar nuestro corpus y encontrar otros microrrelatos.

En cuanto a los libros en este ámbito, se nota cierta escasez comparada con la cantidad de trabajos relacionados con el género del microrrelato en el ámbito de la literatura. En este caso, solo se han encontrado dos libros: *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*, de María Teresa Pérez Tapia y *Microrrelatos: antología y taller*, de Victor Latorre Zacarés y Mario Mániz Aracil.

En el primer libro, se ofrece una visión muy completa sobre el uso de microrrelatos para desarrollar la competencia comunicativa mediante la reescritura. La autora ha ofrecido una fuente muy rica de microrrelatos de todos tipos. Como la investigación se realiza basándose en el sistema de la ESO y el español es la lengua materna de estos estudiantes, hay muchos microrrelatos que no son convenientes para la enseñanza de ELE tanto por la complejidad de su estructura gramatical como por un vocabulario difícil. Sin embargo, algunos de ellos son muy recomendables para la enseñanza de ELE como “Alimento” de Manuel Vicente y “La carta” de José Luis González. Aparte de la parte teórica, la autora ha realizado una prueba con los

estudiantes de 4° de ESO utilizando su diseño didáctico. Su eficacia ha sido confirmada con el resultado de esta prueba: en general, los estudiantes han desarrollado la competencia escrita y otras subcompetencias comunicativas, además, ellos han modificado su actitud ante el acto de escribir, han aprendido a manejar los elementos narrativos y han familiarizado con este género, etc. (Pérez Tapia, 2009: 408-409). Por lo tanto, la reescritura de microrrelatos es una manera muy recomendable para las clases de escritura.

En el segundo libro, se ha presentado una colección de microrrelatos con actividades. Aunque este libro también es diseñado para las clases de la ESO, hemos encontrado varios microrrelatos divertidos, entre ellos, hay tanto clásicos como “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, como los microrrelatos con temas interesantes: “La sequía universal” de Alberto Salas Clavo y “Abel” de Óscar García Romeral<sup>75</sup>. Además, en el prólogo sus autores han señalado una ventaja muy valiosa de este género: “la selección de estos textos brevísimos corresponde al hecho de que resulta muy sencillo y gratificante trabajar con relatos que permiten abordar tanto su comprensión como la creación de otros nuevos en una sola sesión de clase” (Latorre Zacarés y Mániz Aracil, 2004: 9).

#### 4.3 Breve historia del papel de la literatura en los métodos de enseñanza de idiomas

Tradicionalmente, durante la etapa del método de gramática-traducción, la enseñanza de idiomas se basaba en los textos literarios, como modelos de uso de lengua. Su lenguaje se consideraba el mejor por ser los textos creados por autores clásicos. Por lo tanto, como observa Bernal Martí (2011: 5), “se pensaba que esos eran los usos que debían aprender y asimilar los aprendientes” y “los alumnos aprendían mecánicamente las estructuras gramaticales con el fin de realizar traducciones de textos literarios canónicos”.

---

<sup>75</sup> Hemos diseñado Unidad 8.3.2.4 con estos dos microrrelatos.

Así que durante ese periodo, las actividades en clase se centraban en los textos literarios.

María Dolores Albadejo (2007: 2) en su artículo afirma este criterio y dice que:

En los años cincuenta, el modelo *gramatical* predominante 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 e imitaciones de muestras “elevadas” de lengua.

Acquaroni (2007: 48-49) en su libro también afirma que en este método, el texto literario constituye el punto de partida y también el de llegada. Sin embargo, es necesario aclarar que los textos literarios utilizados en este periodo se limitan a los de las autoridades, como indica Menouer Fouatih (2009: 122), “se reducen las posibilidades del alumno en su aprendizaje de la literatura y de la cultura de la lengua meta”.

El método directo se basa en el desarrollo de las destrezas de comunicación y en la enseñanza inductiva de la gramática. Los manuales sirven solo como pautas de referencia y la selección del contenido se basa en criterios situacionales y suelen ser temas cotidianos. El uso de los textos literarios no se considera una estrategia didáctica.

En cuanto al método audiolingüal, se basa en la idea de que la lengua es un sistema de estructuras. Como informa Acquaroni (2007: 49-50), “la literatura es considerada innecesaria porque refleja un uso lingüístico complejo y de escasa rentabilidad oral comunicativa”. María Dolores Albadejo (2007: 3) añade que “los textos literarios no pueden adecuarse a la graduación de dificultad de la estructura y el vocabulario. Así que los textos literarios son sustituidos por otros elaborados e intencionadamente didácticos, cuya cualidad dominante no es ya la literariedad sino su estructuralidad”. Menouer Fouatih (2009: 122) también reconoce que este método “daba más importancia a las estructuras gramaticales y la literatura ha quedado «destronada» del aula”. La literatura se utilizaba exclusivamente como complemento

cultural y siempre a partir del nivel intermedio o más bien avanzado.

Con la aplicación del enfoque comunicativo, se ha experimentado un proceso gradual en cuanto a su relación con la literatura. Al principio, como ha expuesto Bernal Martín (2011: 6):

El léxico y las construcciones sintácticas utilizadas en el lenguaje literario no eran percibidas como los que los aprendices deberían requerir de un modo más inmediato... los usos coloquiales y cotidianos eran más asequibles para ellos que cualquier uso literario, además de ser más útiles.

Menouer Fouatih (2009: 123) también ha afirmado que

el movimiento comunicativo de los años ochenta trajo consigo un total rechazo hacia todo lo que no tuviese un propósito práctico y así la lengua literaria era vista como una forma de lengua esencialmente estética, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria.

Sin embargo, a lo largo del desarrollo de este enfoque, empieza a haber “un interés por la competencia lectora y se persigue la interpretación y la literatura es vista bajo una nueva perspectiva” (Menouer Fouatih, 2009: 123) y desde entonces inicia la verdadera incorporación de la literatura a los materiales de E/LE y se desarrolla con “modelos didácticos procesuales o de tareas” (Mendoza Fillola, 2004, citado por Acquaroni, 2007: 51).

Además, como recuerda Martín Peris (2000: 2) (citado por Acquaroni, 2007: 51), “la funcionalidad didáctica del texto se encamina hacia su consideración como fuente de datos o como punto de arranque de la actividad o tarea”. Durante este periodo, el texto se despliega para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas.

De esta manera, en el mercado editorial aparecen artículos y libros que “ofrecen reflexiones y pautas para una didáctica específica de los textos literarios” y “los

profesores tengan a su disposición un amplio repertorio de propuestas que les permite utilizar los recursos literarios en sus aulas” (Menouer Fouatih, 2009: 123-124).

#### 4.4 Microrrelatos y desarrollo de las competencias

##### 4.4.1 El desarrollo de la competencia comunicativa

###### 4.4.1.1 ¿Qué es la competencia comunicativa?

En la investigación sobre la relación entre literatura y métodos, se ha observado que es a partir del método comunicativo que la literatura empieza a cobrar importancia en la enseñanza.

En este capítulo, pretendemos averiguar su relación y cómo desarrollar las competencias comunicativas a través del microrrelato.

Según el *MCER*, la competencia comunicativa comprende tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

La competencia lingüística se refiere al “conocimiento de la lengua como sistema así como a las destrezas y habilidades necesarias para emplear dicho conocimiento, el Marco distingue las competencias en léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortográfica” (Acquarone, 2007: 55).

La competencia sociolingüística se refiere a

las condiciones socioculturales que afectan considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas. Esta competencia incluye cinco partes: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (*MCER*).

La competencia pragmática tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas

de texto, la ironía y la parodia. Esta competencia está compuesta por tres componentes: competencia discursiva, competencia funcional y competencia organizativa (MCER).

#### 4.4.1.2 ¿Es posible desarrollar esta competencia con microrrelatos?

Para averiguar la posibilidad de desarrollar la competencia comunicativa con microrrelatos, lo analizamos desde sus tres componentes.

Primero, la competencia lingüística. El microrrelato, como género literario de extensión limitada, presenta palabras y estructuras bien elegidas y bien formadas, por eso representa una buena fuente de léxico y de gramática.

En cuanto a la competencia sociolingüística, la literatura como creación artística de una comunidad y de una época, es un buen recurso para acceder a este mundo. Es posible seleccionar los microrrelatos que incluyan temas o elementos socioculturales para estimular la discusión en clase ofreciendo pautas de reflexión para su comprensión<sup>76</sup>.

Por último, al ser la narratividad un rasgo distintivo de los microrrelatos, se pueden realizar actividades discursivas, como resumir una historia o dar la propia opinión sobre el texto, para fomentar en los estudiantes el desarrollo de su competencia pragmática.

#### 4.4.2 El desarrollo de la competencia literaria

##### 4.4.2.1 ¿Qué es la competencia literaria?

Bierwisch (1965) (citado por Vergara Legarra, 2006: 34) definió la competencia literaria como “una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos”. Según él (1965, citado por Martínez Sallés, 1999: 20), la competencia literaria es:

---

<sup>76</sup> Véase 8.2.2.12 Unidad 12 con el microrrelato “Normas de cortesía” donde se intenta fomentar la reflexión sobre la cultura de cortesía tanto en España como en China.

1. la adquisición de hábitos de lectura.
2. la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios.
3. el conocimiento de algunas obras y autores más representativos.

Al mismo tiempo, Carter y Long (1991:6) (citado por Inger Olsbu y Kari Soriano Salkjelsvik, 2006: 6) señalan que para desarrollar esta competencia en clase, los alumnos

Need to be able to discover the kind of pleasure and enjoyment which comes from making the text their own, and interpreting it in relation to their own knowledge of themselves and the world they inhabit (Carter y Long 1991:6).

Se nota cierto énfasis de los investigadores en la capacidad de disfrutar del texto y comprenderlo, basándose en su propio conocimiento. Sin embargo, para Sanz Pastor (2006: 16), el concepto de competencia literaria:

Incluye una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas de saber.

Sanz Pastor destaca la importancia de los conocimientos que los estudiantes deben tener en lugar del placer de la lectura. Es decir, para poder comprender y disfrutar un texto, es imprescindible tener suficiente capacidad lingüística y conocimiento sociocultural.

Por lo tanto, los estudiantes deben tener tantos conocimientos sobre la literatura y también pueden disfrutar la literatura como han indicado Cassany, Luna y Sanz (2003: 489): un alumno con competencia literaria debe ser alguien que

- Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
- Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
- Sabe leer e interpretar un texto literario.
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos.
- Conoce los referentes culturales y la tradición-
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.
- Incorpora la literatura a su vida cotidiana.
- Disfrutar con la literatura.

#### 4.4.2.2 ¿Cómo podemos desarrollar esta competencia?

El desarrollo de esta competencia no se basa simplemente en el uso de un texto literario en vez de uno no literario. Si sus ejercicios de explotación didáctica no aprovechan de sus peculiaridades, pierde sentido su inclusión en la enseñanza. Como han señalado Inger Olsbu y Kari Soriano Salkjelsvik (2006: 1):

actualmente los textos literarios que aparecen en los manuales van normalmente acompañados de ejercicios dedicados a explotar, sobre todo, las competencias lingüísticas y lectora, es decir, comparten las mismas tareas con otros tipos de textos (entradas enciclopédicas sobre otros países, textos descriptivos de contrastes culturales, pequeñas notas históricas, menús de restaurantes, etc.).

Es necesario pues explotar los textos literarios de otra forma.

Sitman y Lerner (1994) (citado por José Coloma Maestre, 2002: 229) afirman que:

el texto literario difiere de textos informativos o expositivos al crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso física.

Es decir, el texto literario debe provocarnos resonancia y conectar el mundo del autor con el del lector. Así que el texto literario no es un mero conjunto de léxicos, estructuras y gramáticas, debe llegar al mundo interior de los lectores, a sus sentimientos y sus pensamientos.

Inger Olsbu y Kari Soriano Salkjelsvik (2006: 1) aclaran que los textos literarios son las fuentes “más ricas para promover el pensamiento crítico y la apreciación estética en el alumno”.

Para favorecer la interpretación de los textos literarios, Acquaroni (2007: 61) sostiene que “se pueden confeccionar tareas o ejercicios que activen estratégicamente los conocimientos previos que el alumno posee sobre la literatura escrita en su propia lengua, para aplicarlos a la interpretación del texto literario en español”.

Además, la competencia literaria no es igual que otras competencias que se pueden evaluar fácilmente a través de los ejercicios. Es una capacidad que se obtiene con la lectura, por eso es importante incorporar gradualmente actividades que empiecen por un acercamiento global, incluso sensorial e intuitivo, como explica Martínez Sallés (2004).

#### 4.4.3 El desarrollo de la competencia intercultural

##### 4.4.3.1 ¿Qué es la competencia intercultural?<sup>77</sup>

La competencia intercultural es un término moderno que aparece en el siglo XX. Es una sub-competencia de la competencia comunicativa derivada de la competencia sociocultural.

A diferencia de la competencia sociocultural que se basa solo en “prescripciones de lo que es (o debería ser) un hablante nativo ideal”, pero “no recoge exactamente las necesidades de una aprendiz de una lengua extranjera” (Michael Byram, 1995, citado por Castro Viúdez, 2002: 221), la competencia intercultural “da paso a un tipo de

---

<sup>77</sup> Dentro de la investigación de la competencia intercultural, por la accesibilidad, nos basamos principalmente en las investigaciones realizadas por los expertos españoles, lamentablemente no hemos podido consultar los libros originales de Michael Byram, Meyer, Sørderberg, Oliveras, entre otros.

cultura más dinámica, menos estática, con aprendizaje cooperativo, basada en un conjunto de significados sociales en continuo cambio” (Álvarez Baz, 2012: 101).

En cuanto a esta competencia, Meyer (1991, citado por Álvarez Baz, 2012: 102) la define como “la habilidad que posee una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a personas de otras culturas. Durante estos encuentros se consolida la propia identidad y al mismo tiempo se ayuda a otras personas a establecer la suya”.

Søderberg (1995) y Oliveras (2000) comparten una idea muy parecida y opinan que la competencia intercultural persigue que una persona sea capaz de interactuar de forma adecuada en un contexto internacional e intercultural y tenga la habilidad de ajustarse tanto a las normas explícitas como a las normas implícitas de una situación cultural determinada. “Esta habilidad implica un conocimiento y una comprensión de las diferencias culturales y supone empatía y tolerancia” (cf. Søderberg 1995 y Oliveras 2000, citado por An Vande Castele, 2008: 856).

Según Oliveras (2000: 36, citado por Álvarez Baz, 2012: 102), “la competencia intercultural supone una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular”.

A diferencia de las definiciones arriba mencionadas, M. Byram (1995, citado por Castro Viúdez, 2002: 221; Álvarez Baz, 2012: 2-3) distingue tres características esenciales de esta competencia:

1. La dimensión sociocultural es la parte central del aprendizaje.
2. La cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua meta, a partir de la cual el estudiante podrá comprender mejor la nueva lengua.
3. El factor emocional-afectivo ocupa un lugar importante en todo el proceso.

Con la teoría de M. Byram, se ven claramente las diferencias entre competencia sociocultural y competencia intercultural. Más allá de las características comunes, la última competencia destaca dos factores más: el conocimiento de la propia cultura y la actitud positiva hacia otras culturas.

Basándose en estas teorías, *el Plan Curricular del Instituto de Cervantes* ha presentado cuatro factores en el transcurso de las experiencias interculturales:

1. El conocimiento de otras comunidades, particularmente las de España y los países de Hispanoamérica, que se irá integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje (hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales).
2. El conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos.
3. Las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, interactuar con personas, hechos y productos culturales y así como la capacidad de hacer de intermediario cultural entre miembros de diferentes comunidades y, por lo tanto, de afrontar con eficacia malentendidos culturales en situaciones conflictivas.
4. La orientación de sus motivaciones, creencias, valores, emociones, sentimientos, etc. hacia la empatía, la apertura, el interés, la atenuación de emociones negativas, etc.

Se trata de las cuatro etapas del desarrollo de la competencia intercultural, por eso en la clase, hay que diseñar actividades que favorezcan su desarrollo.

#### 4.4.3.2 La relación entre literatura y cultura

¿Cómo podemos desarrollar esta competencia a través de la literatura?

Primero, veamos un poco la relación entre literatura y cultura. Acquaroni (2007: 63) sostiene que “la literatura puede proporcionar un buen material para favorecer el reencuentro entre lengua y cultura. A través de sus textos se puede llegar a comparar y contrastar las diferentes culturas”. Sin embargo, al mismo tiempo, debemos ser conscientes de que la literatura nunca es siempre una muestra de cultura.

Schewe (2001: 207, citado por Vergara Legarra, 2006: 9) opina que “la literatura no puede considerarse una documentación puramente objetiva sobre una sociedad

determinada en una época determinada”. Es decir, la literatura no es algo objetiva como la ciencia, es este carácter que marca la diferencia con otros tipos de textos.

No hay que caer en este error, para Bredella (2000: 382, citado por Vergara Legarra, 2006: 9-10):

La creencia de que la literatura nos aporta información objetiva sobre la cultura extranjera, en algunos casos, puede llevar a los aprendientes a pensar que algunos comportamientos y hechos representados en los textos literarios son idiosincrásicos o representativos de la cultura meta en su totalidad, cuando en realidad podrán ser individuales.

En conclusión, aunque la literatura es una buena fuente de cultura, no se refiere a la cultura general, por eso cuando queremos enseñar cultura a través de la literatura, debemos ser conscientes de que esta cultura es subjetiva y depende de la forma de ser de su autor.

#### 4.4.3.3 ¿Es posible desarrollar la competencia intercultural a través de la literatura y cómo podemos hacer?

Considerando la subjetividad de la literatura y las características de la competencia intercultural, es interesante averiguar si es posible desarrollar esta competencia a través de la literatura.

Comprobamos esta posibilidad a través del análisis de los cuatro factores del *Plan Curricular* que hemos mencionado antes y en primer lugar averiguamos si la literatura puede ayudar al desarrollo de estos factores y cómo debemos hacer.

El primer factor es el conocimiento de otras comunidades. Aparte de los textos electrónicos y los libros relacionados donde los estudiantes pueden obtener informaciones culturales, la literatura también representa otra fuente. En los textos literarios están implicadas las influencias de cierta comunidad.

Sin embargo, hay que ser conscientes de que es imposible presentar todos los

conocimientos culturales a través de la literatura, en cambio es conveniente concentrarnos en un aspecto cultural concreto para realizar ciertas actividades, por ejemplo, hacer comparaciones entre la cultura propia y la cultura meta. Con este tipo de actividades se puede conseguir el segundo factor: la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre las dos culturas. Según Sercu (Sercu, 2002: 69, citado por Ma Silvina, 2014: 220):

Presentar al alumnado múltiples perspectivas [la variedad interna existente dentro de la propia cultura y de la extranjera] promoverá una visión dinámica de las culturas, y le ayudará a comprender que todas las culturas se ven continuamente influidas por otras culturas y no pueden ser consideradas de un modo “territorializado”, como estando unidas a una parte geográfica particular del mundo o como encerradas entre los límites de un estado-nación.

En lugar de aprender muchos detalles sobre una cultura determinada, es más importante la capacidad de comparar y reflexionar sobre las dos culturas.

El tercer factor prevé establecer relaciones entre culturas, interactuar con personas, hechos y productos culturales. No se trata de la simple comprensión, los estudiantes deben ser capaces de adaptarse y desenvolverse en diferentes situaciones. Para llegar a eso, deben tener la capacidad de “ponerse en el lugar del otro”, así como revela Bredella (2000, citado por Vergara Legarra, 2006: 11).

Sin embargo, ¿cómo podemos hacer para desarrollar esta capacidad? Pensamos que la discusión en grupo estimula su desarrollo. Como señala Bredella,

Debido a que en el aula los diferentes alumnos/lectores producen diferentes lecturas de un mismo texto, se puede llegar a una discusión que dé lugar a una toma de conciencia por parte del aprendiente del conocimiento previo que posee (previo a la lectura), de sus expectativas, de los estereotipos que tenía en mente y que aporta eso al texto (Bredella, 2000: 378, citado por Vergara Legarra, 2006: 11).

Aunque en el aula de ELE, es imposible crear una situación intercultural, las diferentes perspectivas de los estudiantes fomentan el desarrollo de esta competencia, porque también se exige la capacidad de comprender a los demás, comparar las ideas y desenvolverse en la situación si los dos no comparten la misma idea.

En cuanto al último factor, a lo largo de la realización de estas actividades, los estudiantes leen, comprenden, piensan, analizan; en consecuencia, este factor, es decir, la empatía, la apertura y el interés, se desarrolla naturalmente.

En conclusión ¿qué debemos hacer como profesores?

Estamos de acuerdo con Byram, Nichols y Stevens (2001, citado por M<sup>a</sup> Silvina, 2014: 220):

Su verdadera tarea es facilitar la interacción del alumnado con algunos aspectos de otra sociedad y sus culturas con el objetivo de relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlo a investigar la alteridad que le rodea, ya sea en su entorno más inmediato, ya sea en el contexto del compromiso con la alteridad que la internacionalización y la globalización han traído a su mundo.

#### 4.4.4 El desarrollo del pensamiento crítico

Como hemos analizado, *Nuevo Español Moderno* da importancia al desarrollo del pensamiento crítico. Resulta interesante promover esta capacidad dentro de nuestro diseño didáctico. Sin embargo, ¿cómo podemos desarrollarlo?

En primer lugar, es imprescindible definir el concepto.

##### 4.4.4.1 ¿Qué es el pensamiento crítico?

El pensamiento crítico se basa en tres ramas teóricas: la filosófica, la psicológica y la pedagógica.

La rama filosófica se centra en las características del pensamiento crítico, por ejemplo, para Ennis (1985: 45, citado por Lai, 2011: 6), “el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer”, mientras que la rama psicológica pretende analizar sus tipos de comportamientos (Lai, 2011: 7).

Aunque existen muchas propuestas desde ambas ramas, todavía no se ha llegado a una definición clara del pensamiento crítico. Sin embargo, entre ellos existen acuerdos en cuanto a las capacidades imprescindibles para ser un pensador crítico. Según Lai (2011: 9), las capacidades incluyen:

1. Analizar argumentos, reclamaciones y evidencias.
2. Hacer inferencias utilizando el razonamiento inductivo o deductivo.
3. Justificar o evaluar.
4. Tomar decisiones o resolver problemas.

Nuestro objetivo es desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza del español, por eso nos centraremos en la rama pedagógica.

En cuanto a la explicación de la rama pedagógica, destaca el trabajo de Benjamin Bloom y sus colegas. Su “taxonomía” (Bloom’s taxonomy) es uno de los recursos más citados en el campo de la educación que pretende alcanzar el “*higher-order thinking skills*” (Lai, 2011: 8). Este sistema abarca una serie de capacidades que los estudiantes deben obtener. Durante estos años, hay muchos educadores que han contribuido al desarrollo de este sistema, entre ellos, destacan Anderson and Krathwohl.

A continuación, analizamos el sistema que han elaborado en su libro.

Revisión de la taxonomía de Bloom	
1.	Recordar: reconocer y traer a la memoria relevante de la memoria a largo plazo.
2.	Comprender: habilidad de construir significado a partir de material

educativo, como la lectura o las explicaciones del docente.
3. Aplicar: aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación familiar o en una nueva.
4. Analizar: descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo estas se relacionan con su estructura global.
5. Evaluar: ubicada en la cúspide de la taxonomía original de 1956, evaluar es el quinto proceso en la edición revisada. Consta de comprobación y crítica.
6. Crear: nuevo en esta taxonomía. Involucrar, reunir cosas y hacer algo nuevo. Para llevar a cabo tareas creadoras, los aprendices generan, planifican y producen.

Tabla 19: Revisión de la taxonomía de Bloom  
(Anderson. L. W. y Krathwohl, D. R. 1973: 31)

La adquisición del pensamiento crítico abarca estas seis etapas que forman una escalera que los estudiantes deben subir para convertirse en pensadores críticos y es tarea de los profesores ofrecerles actividades que puedan desarrollar estos factores.

4.4.4.2 ¿Por qué tenemos que desarrollar el pensamiento crítico de nuestros estudiantes en el aula?

En el índice del *Nuevo Español Moderno*, se sugiere a los profesores ayudar a los estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico, una habilidad imprescindible. Sin embargo, ¿por qué es tan importante? Como profesores, es necesario descubrirlo antes de intentar aplicarlo en nuestras clases. Las razones pueden ser las siguientes:

1. El pensamiento crítico ayuda a las actividades comunicativas.

En la enseñanza del español, la competencia comunicativa es la capacidad principal que debemos desarrollar en nuestros estudiantes. Para este propósito es necesario crear actividades de interacción para que los estudiantes estén sumergidos en el ambiente de la lengua y, de este modo, puedan desarrollar la capacidad de desenvolverse, puedan analizar la situación, aplicar conocimientos anteriores y crear

sus reacciones. Eso es lo que definimos “pensar críticamente”.

Así que para desarrollar esta competencia, es imprescindible el desarrollo del pensamiento crítico.

2. Para la lectura de textos auténticos es necesario el pensamiento crítico.

Gracias al desarrollo de la nueva tecnología, podemos acceder a distintos materiales en la lengua meta. Sin embargo, por las fuentes variadas de estos textos, que pueden ser de un blog, de una revista electrónica, etc., muchas veces no estamos seguros de la autenticidad de sus argumentos. Así que debemos tener la consciencia de la subjetividad del texto y la capacidad de analizarlo críticamente para verificarlo y crear nuestras propias opiniones sobre cierto tema. Esto es lo que hace un pensador crítico.

3. El pensamiento crítico es importante para la preparación del examen.

Todos los estudiantes de la lengua tienen el reto de pasar unos exámenes de nivel. Sin embargo, como señala John Hughes (2014: 5), los estudiantes con buen nivel de lengua pueden obtener una nota mejor con pensamiento crítico. Por ejemplo, en el examen de DELE, hay muchas preguntas que exigen explicar las propias opiniones sobre cierto tema y justificarlas. Es imposible realizar este tipo de tareas sin la capacidad de pensamiento crítico.

#### 4.4.4.3 *Content-based instruction*

En el estudio realizado sobre el desarrollo del pensamiento crítico en las clases de idiomas, el *content-based teaching* (Servat Shirkhani y Mansour Fahim, 2011: 3, recomendado por Brinton et al, 1989; Kusaka & Robertson, n.d.; Liaw, 2007; y Stoller, 1997) se considera la rama más eficaz.

*The content-based instruction* tiene tres ramas. Según Donna M. Brinton, Marguerite Ann Snow y Marjorie Bingham Wesche (1989: 14-19), son “*Theme-based language instruction*”, “*Sheltered content instruction*” y “*Adjunct language instruction*”.

En el libro de Byram y Hu (2013: 149-153), las han definido con nombres más claros que son: “*language-driven approaches*”, “*approaches in the middle*” y “*content-driven approaches*”.

A pesar de las diferencias de su nombre, su significado es el mismo.

El objetivo de la primera rama es enseñar la lengua basándose en contenidos, el de la última es enseñar contenidos por medio de una segunda lengua y el de la segunda es enseñar contenido y lengua al mismo tiempo. Está claro que la clave de la primera es la lengua, mientras que la de la última es el contenido.

Como nuestro objeto meta son los estudiantes de la facultad de Filología Hispánica y nuestro objetivo es la enseñanza del español, adoptamos la primera rama, es decir, *theme-based language instruction* o *language-driven approaches*.

Según la teoría de esta rama, el aprendizaje de la lengua es el objetivo y el contenido es utilizado por los profesores para que el aprendizaje sea más motivado y al mismo tiempo estos contenidos puedan ofrecer temas significativos y auténticos con los que los estudiantes puedan practicar la comunicación. En el caso de esta rama, no es obligatorio enseñar asignaturas del programa escolar como *content-driven approaches*, por ejemplo, la matemática. El contenido puede ser de temas específicos como la ciencia o relacionados con el curricular, por ejemplo, la historia de la cultura meta, o solamente corresponder a los intereses de los estudiantes (Byram y Hu, 2013: 149-153).

Las ventajas de la aplicación de este modelo pueden ser las siguientes:

1. Los temas corresponden a los intereses de los estudiantes y son más motivadores.
2. La atención de los estudiantes se centra en el tema en vez de la lengua, que deja espacio y tiempo a los estudiantes para pensar, así que están sumergidos en la lengua meta.
3. Como los temas son auténticos y significativos, facilitan la realización de comunicación.
4. Los estudiantes se motivan más con el desarrollo de la capacidad de comunicación.

A partir de estas consideraciones, lo que pretendemos es aplicar este modelo en nuestra clase a través de los microrrelatos. En esta situación, el contenido específico reside en el microrrelato.

El microrrelato es un texto literario hecho por los nativos, se trata de textos reales. Cuando elegimos los textos, es necesario tener en consideración un factor clave: si el texto trata de un tema que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico en la clase, es decir, no puede ser una historia tan personal y peculiar que es casi imposible en la vida cotidiana.

Lo que queremos lograr es poder desarrollar las seis capacidades de la taxonomía: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

#### 4.5 Microrrelatos como materiales de enseñanza de *ELE*: ventajas y límites

Como hemos analizado anteriormente, como materiales de enseñanza, los microrrelatos tienen varias ventajas:

1. desarrollo de la competencia comunicativa
2. desarrollo de la competencia literaria
3. desarrollo de la competencia intercultural
4. desarrollo del pensamiento crítico

Sin embargo, como género literario, tiene sus límites.

En primer lugar, al ser un género narrativo que cuenta una historia, la mayoría de las veces se desarrolla en el tiempo pasado, pocas veces en el tiempo presente y casi no existen microrrelatos en el tiempo futuro<sup>78</sup>. Por lo tanto, como material de enseñanza del español, no se recomienda para el aprendizaje del tiempo futuro.

En segundo lugar, por la profundidad del significado de los microrrelatos clásicos y la complejidad de su lenguaje y estructura, la comprensión por parte de los estudiantes no es tan fácil. Por eso, cuando se diseñan las unidades didácticas, los

---

<sup>78</sup> No se puede decir que no existe el tiempo futuro en el ámbito del microrrelato, pero es cierto que se utiliza poco este tiempo verbal, por lo menos, en las antologías que hemos consultado, no hay ningún microrrelato que se desarrolle en el tiempo futuro.

profesores deben ser conscientes de la importancia de la parte de contextualización, es decir, deben ofrecer los conocimientos necesarios para la comprensión del microrrelato antes de la lectura. Si no se enfoca en la pre-lectura, se causará una sensación de frustración en los estudiantes que es lo que queremos evitar.

## CAPÍTULO V: PROPUESTA DIDÁCTICA

### 5.1 Criterios de selección

En cuanto a los criterios de selección de microrrelatos, en el libro *Las palabras que no se lleva el viento*, Acquaroni (2007: 75-79) indica las pautas generales de Jurado Morales y Zayas Martínez (2000) que incluyen la claridad del texto, el grado de atracción psicológica y la conflictividad de ideas como sus cinco criterios: “criterios pedagógicos”, “criterios lingüísticos”, “criterios didácticos”, “criterios temáticos” y otros criterios.

En nuestro caso, lo que pretendemos es diseñar unidades complementarias para el manual *Nuevo Español Moderno* con microrrelatos, así que todos los criterios deben basarse en las características del manual. Como hemos analizado en el capítulo III, destacan la competencia comunicativa, la competencia intercultural y el pensamiento crítico. Los microrrelatos que hemos seleccionado deben servir como base para fomentar el desarrollo de estas competencias.

Basándonos en estas informaciones, hemos encontrado los criterios siguientes:

#### 5.1.1 Criterios de fuente

En primer lugar, hay que determinar las fuentes de los microrrelatos. Sabemos que existen muchos recursos de este género. Podemos encontrarlos en Internet, en revistas, en libros, etc. Considerando la fama, la calidad y la exactitud lingüística, pensamos que los libros son las fuentes más valorables en nuestro caso. Por eso, los microrrelatos seleccionados para nuestra unidad didáctica son extraídos de libros publicados y principalmente de antologías de microrrelatos. Las razones son las siguientes:

1. Los microrrelatos que han sido publicados en libros de antología no suelen tener errores lingüísticos.
2. Estos microrrelatos son seleccionados por un autor o varios autores

conocidos y son apreciados y reconocidos por otros escritores también.

3. Estos microrrelatos ofrecen la diversidad de este género porque son de autores diferentes y de fuentes muy diversas, en algunos casos, hay microrrelatos ganadores de algún concurso.

### 5.1.2 Criterios de tema

Como lo que pretendemos aplicar es el *theme-based instruction*, el tema es el factor más importante en nuestro diseño, es sobre el que desarrollamos todas las actividades. Al mismo tiempo, es recomendable que nuestro tema de microrrelato coincida con o esté relacionado con el tema del texto del manual, pero esto se basa en que este tema satisface a los sub-criterios siguientes.

#### 1. Interés de los estudiantes

Tanto Jurado Morales y Zayas Martínez (2002) como Acquaroni (2007: 76) han destacado la importancia de satisfacer el interés de los estudiantes en la selección de textos literarios como materiales de enseñanza. En cuanto a la selección de microrrelatos, también pensamos que éste es un criterio imprescindible. Considerando las características de nuestros estudiantes, que son universitarios entre 17 y 23 años, cuando seleccionamos microrrelatos, intentamos elegir temas motivadores para los jóvenes, como el amor, la familia, el miedo, etc.

#### 2. La conflictividad de ideas

Antes de explicar la importancia de este criterio, es necesario aclarar que la conflictividad no se refiere a las diferentes ideas que hay en el texto, sino que la idea del texto puede causar conflictividad en nuestra clase, es decir, es una idea diferente a la de la mayoría de nuestros alumnos o una idea motivadora que puede dejar a los estudiantes pautas de reflexión sobre cierto fenómeno de la sociedad, etc.

Según Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 36), “la conflictividad no siempre constituye un aspecto que debemos evitar, ya que, si queremos desarrollar el

espíritu crítico de nuestros aprendices, este tipo de texto potencian el debate”.

Considerando que lo que pretendemos desarrollar con el microrrelato es la competencia comunicativa y el pensamiento crítico, este criterio es imprescindible en nuestra selección.

### 3. Temas de universalidad e interculturalidad

Para Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 37), la universalidad y la interculturalidad son dos principios fundamentales. La universalidad implica un texto con tema universal basándose en conocimientos generales de los seres humanos como el amor, la muerte, la guerra, etc., mientras que la interculturalidad presenta la postura propia de una cultura. La interculturalidad nos ofrece la posibilidad de revisar nuestras culturas, compararla con otras, y al final, modificar nuestra postura, rechazar otras actitudes o reafirmar la nuestra.

Cuando seleccionamos un microrrelato, pensamos que su tema debe ser universal e intercultural al mismo tiempo, es decir, un tema que existe en todo el mundo, aunque en el texto están presentes algunos elementos interculturales, con los que podemos desarrollar la competencia intercultural.

Sin embargo, considerando la dificultad de búsqueda de este tipo de microrrelatos, la universalidad siempre se considera como el primer criterio. Acquaroni (2007: 78) opina que no conviene elegir un texto literario con un asunto absolutamente desconocido para los estudiantes, porque necesitamos ofrecerles demasiada información complementaria y posiblemente provoca el desinterés y la falta de participación en la clase.

#### 5.1.3 Criterios de autor

Nuestros criterios de autor se basan en lo que sostiene Pérez Tapia (2009: 130): “el corpus didáctico de microrrelatos debió presentar un abanico lo suficientemente amplio para probar la validez universal –temporal y espacial- del género, pese a su aparente modernidad”.

Es decir, los criterios están divididos en dos aspectos: el tiempo y el espacio.

En cuanto al tiempo, aparte de los clásicos de este género que vienen de autores como Julio Cortázar y Augusto Monterroso, también debemos presentar tanto microrrelatos de los escritores precursores y iniciadores – Rubén Daró, Juan Ramón Jiménez- como los representantes actuales - Ana María Matute, Max Aub, Julio Torri-

Además, queremos señalar que aunque este género es bastante moderno, hay reescrituras de obras clásicas, con las que podemos acercarnos al tiempo lejano desde un punto de vista diferente con respecto a la lectura de la obra original.

En cuanto al espacio, como tratamos de utilizar microrrelatos como materiales de enseñanza del español, es necesario que el texto esté escrito en español. Sin embargo, eso no significa que los microrrelatos deben ser de España o los países hispanoamericanos, también pueden ser textos traducidos al español. Como hemos visto en el análisis de manuales, se han incluido varios microrrelatos escritos en inglés y alemán. Es aconsejable incorporar este tipo de microrrelatos conocidos, europeos o estadounidenses, traducidos al español. Además, también es interesante incorporar los microrrelatos basados en los cuentos chinos que son familiares para nuestros estudiantes.

#### 5.1.4 Criterios de texto

Todos los microrrelatos que hemos seleccionado deben tener relación con la unidad que corresponde, es decir, abarcar los mismos conocimientos lingüísticos, porque nuestro objetivo es practicar estos conocimientos y desarrollar las destrezas, sobre todo, la expresión oral.

Basándonos en este principio, hemos dividido los criterios de texto en tres partes:

##### 1. Claridad del texto

Como informan Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 36), la exposición del texto debe ser clara y concisa. Debemos evitar obras demasiado irónicas o satíricas, salvo cuando el aprendiz sea un usuario competente (C1 y C2).

En el caso del microrrelato, estamos de acuerdo con esta claridad, por lo tanto, en nuestra selección hemos evitado aquellos con vocablos inusuales y estructuras demasiado complejas.

## 2. Fuente de gramática y vocabulario

El uso del microrrelato como estrategia didáctica, se considera como una fuente tanto de gramática como de vocabulario. Así que al seleccionarlo, hay que considerar la capacidad lingüística de nuestros alumnos.

Como informan Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 36), el texto literario debe contar con léxicos limitados, es decir, no causar dificultad de lectura por el vocabulario desconocido.

Además, es muy recomendable la repetición léxica, porque ayuda a los alumnos a memorizar estas palabras. Al final, es mejor que el léxico pertenezcan a la misma categoría, es decir, esté relacionado a un mismo tema, que ayuda a los alumnos a crear su esquema de memoria.

En cuanto a las estructuras, además de la brevedad y la concisión, la repetición estructural también es recomendable. Al final, para no causar problemas de lectura, el tiempo del texto debe ser uniforme, es decir, tiene que haber uniformidad temporal de los verbos.

La sencillez del vocabulario y estructuras evita la desmotivación de los estudiantes y favorece la comprensión del texto. Además, según Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 36), la sencillez del texto no supone un texto elemental: “a diferencia de los textos puramente didácticos, la sencillez lingüística de los textos literarios no va aparejada a una simplicidad temática que les haga perder valor”.

## 3. Fuente de elementos socioculturales

El aprendizaje de un idioma, conlleva el conocimiento de su cultura (sus costumbres y tradiciones) y su historia (hechos significativos y personajes importantes). El texto literario es un reflejo del pensamiento, de los valores, del ambiente del autor. Cuando seleccionamos un microrrelato, es importante comprobar

la existencia de estos elementos socioculturales.

## 5.2 Secuencia didáctica

Después de los criterios de elección, es necesario definir la secuencia didáctica. Según Bredella (citado por Vergara Legarra, 2006: 11-12), hay tres paradigmas de lectura:

1) “el paradigma objetivo”: “el lector/alumno encuentra el significado en el texto y se concentra en lo que éste dice, al margen de otras asociaciones y pensamientos”.

2) “el paradigma interactivo”: el buen lector activa su conocimiento previo, pone en marcha asociaciones y connotaciones y formula expectativas e hipótesis. Sólo después del proceso de lectura se puede determinar si ese conocimiento previo resulta fructuoso o equivocado. Según este paradigma, un texto omite mucha información, y es entonces cuando entra en juego el papel del lector, que tiene mucho que añadir al texto. Las experiencias pasadas del lector son necesarias para completar el texto, pero también evolucionarán con el proceso de lectura (Bredella, 2000: 379).

3) el paradigma subjetivo: para Bleich (1975), el acto de lectura resulta un proceso totalmente subjetivo, debido a que los procesos de percepción son diferentes en cada persona, y por lo tanto afirma que la naturaleza de lo que se percibe está determinada por las reglas de la personalidad del que percibe.

Es decir, Bredella divide las actitudes ante la lectura en tres tipos: objetivo, interactivo y subjetivo. Como profesores, es obvio que lo que pretendemos obtener es la lectura interactiva. Los estudiantes deben activar su conocimiento previo, desarrollarlo durante la lectura y complementar el mensaje del texto después de la lectura.

Dividimos la secuencia didáctica en tres etapas: etapa de contextualización, etapa

de descubrimiento y comprensión y etapa de expansión.

### 5.2.1 Etapa de contextualización

Basándose en la teoría de Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 40-49) y la de Acquaroni (2007: 85-87), los tres objetivos principales de la etapa de contextualización son los tres siguientes:

- a) Activar conocimientos previos (temáticos y lingüísticos).
- b) Proporcionar información pertinente para la comprensión posterior del texto.
- c) Favorecer la toma de posición cultural propia y personal.

- a) Activar conocimientos previos (temáticos y lingüísticos)

Cada microrrelato tiene su tema, es fundamental para entender el texto. Es necesario elaborar actividades contextualizadoras para que los estudiantes tengan una idea general y deductiva. Las actividades pueden consistir en presentar una foto relacionada con el tema, recordar algún momento de su vida, responder a algunas preguntas, etc.

Al activar el conocimiento sobre el tema, debemos desarrollar sus conocimientos lingüísticos que son imprescindibles para la comprensión del texto. Podemos ofrecer actividades de léxico, de gramática, de fonología o de ortografía según las características del texto. Sin embargo, no debemos olvidar que en nuestro caso, los conocimientos lingüísticos fundamentales ya están presentados en la unidad del manual, lo que pretendemos es practicar estos conocimientos.

En cuanto a cómo activar estos conocimientos, Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 46) han destacado la importancia de crear necesidades comunicativas, es decir, los profesores tienen que formar un ambiente para que los estudiantes sientan la necesidad de utilizar tal vocabulario o estructura. En este caso, un “torbellino” es una buena opción. Por ejemplo, podemos presentar una foto relacionada con el tema y hacer un torbellino de ideas, los estudiantes deben dar ideas, conceptos, términos o valoraciones, todo lo que les surge. De esta manera, los estudiantes pueden enriquecer

su vocabulario mutuamente y también se crea la exigencia de leer el texto y saber de qué se trata exactamente.

b) Proporcionar información pertinente para la comprensión posterior del texto

Además del conocimiento temático y lingüístico, debemos presentar las informaciones relacionadas con el texto, por ejemplo, la sociocultural, su fondo histórico, los datos sobre la vida, la obra o la trayectoria literaria del autor, aspectos sobre teoría literaria, etc. Es decir, introducimos todo lo que ayuda a la comprensión del texto en la siguiente etapa.

En el caso del microrrelato, considerando su extensión limitada y nuestro tiempo limitado para cada unidad, la parte sociocultural es la que tratamos más, porque en muchas ocasiones, este conocimiento ayuda a la comprensión del texto.

c) Favorecer la toma de posición personal

Todos los textos tienen su posicionamiento. Así que para descubrir o garantizar un debate en la etapa posterior, los estudiantes deben tener su propio posicionamiento en esta etapa. Su posición personal puede coincidir con la posición cultural (posición de una comunidad de la misma cultura) o no. Por ejemplo, en China (una comunidad), hay censura cultural, algunos están por la censura, pero también hay muchos que están en contra.

En el diseño de las actividades, debemos favorecer la toma de posiciones. Por ejemplo, si el microrrelato trata del amor, podemos ofrecer ciertos refranes sobre el amor tanto de España como de China, los estudiantes pueden presentar sus propias opiniones y ver si coinciden con las de sus compañeros. Dentro de las actividades, es muy importante la participación activa de los estudiantes y debemos ofrecerles oportunidades para expresar su posición frente a cierto caso.

## 5.2.2 Etapa de descubrimiento y comprensión

En esta etapa, podemos diseñar cuatro tipos de actividades:

### a) El vocabulario

El vocabulario es un factor muy importante en la lectura. Los estudiantes pueden subrayar los términos desconocidos en la primera lectura y luego deducir su significado en la relectura. Podemos diseñar actividades para comprobar si han captado sus significados. E incluso, es muy interesante que ellos mismos elaboren la definición de un vocablo según el contexto para luego buscarlo con el diccionario. Pero la utilización del diccionario no debe constituir el recurso primordial. Hay que tener siempre presente que:

(...) no todas las palabras de un texto son en esencia necesarias para una aproximación a su contenido, es decir, que no se trata de eliminar cualquier *leerstelle* o 'indeterminación' lingüística, sino solo aquellas que puedan resultar claves en la comprensión de un sentido global del texto con que nos enfrentamos (Jurado Morales y Zayas Martínez, 2002: 48).

Por lo tanto, en el caso de que en un texto hay muchos términos desconocidos que dificulten la comprensión general, podemos ofrecer cierta ayuda para la comprensión de algunos vocablos a través de explicaciones en chino o en español dependiendo del nivel de los estudiantes.

### b) La gramática

Como nuestra unidad se considera material complementario, las actividades sobre la gramática deben servir para consolidar el conocimiento gramatical que han aprendido los estudiantes en clase. Sin embargo, no debemos pensar que los estudiantes ya pueden utilizarlo sin problema, debemos ofrecerles la ayuda necesaria.

### c) Comprensión del texto

La comprensión del texto es lo principal en la lectura de un texto literario. Por lo tanto, primero podemos diseñar actividades como: responder a las siguientes preguntas o elegir las opciones correctas sobre la historia para verificar si los estudiantes han entendido bien el asunto principal del texto. Luego podremos organizar otro tipo de actividad de comprensión como deducir el final con fragmentos del texto.

### d) Capacidad narrativa

Una razón muy importante para elegir los textos literarios como material didáctico es su ayuda para adquirir la habilidad para crear el propio texto. Como hemos analizado, la competencia literaria incluye la toma de puntos de vista, la creación del personaje, el tono narrativo, etc. Así que debemos diseñar también actividades de este tipo para desarrollar la capacidad narrativa de los estudiantes.

## 5.2.3 Etapa de expansión

Según Acquaroni (2007: 90), el objetivo principal en esta última etapa es “plantear actividades alternativas de refuerzo, ampliación o consolidación y buscar otros marcos situacionales o contextos de comunicación donde se puedan emplear vocabulario o estructuras del texto que hayan sido objeto de aprendizaje”. Al mismo tiempo, debemos recordar que esta etapa es la más importante en nuestra unidad, puesto que podemos desarrollar el pensamiento crítico de nuestros estudiantes. Por eso debemos ofrecer actividades que motiven a los estudiantes para expresar sus opiniones, intercambiar sus pensamientos y llegar a posibles acuerdos. Además, es durante esta etapa, que desarrollamos la expresión escrita de nuestros estudiantes a través de la redacción de pequeños textos.

### 5.3 Otras consideraciones según las características de los estudiantes chinos

#### 5.3.1 Las características de los estudiantes chinos

Por la influencia de la cultura de aprendizaje de los profesores y por la aplicación del método tradicional que destaca también el papel de los profesores, los estudiantes chinos ya se han acostumbrado a su papel de receptor. Se han acostumbrado a memorizar los contenidos gramaticales y largas listas de vocabulario y están convencidos de que con estos esfuerzos, pueden tener buena nota en los exámenes. Sin embargo, esta costumbre no facilita la adquisición de la competencia comunicativa.

Una situación muy común en el aula con profesor nativo de español es que muchas veces los profesores hacen una pregunta, pero nadie les responde y todo el aula se queda en silencio, o ellos quieren realizar una actividad, pero los estudiantes no tienen mucho interés. En cuanto a esta dificultad de aplicación del método comunicativo, creemos que se debe a tres características de los estudiantes chinos.

En primer lugar, la influencia de la cultura de aprendizaje. Como hemos dicho, los estudiantes nunca han tenido un papel activo en el aula, por lo tanto, no tienen la costumbre de expresar sus opiniones y comunicarse con los profesores y los compañeros en el aula. Cuando están enfrente a una pregunta abierta, no tienen la capacidad de reaccionar rápidamente y formular una respuesta en el mismo momento. Sin embargo, esto no significa que no tienen la capacidad y la voluntad de responder a esas preguntas. Pero necesitan tiempo para pensar y organizar sus ideas.

En segundo lugar, el miedo de “perder la cara”. Muchos profesores extranjeros señalan una actitud muy común de sus estudiantes en el aula: el miedo de “perder la cara” (Griñán, 2009; Puig, 2012). Ellos creen que cuando los estudiantes no saben exactamente la respuesta, no quieren responder en público por la vergüenza de los posibles fallos. No quieren cometer fallos en público aunque estos fallos son muy pequeños o muy comunes en el grupo. Por lo tanto, no suelen tener una comunicación interactiva con los profesores. Y también por eso, al contrario de la situación occidental que los estudiantes suelen hacer preguntas a sus profesores a lo largo de la

clase, los estudiantes chinos suelen escuchar lo que dicen los profesores y guardar sus dudas para preguntar después de la clase o para averiguarlas ellos mismos, porque ellos temen que lo que ellos no saben es algo muy fácil para todo el mundo.

En tercer lugar, la voluntad de aprender algo. Puig, profesor de español en la Universidad de Jilin, señala la dificultad de utilizar juegos y actividades comunicativas en clase y él cree que se debe a que “los alumnos piensan que eso no es aprendizaje serio” (Puig, 2012: 7). Es verdad que los estudiantes chinos no tienen mucho interés en hacer actividades en el aula. Creemos que es porque los estudiantes piensan que no pueden aprender nada a través de estos juegos y al mismo tiempo, para ellos, los juegos son para niños.

Al final, queremos señalar que en China, no como en el mundo occidental, no son comunes las actividades en grupo en el aula, especialmente, en las aulas universitarias de lengua. Por lo tanto, cuando intentan aplicar actividades en grupo, tienen que explicar bien cómo funciona y ayudarlos a realizarla.

### 5.3.2 Unas consideraciones en el diseño de las unidades didácticas

Basándonos en estas características, creemos que es necesario tenerlas en consideraciones en nuestro diseño de unidades didácticas.

En primer lugar, en cuanto a la influencia de la cultura de aprendizaje, los estudiantes no pueden reaccionar a las preguntas rápidamente, es decir, debemos dejarles tiempo para reflexionar sobre las preguntas. Por consiguiente, abajo de cada pregunta, hemos dejado unas líneas para que puedan apuntar sus respuestas primero y responder luego.

En segundo lugar, considerando su miedo de “perder la cara”, creemos que apuntar sus respuestas primero ayuda a aliviar ese miedo. Al mismo tiempo, cuando pensamos por qué tienen miedo de cometer fallos, creemos que existen respuestas correctas. Por lo tanto, intentamos crear preguntas que no tengan una respuesta correcta y evitar la situación de la respuesta incorrecta. Además, en el aula, se debe destacar que para estas respuestas no hay una respuesta fija y hay que estar abierto a

cualquier respuesta diferente.

En tercer lugar, cuando realizamos actividades, para que no sean aburridas y poco eficaces, explicamos primero de qué trata esta actividad y se realizan solamente las actividades que exigen esfuerzo. Al mismo tiempo, queremos señalar que a diferencia de las actividades comunes sobre léxico que suelen ser muy interesantes, pero son una pérdida de tiempo para los estudiantes chinos porque ellos pueden memorizarlos en poco tiempo, las actividades que realizamos están relacionadas a los microrrelatos que exigen la capacidad de analizar, imaginar y reflexionar.

Al final, aunque los estudiantes no se acostumbran al trabajo en grupo, es una buena forma para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes considerando el número de estudiantes en grupo (más o menos 20 estudiantes). Sin embargo, para que no se sientan incómodos a lo largo del trabajo, se realiza primeramente en grupo de dos o tres, porque los estudiantes se sienten más relajados, tienen más confianza en sí mismos y tienen la valentía de exponer sus opiniones en público.

## **SEGUNDA PARTE: PARTE PRÁCTICA**

## CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE MICRORRELATOS EN MANUALES DE ELE

### 6.1 Introducción

En este capítulo, queremos hacer un análisis de la presencia de los microrrelatos en los manuales de ELE.

Como hemos mencionado arriba, Borja Herrera López (2012) ha realizado este tipo de investigación sobre los manuales desde el año 2002 hasta el 2010, sin embargo, su enfoque está centrado en conocer el grado de inclusión de los microrrelatos comparado con otros tipos de textos y solo ha hecho un análisis breve de las actividades relacionadas. Además, el autor mismo (Herrera López, 2012: 31) ha señalado en su trabajo que el análisis es completamente subjetivo, por lo que es posible que los datos que se han añadido no concuerden con los que los autores han aportado a la hora de diseñar estos ejercicios. Considerando que nuestro objetivo es precisamente conocer la forma de inclusión de los microrrelatos en los manuales, se considera conveniente hacer una nueva investigación.

Los objetivos de nuestra investigación son los siguientes:

1. Investigar los niveles en los que están presentes los microrrelatos.
2. Investigar los tipos de autores de estos microrrelatos.
3. Investigar sus formas de inclusión (tipos de ejercicios o actividades).

### 6.2 Criterios de selección

El primer criterio se corresponde con la fecha de impresión, para que la investigación no sea repetitiva como la de Herrera López, hemos analizado los manuales impresos durante los últimos 10 años, es decir, entre 2005 y 2014. Sin embargo, a diferencia del año de impresión de Herrera López (2002-2010), nos referimos a su primera impresión. Así que dentro de los manuales consultados por su parte, o sea: *Pasaporte ELE*, *Prisma*, *Sueña*, *Mañana*, *Aula internacional*, *Español en*

*marcha* y *Nuevo español sin fronteras*, solo coincidimos en *Pasaporte*. Además, *Prisma*, *Aula internacional* y *Español en marcha* han sacado nuevas versiones en los últimos años, así que nuestra base de datos no coincide mucho con la de Herrera López.

El segundo criterio se corresponde con la localización geográfica: como la investigación se lleva a cabo en España, por la facilidad de acceso, los manuales son mayoritariamente impresos en España. Sin embargo, al mismo tiempo, como nuestro tema trata de microrrelatos para la enseñanza del español a alumnos chinos, también abarcamos los manuales utilizados en China, en este caso, *Sueña* (versión para los chinos) y *Nuevo Español Moderno*. Considerando la diferencia del sistema de nivel de lengua, lo analizaremos aparte al final de este capítulo.

En tercer lugar, los destinatarios de nuestro estudio son los estudiantes universitarios chinos, cuyas edades varían entre 17 y 23 años, así que los manuales que elegimos son destinados a adultos en vez de niños o jóvenes (entre 14 hasta 17 años). Además, los manuales deben dedicarse a todos los extranjeros, no a grupos específicos como los brasileños, los japoneses, etc., como, por ejemplo, *Conexión de Enclave-ELE*.

En cuarto lugar, solo se han seleccionado manuales generales, en los que, como afirma Herrera López (2012: 25), “la literatura no se enseña como un fin, sino que están orientados a la enseñanza del español de manera global, no se trata de fines específicos, como pueden tratarse de trabajo, de turismo, etc., ni los manuales orientados a la enseñanza de conocimientos lingüísticos concretos, como los que se refieren a la gramática o al léxico, ni los orientados a las destrezas concretas, como para desarrollar la expresión escrita, etc”.

En último lugar, considerando que en el trabajo de Herrera López solo hay dos manuales para el nivel C1 (*Prisma consolidada* y *Sueña*) y uno para los niveles B2-C1 (*Nuevo Español sin frontera*) y queremos obtener más información sobre este nivel, abarcamos tres manuales que deben ser excluidos: *Dominio*, *Nuevo Prisma* y *Hablamos español*.

*Dominio* no debe ser incluido porque es un manual de perfeccionamiento que

solo incluye el nivel C. En cuanto a *Nuevo Prisma*, aunque su versión anterior está incluida en el trabajo de Herrera López, sus niveles B1 y B2 no están disponibles en nuestro caso. Por último, *Hablamos español* es peculiar por su editorial que no es muy común en el ámbito de la enseñanza: Editorial Everest, que ha sacado este manual en colaboración con el Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Basado en los criterios anteriores, la lista de manuales que hemos consultado es la siguiente:

<b>Id</b>	<b>Manual</b>	<b>Nivel</b>	<b>Metodología</b>	<b>Editorial</b>	<b>Año de 1er edición</b>
1	<i>Método Anaya ELE 1</i>	A1	comunicativo y pragmático	ANAYA	2012
2	<i>Método Anaya ELE 2</i>	A2	comunicativo y pragmático	ANAYA	2012
3	<i>Método Anaya ELE 3</i>	B1	comunicativo y pragmático	ANAYA	2013
4	<i>Método Anaya ELE 4</i>	B2	comunicativo y pragmático	ANAYA	2014
5	<i>ANAYA ELE Intensivo A1</i>	A1	orientado a la acción	ANAYA	2010
6	<i>ANAYA ELE Intensivo A2</i>	A2	orientado a la acción	ANAYA	2010
7	<i>ANAYA ELE Intensivo B1</i>	B1	orientado a la acción	ANAYA	2011
8	<i>Vuela 1</i>	A1	orientado a la acción	ANAYA	2005
9	<i>Vuela 2</i>	A1	orientado a la acción	ANAYA	2005
10	<i>Vuela 3</i>	A2	orientado a la acción	ANAYA	2005
11	<i>Vuela 4</i>	A2	orientado a la acción	ANAYA	2005
12	<i>Vuela 5</i>	B1	orientado a la acción	ANAYA	2006
13	<i>Vuela 6</i>	B1	orientado a la acción	ANAYA	2006
14	<i>Aula Internacional Nueva edición 1</i>	A1	orientado a la acción	Difusión	2013
15	<i>Aula Internacional Nueva edición 2</i>	A2	orientado a la acción	Difusión	2013

16	<i>Aula Internacional Nueva edición 3</i>	B1	orientado a la acción	Difusión	2014
17	<i>Aula Internacional Nueva edición 4</i>	B2.1	orientado a la acción	Difusión	2014
18	<i>Aula Internacional Nueva edición 5</i>	B2.2	orientado a la acción	Difusión	2014
19	<i>Bitácora 1</i>	A1	enfoque por tareas con enfoque léxico	Difusión	2011
20	<i>Bitácora 2</i>	A2	enfoque por tareas con enfoque léxico	Difusión	2012
21	<i>Bitácora 3</i>	B1	enfoque por tareas con enfoque léxico	Difusión	2013
22	<i>Bitácora 4</i>	B1.2	enfoque por tareas con enfoque léxico	Difusión	2014
23	<i>Nos vemos A1-A2</i>	A1+A2	comunicativo	Difusión	2011
24	<i>Vá rápida A1-B1</i>	A1+A2+B1	método intensivo	Difusión	2011
25	<i>Dominio C</i>	C	sin precisar	Edelsa	2007
26	<i>Embarque 1</i>	A1	enfoque por competencias orientado a la acción	Edelsa	2011
27	<i>Embarque 2</i>	A2	enfoque por competencias orientado a la acción	Edelsa	2011
28	<i>Embarque 3</i>	B1	enfoque por competencias orientado a la acción	Edelsa	2012
29	<i>Embarque 4</i>	B2	enfoque por competencias orientado a la acción	Edelsa	2013
30	<i>Meta ELE A1</i>	A1	orientado a la acción	Edelsa	2012
31	<i>Meta ELE A2</i>	A2	orientado a la acción	Edelsa	2012
32	<i>Meta ELE B1.1</i>	B1.1	orientado a la acción	Edelsa	2012
33	<i>Meta ELE B1+</i>	B1	orientado a la acción	Edelsa	2013
34	<i>Pasaporte 1</i>	A1	enfoque por competencia dirigido a la acción	Edelsa	2007
35	<i>Pasaporte 2</i>	A2	enfoque por competencia	Edelsa	2008

			dirigido a la acción		
36	<i>Pasaporte 3</i>	B1	enfoque por competencia dirigido a la acción	Edelsa	2008
37	<i>Pasaporte 4</i>	B2	enfoque por competencia dirigido a la acción	Edelsa	2010
38	<i>Vente 1</i>	A1+A2	sin precisar	Edelsa	2014
39	<i>Vente 2</i>	B1, B1+	sin precisar	Edelsa	2014
40	<i>Etapa Plus A1.1</i>	A1.1	orientado a la acción	Edinumen	2010
41	<i>Etapa Plus A1.2</i>	A1.2	orientado a la acción	Edinumen	2010
42	<i>Etapa Plus A2.1</i>	A2.1	orientado a la acción	Edinumen	
43	<i>Etapa Plus A2.2</i>	A2.2	orientado a la acción	Edinumen	
44	<i>Etapa Plus B1.1</i>	B1.1	orientado a la acción	Edinumen	
45	<i>Etapa Plus B1.2</i>	B1.2	orientado a la acción	Edinumen	
46	<i>Etapa Plus B2.1</i>	B2.1	orientado a la acción	Edinumen	2012
47	<i>Etapa Plus B2.2</i>	B2.2	orientado a la acción	Edinumen	
48	<i>Nuevo Prisma A1</i>	A1	comunicativo orientado a la acción	Edinumen	2012
49	<i>Nuevo Prisma A2</i>	A2	comunicativo orientado a la acción	Edinumen	2013
50	<i>Nuevo Prisma C1</i>	C1	comunicativo orientado a la acción	Edinumen	2011
51	<i>Nuevo Prisma C2</i>	C2	comunicativo orientado a la acción	Edinumen	2012
52	<i>Hablamos español A</i>	A1+A2	enfoque comunicativo propio	everest	2010
53	<i>Hablamos español B1</i>	B1	enfoque comunicativo propio	everest	2010
54	<i>Hablamos español B2</i>	B2	enfoque comunicativo propio	everest	2010

55	<i>Hablamos español C</i>	C	enfoque comunicativo propio	everest	2010
56	<i>Nuevo Avance 1</i>	A1	sin precisar	SGEL	2009
57	<i>Nuevo Avance 2</i>	A2	sin precisar	SGEL	2009
58	<i>Nuevo Avance 3</i>	B1.1	sin precisar	SGEL	2010
59	<i>Nuevo Avance 4</i>	B1.2	sin precisar	SGEL	2010
60	<i>Nuevo Avance 5</i>	B2.1	sin precisar	SGEL	2011
61	<i>Nuevo Avance 6</i>	B2.2	sin precisar	SGEL	2011
62	<i>Agencia ELE 1</i>	A1	centrado en la acción	SGEL	2008
63	<i>Agencia ELE 2</i>	A2	centrado en la acción	SGEL	2009
64	<i>Agencia ELE 3</i>	B1.1	centrado en la acción	SGEL	2011
65	<i>Agencia ELE 4</i>	B1.2	centrado en la acción	SGEL	2012
66	<i>Agencia ELE 5</i>	B2.1	centrado en la acción	SGEL	2013
67	<i>Agencia ELE 6</i>	B2.2	centrado en la acción	SGEL	2013
68	<i>Nuevo español en marcha 1</i>	A1	comunicativo controlado	SGEL	2014
69	<i>Nuevo español en marcha 2</i>	A2	comunicativo controlado	SGEL	2014
70	<i>Nuevo español en marcha 3</i>	B1	comunicativo controlado	SGEL	2014
71	<i>Nuevo español en marcha 4</i>	B2	comunicativo controlado	SGEL	2014
72	<i>Protagonista A1</i>	A1	comunicativo y afectivo	SM Ele	2009
73	<i>Protagonista A2</i>	A2	comunicativo y afectivo	SM Ele	2010
74	<i>Protagonista B1</i>	B1	comunicativo y afectivo	SM Ele	2010
75	<i>Protagonista B2</i>	B2	comunicativo y afectivo	SM Ele	2011

Tabla 20: Manuales incluidos en el análisis

Como se muestra en la tabla, el número final de manuales asciende a 75 y pertenecen a 7 editoriales diferentes. Estos manuales constituyen 19 colecciones, que tienen como enfoque más generalizado el comunicativo orientado a la acción.

Con respecto al nivel, hemos hecho un cálculo cuyo resultado se muestra en la

siguiente tabla:

Nivel	A1	A2	A1 +A2	A1+ A2 +B1	B1	B2	C	Total
Frecuencia	16	16	3	1	21	14	4	75
Porcentaje	21%	21%	4%	1%	28%	19%	5%	100%

Tabla 21: Manuales seleccionados según nivel

A partir de nuestra selección de manuales, se puede deducir que existen varios manuales para el nivel B1 y pocos para el nivel C.

### 6.3 Recogida y análisis de datos

Después de haber seleccionado los manuales a analizar, se pasa a la recogida de datos. En esta parte, debemos encontrar todos los microrrelatos presentes en los manuales y las actividades correspondientes.

Primero, hemos creado una tabla sobre los datos de microrrelatos incluidos en estos manuales.

Id	Nivel	Manual	Página	Escritor	Libro/fuente	Microrrelato
1	A1+A2 +B1	<i>Vú rápida</i>	190	Julio Cort ázar	<i>Historias de cronopios y de famas</i>	Instrucciones para subir una escalera
2	A1+A2 +B1	<i>Vú rápida</i>	197	Laura	<i>Concurso de Microamores</i>	Microamores
3	B1	<i>Hablamos español B1</i>	31	Ramón Gómez de la Serna	<i>Otras fantasmagor ús</i>	La mano (texto adaptado)
4	B1	<i>Hablamos español B1</i>	46	Julio Cort ázar	<i>Historias de cronopios y de famas</i>	Pre ámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj
5	B1	<i>Hablamos español B1</i>	50	Eduardo Galeano	<i>Patatas arriba. La escuela del mundo al revés</i>	El deseo

6	B1	<i>Hablamos español B1</i>	54	Jorge Luis Borges	<i>Nueva antología personal</i>	El puñal (texto adaptado)
7	B1	<i>Hablamos español B1</i>	150	Ana María Shua		Naufragio
8	B1	<i>Aula Internacional Nueva Edición 3</i>	104	Augusto Monterroso	<i>Obras completas</i>	El eclipse
9	B1	<i>Aula Internacional Nueva Edición 3</i>	201	Augusto Monterroso	<i>Obras completas</i>	El dinosaurio
10	B1,B1+	<i>Vente 2</i>	133	Max Aub	<i>Crímenes ejemplares</i>	crímenes ejemplares
11	B1.2	<i>Agencia ELE 4</i>	99	T. Bailey Aldrich		Mensaje
12	B1.2	<i>Agencia ELE 4</i>	99	Anónimo mexicano	<i>La extremidad brevedad</i> <sup>79</sup>	Enamorado
13	B1.2	<i>Agencia ELE 4</i>	99	Ángel García Galiano	<i>La extremidad brevedad</i>	La última cena
14	B1.2	<i>Agencia ELE 4</i>	99	Jaime Muñoz Vargas	<i>La extremidad brevedad</i>	Justicia
15	B2	<i>Hablamos español B2</i>	59	Augustín Fernández Paz	<i>Cuentos azules</i> <sup>80</sup>	Un regalo muy especial
16	B2	<i>Protagonista B2</i>	70	Mario Benedetti	<i>Despistes y franquezas</i>	El hombre que aprendió a ladrar
17	B2.2	<i>Nuevo Avance 6</i>	123	Augusto Monterroso	<i>Los grillos</i>	El grillo maestro
18	B2.2	<i>Agencia ELE 6</i>	119	Augusto Monterroso	<i>La palabra mágica</i>	Cómo acercarse a las fábulas
19	B2.2	<i>Agencia ELE 6</i>	120	Ednodio Quintero	<i>Cabeza de cabra y otros relatos</i>	Tatuaje

<sup>79</sup> Microrrelato extraído de “La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas” de David Lagmanovich, *Revista de Estudios Literarios*, Núm. 32, 2006.

<sup>80</sup> Los microrrelatos son extraídos de *Cuentos azules*, Ediciones SM, 2005.

20	B2.2	<i>Agencia ELE 6</i>	122	Juan José Millás	<i>Maniobra</i>	articuentos
21	B2.2	<i>Etapa Plus</i>	78	Eduardo Galeano	<i>El libro de los abrazos</i>	El abuelo
22	B2.2	<i>Etapa Plus</i>	189	Augusto Monterroso	<i>Obras completas</i>	El dinosaurio
23	B2.2	<i>Etapa Plus</i>	189	Eduardo Galeano	<i>El libro de los abrazos</i>	La función del arte
24	B2.2	<i>Etapa Plus</i>	189	Gabriel García Márquez		El drama del desencantado
25	B2.2	<i>Etapa Plus</i>	189	Augusto Monterroso	<i>La oveja negra y demás fábulas</i>	El rayo que cayó dos veces en el mismo sitio
26	B2.2	<i>Etapa Plus</i>	189	Julio Cortázar	<i>Historias de cronopios y de famas</i>	Historia
27	B2.2	<i>Etapa Plus</i>	189	Ana María Matute		Música
28	C	<i>Hablamos español C</i>	115	Marcela Prádenas	<i>Bruño y Amnistía Internacional</i>	La historia oculta de los tres cerditos
29	C	<i>Dominio C</i>	157-158	Max Aub	<i>Grandes minicuentos fantásticos</i>	Dos crímenes barrocos
30	C	<i>Dominio C</i>	176	Rubén Daró	<i>Grandes minicuentos fantásticos</i>	La resurrección de la rosa (adaptado)

Tabla 22: Microrrelatos que han aparecido en los manuales

Se trata de 30 microrrelatos en total de 9 colecciones diferentes. Como hemos dicho arriba, los manuales que hemos recopilado son de 19 colecciones, así que el porcentaje es de 47,4 %, es decir, casi la mitad de los manuales han incluido microrrelatos. Sin embargo, los manuales que hemos elegido son 75 y los que incluyen microrrelatos son 12, el porcentaje es de 16 %, solo se han incluido microrrelatos en ciertos niveles.

### 6.3.1 Por niveles

Para tener una idea más clara de la distribución por niveles, hemos realizado la siguiente tabla:

Nivel	A1	A2	A1 +A2	A1+ A2 +B1	B1	B2	C	Total
Frecuencia	0	0	0	2	12	13	3	30
Porcentaje	0%	0%	0%	7%	40%	43%	10%	100%

Tabla 23: Distribución de microrrelatos por niveles

Podemos ver que no se ha incluido ningún microrrelato en los niveles A1 y A2 y la mayoría están incluidos en los niveles B (83%), B1 (40%) y B2 (43%), mientras que los niveles A1-B1 ocupan el 7% y los del nivel C el 10%.

Según estos datos, se deduce que en los manuales recientes, los microrrelatos se emplean mayoritariamente en los niveles intermedios.

Sin embargo, esta cifra resulta de la frecuencia de los microrrelatos en diferentes niveles, así que debemos tener en consideración otra cifra.

Nivel	A1	A2	A1 +A2	A1+ A2 +B1	B1	B2	C	Total
Número de manuales con microrrelatos	0	0	0	1	4	5	2	12
Número de manuales del nivel	16	16	3	1	21	14	4	75
Porcentaje	0%	0%	0%	100%	19%	36%	50%	16%

Tabla 24: Porcentaje de manuales con microrrelatos

En cuanto a los niveles B1 y B2, se incluyen más microrrelatos en el nivel B2 que en el B1. Al mismo tiempo, aunque solo hemos consultado 4 manuales del nivel C, la mitad ha incluido microrrelatos. En conclusión, los microrrelatos son utilizados más en niveles avanzados que en niveles iniciales.

Esta cifra refleja nuestra decisión de no incluir los microrrelatos en los niveles iniciales hasta que tengan un conocimiento lingüístico suficiente para comprender los

textos<sup>81</sup>.

### 6.3.2 Por autores

En segundo lugar, analizamos los tipos de autores. Según la tabla 3, estos microrrelatos son de 20 escritores diferentes. Para tener una idea más clara, hemos hecho la tabla siguiente.

Id	Nombre	Nacionalidad	Época	Frecuencia de sus microrrelatos
1	Ana María Shua	Argentina	22.05.1951-	1
2	Jorge Luis Borges	Argentina	24.08.1899- 14.06.1986	1
3	Julio Cortázar	Argentina	26.08.1914- 12.02.1984	3
4	Gabriel García Márquez	Colombia	06.03.1927- 17.04.2014	1
5	Ana María Matute	España	26.07.1925- 25.06.2014	1
6	Ángel García Galiano	España	08.07.1961-	1
7	Augustín Fernández Paz	España	20.05.1947-	1
8	Juan José Millás	España	31.01.1946-	1
9	Marcela Prádenas	España		1
10	Ramón Gómez de la Serna	España	03.07.1888- 12.01.1963	1
11	T. Bailey Aldrich	Estados Unidos	11.11.1836- 19.03.1907	1
12	Augusto Monterroso	Honduras	21.12.1921- 07.02.2003	6
13	Anónimo Mexicano	México		1
14	Jaime Muñoz Vargas	México	1964-	1
15	Max Aub	México	02.06.1903- 22.07.1972	2
16	Rubén Darío	Nicaragua	18.01.1867- 06.02.1916	1
17	Eduardo Galeano	Uruguay	03.09.1940- 13.04.2015	3

<sup>81</sup> Hemos hablado de este tema en el capítulo 3.2.2 Análisis de *Español Moderno y Nuevo Español Moderno*.

18	Mario Benedetti	Uruguay	14.09.1920- 17.05.2009	1
19	Ednodio Quintero	Venezuela	1947-	1
20	Laura			1

Tabla 25: Distribución de microrrelatos por autores

Considerando que no sabemos la nacionalidad de Laura, entre los 19 autores, 6 son de España, 12 son de América Latina y 1 es de Estados Unidos.

En el capítulo IV, hemos explicado que es interesante introducir algunos microrrelatos de otras lenguas y aquí la existencia del microrrelato de T. Bailey Aldrich ha confirmado nuestra idea. Aunque está escrito en una lengua diferente, si es un buen microrrelato y está bien traducido, también se puede aprovechar en la clase.

Además, según la época a la que pertenecen estos autores (en este caso, la cifra que utilizamos es su fecha de nacimiento), los hemos dividido en cuatro grupos: desde 1800 hasta 1849, desde 1850 hasta 1899, desde 1900 hasta 1949 y desde 1950 hasta 2000. Como no hemos encontrado información biográfica sobre Marcela Prádenas, anónimo mexicano y Laura, solo analizamos los otros 17 escritores.

Época	1800-1849	1850-1899	1900-1949	1950-2000	Total
Frecuencia	1	3	10	3	17
Porcentaje	6%	18%	59%	18%	100%

Tabla 26: Distribución de autores por época

Desde la tabla, se observa que todos estos autores son de los últimos 200 años. Esta cifra concuerda con lo que hemos investigado en el capítulo IV, que el microrrelato es un género muy reciente. Además, la mayoría de los autores son de la época entre 1900 y 1949, durante la cual el género del microrrelato se puso de moda.

Al mismo tiempo, por las informaciones relativas a estos escritores, podemos decir que dos de ellos no son autores conocidos (anónimo mexicano y Laura).

Aunque la cifra es baja, ha confirmado una característica imprescindible del microrrelato: es un género accesible para todo el mundo y que cualquiera puede componer. Pensamos que la existencia de este tipo de microrrelatos en el manual motiva más a los estudiantes, es más cercano y la literatura no resulta tan inabordable

como se suele creer.

Además, se nota que los microrrelatos de Augusto Monterroso, Eduardo Galeano y Julio Cortázar son los más utilizados en los manuales.

“El dinosaurio” de Augusto Monterroso ha sido incluido en dos manuales diferentes, dos de tres microrrelatos de Eduardo Galeano se han extraídos de su libro *Los libros de abrazo* y tres microrrelatos de Julio Cortázar extraídos de *Historias de cronopios y de famas* que han sido utilizados en diferentes manuales.

Frente a esta cifra, podemos decir que aparte de su fama como escritores, sus microrrelatos son apropiados y recomendables para la clase de ELE.

Por eso, en nuestro trabajo, resulta interesante incluir algunos microrrelatos de estos tres autores.

### 6.3.3 Por ejercicios

Para lograr el tercer objetivo, hemos recopilado todos los ejercicios acompañados a los microrrelatos.

En este caso, para que el resultado sea más razonable, cuando en un ejercicio, aparecen varios microrrelatos, lo contamos como fuera uno, como en el caso de *Agencia ELE 4* (n.12) y *Etapa Plus B2.2* (n.22).

Analizamos estos materiales bajo tres criterios: situación del texto (fragmento, textos adaptados o texto completo), números de ejercicios y tipos de ejercicios.

Id	Microrrelato	Situación del texto	N. de ejercicios	Tipos de ejercicios
1	Articuentos	Texto completo con huecos	5	Introducción al texto; rellenar huecos con palabras; comentar los ejercicios; lectura de texto relacionado con preguntas
2	Cómo acercarse a las fábulas	Fragmento del texto	1	Preguntas sobre tema e historia
3	Crímenes ejemplares	Fragmento del texto	1	Composición

4	Dos cr ímenes barrocos	Texto completo con huecos	1	Rellenar huecos con ser o estar
5	El abuelo	Texto completo sin tilde	5	Colocar tildes y comas; presentación del uso de tildes; ejercicios de vocabulario; montar un teatro
6	El deseo	Texto completo	1	Muestra de gram ática
7	El dinosaurio	Sin texto	1	Composici ón
8	El dinosaurio; La funci ón del arte; El drama del desencantado; El rayo que cay ó dos veces en el mismo sitio; Historia; M úsica	Texto completo	1	Colocar comas
9	El eclipse	Texto completo en fragmentos	4	Preguntas sobre tema e historia
10	El grillo maestro	Texto adaptado	1	Dibujar y contar la historia
11	El hombre que aprendi ó a ladrar	Texto completo	3	Introducci ón al texto, preguntas sobre la historia, comentar el tema
12	El pu ñal (texto adaptado)	Texto completo	0	Muestra de gram ática
13	Instrucciones para subir una escalera	Texto completo con huecos	3	Rellenar huecos con palabras; pregunta sobre el tema; composici ón
14	La historia oculta de los tres cerditos	Texto completo	2	Introducci ón al texto; comentar el tema
15	La mano (texto adaptado)	Texto completo	1	Ejercicio de gram ática
16	La resurrecci ón de la rosa (adaptado)	Texto completo con huecos	1	Rellenar huecos con ser o estar
17	Mensaje; Enamorado; La última cena; Justicia	Texto completo	3	Presentaci ón y ejercicios sobre el g énero; preguntas sobre la historia; composici ón
18	Microamores	Texto completo	3	Preguntas sobre tema e historia; composici ón
19	Naufragio	Texto completo	2	Ejercicio de vocabulario; muestra de gram ática
20	Pre ámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj	Texto completo	2	Ejercicios de vocabulario y expresiones

21	Tatuaje	Texto completo en fragmentos	4	Ordenar el texto; ejercicios de vocabulario; resumen de La historia; ejercicios sobre el género
22	Un regalo muy especial	Texto adaptado	1	Cambia el tiempo verbal del texto

Tabla 27: Formas de inclusión de microrrelatos

Basándonos en la tabla anterior, para tener una cifra más clara, presentamos la situación de los textos en la siguiente tabla:

Situación del texto	Texto completo	Texto completo con huecos	Texto completo en fragmentos	Texto completo sin tilde y coma	Texto adaptado	Fragmento del texto	Sin texto	Total
Frecuencia	10	4	2	1	2	2	1	22
Porcentaje	45%	18%	9%	5%	9%	9%	5%	100%

Tabla 28: Situación del microrrelato en los manuales

En la tabla se observa que la mayoría de los textos son de tipo completo. Si contamos los otros tres tipos: texto completo con huecos, texto completo en fragmentos y texto completo sin tilde y coma, en total el texto completo ocupa el 77%.

Esto también demuestra otra ventaja de este género: comparado con otros textos literarios, por su brevedad, se puede incluir el texto entero en los manuales y no simples fragmentos.

En segundo lugar, debemos analizar el número de ejercicios relacionados con el microrrelato.

Número de ejercicios	0	1	2	3	4	5	Total
Frecuencia	1	10	3	4	2	2	22
Porcentaje	5%	45%	14%	18%	9%	9%	100%

Tabla 29: Frecuencia de ejercicios

El número de ejercicios varía entre 0 y 5. En el caso de 0, el microrrelato solo se considera como muestra de gramática. Al mismo tiempo el 45% de los microrrelatos solo incluye un ejercicio. En conclusión, en los manuales, el microrrelato suele ser tratado como muestra de lengua para desarrollar una competencia concreta.

Para averiguar qué tipos de competencias se pueden desarrollar a través del microrrelato y si se corresponde con lo que hemos analizado anteriormente, elaboramos una tabla que muestre los tipos de ejercicios relativos a 7 tipos de competencias: gramática, vocabulario, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, ortografía y competencia literaria.

Dividimos los ejercicios arriba mencionados en 7 grupos según dichas competencias:

Gramática	Cambia el tiempo verbal del texto
	Ejercicio de gramática
	Muestra de gramática
	Rellenar huecos con ser o estar
Vocabulario	Ejercicio(s) de vocabulario o/y expresiones
	Rellenar huecos con palabras
Comprensión lectora	Dibujar y contar historia
	Ejercicios de análisis de la historia y el tema
	Ejercicios de comprensión del texto
	Ordenar el texto
	Pregunta(s) sobre tema y/o historia
	Resumen de la historia
	Lectura de texto relacionado con preguntas
	Introducción al texto
Expresión oral	Comentar sobre el tema
	Dibujar y contar historia
	Montar un teatro
	Comentar sobre los ejercicios
Expresión escrita	Composición

	Montar un teatro
	Resumen de la historia
Ortografía	Colocar tildes y/o comas
	Presentación del uso de tildes
Competencia literaria	Presentación y/o ejercicios sobre el género

Tabla 30: Ejercicios divididos según su función

Considerando que algunos ejercicios relacionados con un microrrelato, desarrollan la misma capacidad, por ejemplo, en el n. 20 “El abuelo”, los dos primeros ejercicios (colocar tildes y comas y presentación del uso de tildes) desarrollan la misma capacidad de ortografía, su frecuencia es de una vez en lugar de dos.

Al mismo tiempo, a través de un ejercicio suele desarrollarse más de una capacidad, por ejemplo, el n. 16, “El grillo maestro”, “dibujar y contar la historia” desarrolla la comprensión lectora y la expresión oral, así que su frecuencia es de una vez en ambos casos.

Capacidades	Gramática	Vocabularios	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita	Ortografía	Competencia literaria	Total
Frecuencia	8	6	9	5	6	2	2	38
Porcentaje	21%	16%	24%	13%	16%	5%	5%	100%

Tabla 31: Distribución de ejercicios por capacidades

El porcentaje de los ejercicios es similar. Se utilizan mayoritariamente para desarrollar la competencia lectora y la gramática, 21% y 24% respectivamente, sin embargo, también se pueden utilizar para desarrollar otras competencias.

Aunque solo el 13% de los microrrelatos se utiliza para desarrollar la expresión oral, no hay que preocuparse, hay que ser conscientes de que en los ejercicios de la comprensión lectora, para responder a estas preguntas, también se aplica esta competencia, por lo tanto, una preguntas bien formuladas, también pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad de expresión oral.

Finalmente, como lo que pretendemos es diseñar unidades didácticas con

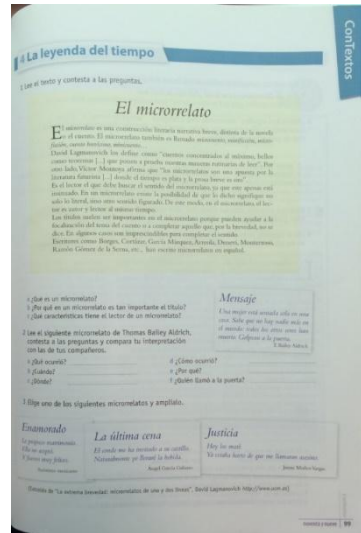
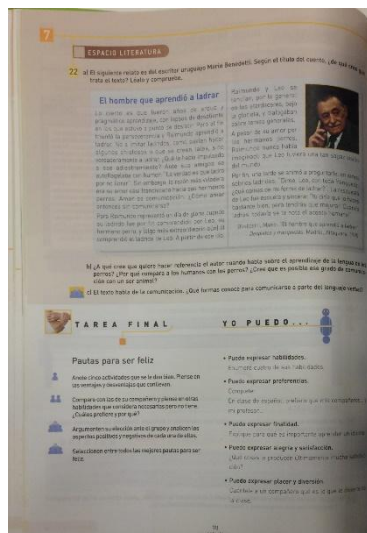
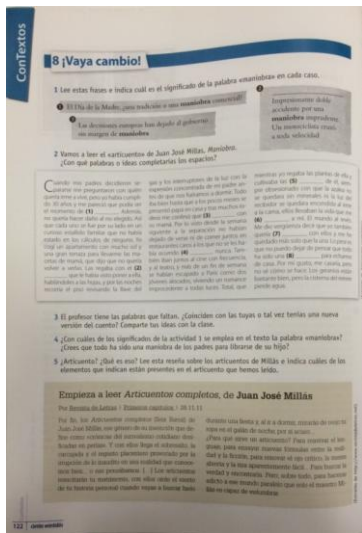
microrrelatos, consideramos que es necesario ver cómo se organizan los ejercicios en los manuales actuales. Una unidad didáctica debe abarcar por lo menos tres ejercicios que corresponden a las tres etapas de las que hemos hablado: la etapa de contextualización, la etapa de descubrimiento y comprensión y la etapa de expansión. Así que la cifra que obtenemos es de 8 microrrelatos.

Los datos se exponen en la tabla siguiente.

<b>Id</b>	<b>Microrrelato</b>	<b>Etapas de contextualización</b>	<b>Etapas de descubrimiento y comprensión</b>	<b>Etapas de expansión</b>
1	Articuentos	Introducción al texto	Rellenar huecos con palabras; comentar los ejercicios	Lectura de texto relacionada con preguntas
5	El abuelo		Colocar tildes y comas; presentación del uso de tildes; ejercicios de vocabulario	Montar un teatro
9	El eclipse		Preguntas sobre tema e historia	
11	El hombre que aprendió a ladrar	Introducción al texto	Preguntas sobre la historia	
13	Instrucciones para subir una escalera		Rellenar huecos con palabras; preguntas sobre el tema	Composición
17	Mensaje; Enamorado; La última cena; Justicia	Presentación y ejercicios sobre el género	Preguntas sobre la historia	Composición
18	Microamores		Preguntas sobre tema e historia	Composición
21	Tatuaje		Ordenar el texto; ejercicios de vocabulario; resumen de la historia	Ejercicios sobre el género

Tabla 32: Datos sobre las unidades con más de tres ejercicios

Solo los ejercicios de tres microrrelatos desarrollan las tres etapas que hay que cumplir para la explotación de un texto literario, mientras que la mayoría omite la etapa de contextualización. Considerando nuestro objetivo, solo analizaremos estos tres microrrelatos: n. 1, n. 11 y n.17.



El esquema de las tres unidades es diferente:

1. “Articuentos”

Esta unidad es ácompuesta por cinco ejercicios:

- (1) Deducir el significado de la palabra «maniobra» en diferentes situaciones;
- (2) Leer el microrrelato “Maniobra” y completar los espacios;
- (3) Corregir el ejercicio (2);
- (4) Deducir el significado de maniobra en el contexto del microrrelato;
- (5) Conocer “Articuento” a través de la lectura de una reseña.

Esta unidad introduce el microrrelato con su t fulo y termina con una lectura profunda sobre un tema determinado. Además, todos estos cinco ejercicios se desarrollan alrededor de un escritor y su modalidad de escritura: Juan José Millás y el articuento.

Esta estructura es la más recomendable para nuestro diseño considerando la importancia del t fulo en un microrrelato. Además, esta introducción ayuda a despertar el interés de los estudiantes sobre el microrrelato. Además, una lectura profunda al final ayuda a los estudiantes a conocer más y mejor cierto tema. La enfoque en cierto escritor y un estilo específico ayuda a los estudiantes a concentrarse y conocer más detalladamente un tema. Con ella, se puede desarrollar tanto la competencia lingüística como la competencia literaria.

## 2. “El hombre que aprendió a ladrar”

Esta unidad está compuesta por tres ejercicios:

- (1) Deducir el contenido del microrrelato a través del título y leerlo;
- (2) Responder a tres preguntas sobre la comprensión del texto;
- (3) Presentar otro tipo de comunicación aparte de lo que ha hablado en el texto: el lenguaje verbal.

Comparada con “Articuentos”, aunque esta unidad es más breve y ocupa solamente media página, se ha utilizado la misma estructura que empieza con preguntas sobre el título y termina con un tema relacionado con el texto.

## 3. “N. 17”

Esta unidad está compuesta por tres ejercicios:

- (1) Leer un texto del género de los microrrelatos y contestar a preguntas relacionadas;
- (2) Leer el microrrelato “Mensaje” de Thomas Bailey Aldrich y contestar a las preguntas relacionadas;
- (3) Elegir un microrrelato entre tres y ampliarlo.

Esta unidad tiene el objetivo de presentar el género literario del microrrelato, por lo tanto, se incluyen tanto informaciones sobre este género como ejemplos de microrrelatos.

La estructura de esta unidad es empezar con un tema general y concretarse a lo largo del desarrollo. Esta estructura es muy útil para que los estudiantes tengan una idea general del tema que van a tratar en la clase. Al mismo tiempo, queremos destacar que aunque esta unidad está compuesta generalmente por actividades de pregunta-respuesta, sus preguntas son abiertas, no tienen una respuesta fija, con ellas, los estudiantes pueden utilizar su creatividad e intercambiar sus diferentes opiniones.

Por lo tanto, podemos adoptar tres formas para diseñar una unidad didáctica: seleccionar un autor importante y plantear la unidad sobre él con ejemplos de microrrelatos clásicos que le pertenecen; seleccionar un tema y diseñar una unidad basándonos en un microrrelato concreto y centrarnos en la explotación de ese texto;

en cuanto a los microrrelatos hiperbreves, seleccionar varios del mismo tema o con las mismas características en la misma unidad y diseñar ejercicios sobre ellos. Además, en cuanto al diseño de los ejercicios, se pueden utilizar dos estructuras: 1. empezar desde el título y terminar con un tema relacionado y más profundo; 2. empezar desde el contexto general y concretarse a lo largo del desarrollo.

#### 6.4 Análisis de microrrelatos en *Sueña*

Después de haber consultado el manual, hemos notado que en *Nuevo Español Moderno* no hay microrrelatos, por lo tanto nos centraremos en el otro manual: *Sueña* (versión de China). Hemos creado la tabla siguiente:

Id	Microrrelato	Manual	Autor	Situación del texto	N. de ejercicios	Tipo de ejercicios
1	Político; Funcionario ( <i>Un vago, dos vagos, tres vagos</i> )	Sueña 3	El Gran Wyoming (España)	Texto completo	1 (4) <sup>82</sup>	Preguntas sobre el tema; expresar su opinión sobre el tema; ejercicios de vocabulario
2	Sin título	Sueña 3	Juan José Millás (España)	Texto completo	1 (9) + 3	Preguntas sobre el tema; expresar su opinión sobre el tema; ejercicios de vocabulario; ejercicios de conocimiento sociocultural
3	Sin título ( <i>Veintisiete historias para tomar la sopa</i> )	Sueña 3	Ursula Wolfel (Alemania)	Texto completo	1	Colocar tilde
4	Sin título ( <i>La vida inverosímil</i> )	Sueña 3	Heinz Wolterek (Alemania)	Texto completo	1	Colocar tilde
5	Instrucciones para cantar ( <i>Historias de cronopios de y</i> )	Sueña 4	Julio Cortázar (Argentina)	Fragmento del texto	1	Ejercicios de artículos

<sup>82</sup> El número entre paréntesis se refiere al número de preguntas en un ejercicio.

	<i>de famas)</i>					
6	Pre ámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj ( <i>Historias de cronopios y de famas</i> )	Sueña 4	Julio Cort ázar (Argentina)	Texto completo	1 (3)	Preguntas sobre el tema y la historia

Tabla 33: Microrrelatos de *Sueña*

Se observa que, conforme a lo que hemos analizado, los microrrelatos suelen ser usados en los niveles más avanzados: en este caso, los microrrelatos solo aparecen en el tercer y el cuarto manual de esta serie, para los niveles B2 y C1 respectivamente. Además, la situación del texto suele ser texto completo.

Queremos señalar que el número de ejercicios relacionados con el microrrelato es muy escaso, por lo tanto, dentro de esta serie de manuales, los microrrelatos no son tratados por completo sino como textos de lectura para desarrollar una competencia concreta o para introducir algún tema.

Esta serie de manuales es diseñada basándose en las características de los estudiantes chinos, puesto que la presencia de los microrrelatos es muy significativa para nosotros. Sin embargo, en la serie, los microrrelatos solo aparecen en los niveles B2 y C1, esto significa que su uso no es tan fácil. Sin embargo, como los microrrelatos no se desarrollan según las tres etapas, consideramos que un buen diseño de la unidad didáctica, organizando la etapa de contextualización, puede implicar un buen uso de los microrrelatos a partir del nivel A2.

Además, queremos destacar la importancia del libro de Julio Cort ázar: *Historias de cronopios y de famas*, incluido en *Sueña 4*. En el análisis anterior, los tres microrrelatos de este autor incluidos en los manuales, también se han extraídos de este libro. Además, si comparamos estos dos textos con los otros tres, podemos ver que “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj” ha aparecido dos veces. Por lo tanto, consideramos necesario introducirlo en nuestras unidades didácticas.

## CAPÍTULO VII: DISEÑO DIDÁCTICO

### 7.1 Introducción

Basándonos en los criterios enumerados en el capítulo VI, en esta parte, pretendemos diseñar unidades didácticas como material complementario del manual *Nuevo Español Moderno*.

Hasta 2016, solo se han sacado los tres primeros niveles: 1, 2, 3<sup>83</sup>. Considerando la complejidad general del lenguaje de los microrrelatos, pensamos que es mejor introducirlos a partir del segundo manual. Es decir, diseñamos unidades para *Nuevo Español Moderno 2 y 3*.

Como nuestras unidades son complementarias a las clases de español, intentamos enmarcar los microrrelatos elegidos en los apartados gramaticales tratados en cada unidad, así los estudiantes podrán practicar los conocimientos gramaticales que han aprendido y desarrollar su competencia comunicativa, especialmente la expresión oral, y el pensamiento crítico.

Con respecto al vocabulario, aunque estamos de acuerdo con que las definiciones en español contribuirán al desarrollo de la capacidad lingüística de los estudiantes, en *Español Moderno 2*, presentamos las definiciones de los términos en chino, puesto que en esta fase el nivel de los estudiantes es todavía bajo y una definición en español puede resultar difícil y generar frustración en los estudiantes.

Al mismo tiempo, queremos señalar que en el manual *Español Moderno 2*, las definiciones de las palabras desconocidas también son presentadas de esta forma, es decir, son acompañadas de definiciones en chino.

En el caso de *Nuevo Español Moderno 3*, consideramos que después del estudio de los dos primeros manuales, los estudiantes ya han adquirido cierto conocimiento léxico y poseen la capacidad de captar el significado de un término a través de la definición en español. Por lo tanto, en este nivel se pueden exponer las definiciones de

---

<sup>83</sup> Como hemos señalado en el Capítulo 3.2, el cuarto nivel todavía no se ha publicado, solo han sacado la versión electrónica, por lo tanto, no lo tenemos en consideración.

las voces en español.

En cuanto al diccionario, aunque el de la Real Academia Española es muy conocido y valorado por parte de quien se dedica a la lexicografía, no lo consideramos ideal para estudiantes extranjeros. Como opina Sánchez (1992: 165):

este diccionario no es ciertamente ideal para estudiantes extranjeros de español debido al carácter de sus definiciones, más bien "abstractas y académicas", poco proclives a la explicación en términos de uso, y en razón de que, por su naturaleza (es un diccionario de Autoridades), no se incluyen otras lenguas.

Por lo tanto, hemos decidido utilizar el Diccionario Clave<sup>84</sup>, teniendo en cuenta su especialidad, puesto que ha sido diseñado para la didáctica, y de este modo se ajustará más a las necesidades de nuestros destinatarios.

## 7.2 *Nuevo Español Moderno 2*

### 7.2.1 Selección de microrrelatos

En cuanto a la selección de los microrrelatos, además de los criterios empleados por los investigadores anteriormente citados (capítulo VI, párrafo 6.1), añadimos tres criterios más.

En primer lugar, intentamos buscar los microrrelatos que presenten los contenidos gramaticales trabajados en cada unidad, de manera que los estudiantes puedan repasar estos conocimientos.

En segundo lugar, elegimos microrrelatos que compartan temas similares a los de las unidades, para que los estudiantes puedan revisar el léxico y enriquecerlo al mismo tiempo.

En tercer lugar, ante microrrelatos que no satisfacen los dos primeros criterios, hemos diseñado unidades didácticas con un microrrelato que incluya un tema

---

<sup>84</sup> Diccionario Clave es un diccionario de uso del español actual publicado 2006 por Ediciones SM. <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>.

interesante y provoque una reacción positiva de los estudiantes, y/o de un autor muy conocido y significativo para el estudio del género. En estos casos se trabaja más la creatividad, los aspectos literarios y culturales que aquellos gramaticales.

En la parte siguiente, analizamos las razones por las que hemos seleccionado estos microrrelatos como nuestra base de diseño.

En la unidad 1, “Incógnita” de Carmen Peire ha sido nuestra elección por dos razones:

1. El microrrelato emplea el pretérito indefinido que corresponde a los contenidos gramaticales de esta unidad.
2. Así como el material complementario de la primera unidad del manual, el tema de este microrrelato sirve para comprobar el dominio de español adquirido por los estudiantes en el curso anterior acerca de las informaciones básicas de nosotros mismos.

Este microrrelato trata de la pluralidad de los seres humanos, por lo tanto, es un tema muy profundo. Sin embargo, considerando el nivel de los estudiantes, en esta unidad, nos limitamos al desarrollo de las informaciones básicas de los seres humanos: los documentos de identidad, nuestro aspecto físico, etc.

En la unidad 2, el texto de esta unidad es “Intensa vida cultural”, mientras que sus contenidos gramaticales desarrollan el pretérito indefinido del indicativo junto con el uso del artículo determinado y grado comparativo del adverbio. Por lo tanto, hemos seleccionado el microrrelato “Preciso”, un cuento relatado a través del diálogo. Se utiliza el pretérito indefinido para entablar las conversaciones, muy común en el desarrollo de un diálogo. Además, se cuenta una historia sobre diferentes respuestas frente a un mismo trabajo, con las que podemos proporcionar a los estudiantes unas pautas de reflexión sobre el estudio: ¿para qué aprende español o para qué estudia tanto? Pensamos que al tratarse de estudiantes muy jóvenes, este microrrelato podrá ser una herramienta para motivarles a hablar sobre su futuro profesional.

En la unidad 3, el microrrelato “Casualidad” de Ángela Adriana Rengifo incluye todos los elementos para desarrollar el contenido gramatical de la unidad: el pretérito imperfecto. Es muy interesante tratar este microrrelato porque la autora cuenta una

historia solo usando este tiempo verbal, algo que no es muy habitual y los estudiantes podrán tener una visión clara del uso correcto de este tiempo. Además, se dan a conocer una serie de acciones que suelen hacer los españoles por la mañana antes de salir de casa, por lo tanto, podemos aprovechar esta oportunidad para enriquecer el vocabulario de los estudiantes y hacer una comparación cultural entre China y España. Por último, este microrrelato introduce un tema peculiar y un final abierto que ofrece una pauta de reflexión sobre la casualidad.

En la unidad 4, hemos elegido el microrrelato “La caja torcida” de Juan Ramón Jiménez. Como ya sabemos por el estudio realizado en los capítulos anteriores, Juan Ramón Jiménez es el precursor del género del microrrelato. Es imprescindible entonces la inclusión de sus obras en nuestro diseño didáctico. Al mismo tiempo, este microrrelato incluye el tiempo pretérito simple y el pretérito imperfecto que corresponden al contenido gramatical clave de esta unidad: diferenciar el pretérito simple y el pretérito imperfecto.

El microrrelato de la unidad 5 es “Solipsismo” de Raúl Brasca. A nivel gramatical se practicará el uso del tiempo presente y pasado a la vez. A nivel sociocultural se trabajará en la forma de presentarse y la importancia del sueño, será interesante pues profundizar en el ámbito del carácter de los seres humanos. De hecho, el texto presenta el carácter del protagonista a través de una historia, que es una forma de relatar muy importante en la literatura. En general, los estudiantes no sólo podrán revisar los contenidos gramaticales, sino también aprender a redactar.

En la unidad 6, el microrrelato “El dinosaurio” de Augusto Monterroso solo utiliza dos verbos, el tiempo pretérito simple y pretérito imperfecto respectivamente, que satisfacen el contenido gramatical de esta unidad. Además, considerando la cantidad de reelaboraciones del texto, resulta muy sugerente para poder orientar la imaginación de los estudiantes. Es un clásico del microrrelato.

En la unidad 7, hemos optado por dos microrrelatos: “Lo que puede la fe” de Alba Omil y “La rana que quería ser una rana auténtica” de Augusto Monterroso. Ambos presentan el estilo narrativo de la fábula, cuentan historias sobre un protagonista animal. Sin embargo, no termina con una moraleja, que es la principal

característica de las fábulas, sino ofrece un acercamiento a los sentimientos y pensamientos como pena, curiosidad, risa, etc. En cuanto a este tipo de microrrelatos, el más famoso es “La oveja negra” de Augusto Monterroso, como hemos señalado en el capítulo IV, sin embargo, por la habilidad lingüística limitada de los estudiantes, no lo hemos incluido en esta unidad.

El microrrelato de la unidad 8 es “El pájaro azul” de Ana María Shua. Se trata de una historia sobre la búsqueda de la felicidad en el tiempo presente con el uso de metáforas. El texto permite realizar una comparación entre el tiempo presente y pasado, aplicar su uso en la literatura, y conocer a la autora argentina, una de las mejores de este género.

“Conjugación” de Ángel Olgoso es el microrrelato elegido para la unidad 9: se trata de un texto muy corto y es un juego de las palabras conjugadas. Es útil tanto para aprender el futuro imperfecto de indicativo, que corresponde a los contenidos gramaticales de esta unidad, como para trabajar sobre la presencia de diferentes puntos de vista en un texto narrativo.

El microrrelato “Lunes” de Rubén Abella de la unidad 10 trata de una llamada de un hijo a sus padres, que es un asunto muy frecuente cuando los estudiantes empiezan a trabajar. Por eso pensamos que este tema puede ser aprovechable para hacer previsiones para el futuro y practicar el futuro imperfecto del indicativo.

En la unidad 11, hemos elegido “La carta” de José Luis González. Como esta unidad trata del género epistolar, hemos seleccionado un microrrelato del mismo tema, que por un lado desarrolle como contenido gramatical el pretérito perfecto, pretérito simple y pretérito imperfecto y por otro, incluya conocimientos históricos de aquella época de Puerto Rico.

Para la unidad 12, ha sido seleccionado el microrrelato “Normas de cortesía” de Juan Romagnoli tanto por el tema del texto de esta unidad que es “Prestaciones sociales”, como por la presencia del pretérito perfecto de indicativo. Además, como China se considera un país de cortesía, será interesante tratar este tema para ver las diferencias entre China y los países hispanicos y hablar en general de la pérdida de cortesía en el mundo actual.

“El drama del desencantado” de Gabriel García Márquez es el protagonista de la unidad 13. Su contenido gramatical clave es el pretérito pluscuamperfecto. Este cuento trata de un drama parecido a un comics famoso en China, así que es interesante hacer una comparación entre estas dos formas de relatar historias.

Manuel Vicente es el autor del microrrelato “Alimento” de la unidad 14. Correspondiente al conocimiento gramatical del condicional simple, hemos elegido este texto por su historia narrativa que revela una situación conflictiva en un animal: su doble papel de “mascota” y “fuente de carne” que puede hacer reflexionar a los estudiantes.

En la unidad 15, el microrrelato de referencia será “El puercoespín mimoso” de Mario Benedetti, a través del cual pretendemos fomentar el aprendizaje de los refranes, sobre todo aquellos relativos al mundo de los animales.

En la unidad 16, hemos seleccionado tres microrrelatos que tratan del mismo tema: el sueño de Chuang Tzu, que es un cuento muy famoso en China. Pretendemos mostrar la cultura china desde el punto de vista de los extranjeros para que los estudiantes puedan experimentar la belleza del lenguaje y propagar la cultura china gracias a su competencia lingüística, sin necesidad de traducir el texto, relatóndolo en lengua española de una forma literaria.

En resumen, los microrrelatos que hemos seleccionado para cada unidad son los siguientes:

Nombre de unidad	Microrrelatos seleccionados
Unidad 1	"Incógnita" de Carmen Peire
Unidad 2	"Preciso" de Hernando Pacheco
Unidad 3	"Casualidad" de Ángel Adriana Rengifo
Unidad 4	"La caja torcida" de Juan Ramón Jiménez
Unidad 5	"Soplismo" de Raúl Brasca
Unidad 6	"El dinosaurio" de Augusto Monterroso y sus reescrituras
Unidad 7	"Lo que puede la fe" de Alba Omil

	"La rana que quer á ser una rana aut ética" de Augusto Monterroso
Unidad 8	"El p ájaro azul" de Ana Mar á Shua
Unidad 9	"Conjugaci ón" de Ángel Olgoso
Unidad 10	"Lunes" de Rub én Abella
Unidad 11	"La carta" de Jos éLuis Gonz ález "Historia de una carta" de Alberto Tugues
Unidad 12	"Normas de cortes á" de Juan Ramagnoli
Unidad 13	"El drama del desencantado" de Gabriel Garc á M árquez
Unidad 14	"Alimentos" de Manuel Vicente
Unidad 15	"El puercoesp ín mimoso" de Mario Benedetti
Unidad 16	"Sueños de la mariposa" de Borges y Bioy Casares "El sueño de Chuang Tzu" de Herbert Allen Giles "Cuento chino" de Norberto Luis Romero "La discípula" de Herbert Allen Gils "Música para una vaca"

Tabla 34: Microrrelatos seleccionados para cada unidad de *NEM 2*

## 7.2.2 Unidades did ácticas

### 7.2.2.1 Unidad 1

Microrrelatos	"Inc ógnita" de Carmen Peire
Contenidos gramaticales	Descripciones personales
Contenidos léxicos	T érminos sobre identidad y caracteres
Contenidos funcionales	Presentarse a s í mismo
Contenidos culturales	DNI y pasaporte de Espa ña

1. ¿Cómo se llaman en espa ñol estos dos documentos? ¿Para qu é sirven?



2. Rellene el primer documento con su información.
3. Abajo hay un formato con informaciones que pueden probar su identidad, rellene el formato con más vocablos posibles y compare con sus compañeros de clase.

¿Quién soy yo?	
Documentos de identidad	
Descripción física	
Descripción de carácter	
Relaciones familiares	

4. Lea este microrrelato.

Incógnita<sup>85</sup> (未知的) Carmen Peire

Una persona es lo que cree ser, lo que los demás opinan que es y lo que realmente es. Desde esta perspectiva, no se pudo averiguar quién cometió el asesinato.



5. ¿Está de acuerdo con lo que dice el autor? Prepare un papelito y apunte lo que cree que es usted y otro papelito para que los demás escriban sus opiniones sobre usted.
- 

6. Compare lo que escriben en los dos papelitos. ¿Qué le parece el resultado?
- 

<sup>85</sup> Este microrrelato es recogido desde *Por favor, sea breve: antología de relatos hiperbreves*, 2001: 152.

7. Ya sabe lo que cree ser y lo que los demás opinan que es, pues ¿cómo es lo que realmente es? Una noticia dice que un estudiante no puede asistir a un examen porque no puede probar que él es él. ¿Usted puede probar que usted es usted? ¿Cree que su carné de identidad o su pasaporte pueden probarlo?
- 
- 

8. Dicen que la vida es una escena de teatro, ¿está de acuerdo? Aparte del papel con sus compañeros de clase y el papel ante su novio/a, ¿cuantos otros papeles tiene en esta pieza de teatro? ¿Y cómo es usted en diferentes papeles?



#### 7.2.2.2 Unidad 2

Microrrelatos	“Preciso” de Hernando Pacheco
Contenidos gramaticales	Pretérito indefinido
Contenidos léxicos	Palabra polisémica “preciso”
Contenidos culturales	Formato de diálogo

1. Según el Diccionario Clave, el término “preciso” tiene cuatro definiciones:
- (1) Necesario o indispensable para un fin
  - (2) Justo o exacto
  - (3) Referido especialmente al lenguaje, que es conciso, exacto y riguroso
  - (4) Que se distingue con claridad

-Combine las definiciones con sus frases de ejemplos.

- (a) Salió en el preciso momento en que empezaba a llover.
- (b) Las respuestas deben ser claras y precisas.
- (c) Es preciso que vengas cuanto antes.

(d) Cuando levantó la niebla, volvieron a verse los contornos precisos de las cosas.

2. Formen grupo de dos y completen el microrrelato.

### Preciso

Un hombre, al pasar ante una cantera (采石场), vio a tres operarios labrando (加工) la piedra. Preguntó al primero:

– ¿Qué hace?

– \_\_\_\_\_

El segundo le dijo:

– \_\_\_\_\_

El tercero se limitó a decir impávido (冷漠的):

– \_\_\_\_\_

3. Compartan las respuestas y seleccionen aquellas más adecuadas y creativas.

4. Lea la versión original

### Preciso<sup>86</sup>, Hernando Pacheco

Un hombre, al pasar ante una cantera (采石场), vio a tres operarios labrando (加工) la piedra. Preguntó al primero:

– ¿Qué hace?

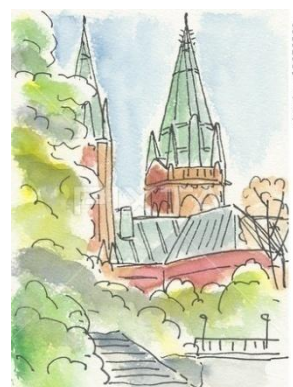
– Ya ve, cortando estas piedras.

El segundo le dijo:

– Preparo una piedra angular (角的).

El tercero se limitó a decir impávido (冷漠的):

– Construyo una catedral.



<sup>86</sup> Este microrrelato es extraído de *El libro de la imaginación*, 1976: 60.

5. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿El microrrelato es como se lo imaginaba? ¿Qué sensación percibe al leerlo?

---

(2) ¿En su opinión, entre las tres respuestas, cuál es más precisa?

---

(3) ¿Qué quiere expresar el autor con el título “Preciso”?

---

6. Vuelva a escribir el microrrelato “Preciso” con este comienzo: un hombre, al pasar ante un aula, vio a tres estudiantes escribiendo los ejercicios. ¿Y cuál es su respuesta a esta pregunta?

### 7.2.2.3 Unidad 3

Microrrelatos	“Casualidad” de Ángela Adriana Rengifo
Contenidos gramaticales	Pretérito imperfecto
Contenidos léxicos	Vocabulario sobre acciones de la mañana
Contenidos funcionales	Relatar una historia
Contenidos culturales	Los diferentes hábitos que tienen los chinos y los españoles por la mañana

1. Abajo hay una serie de acciones que suelen hacer los españoles antes de salir de casa por la mañana. Ponga la acción debajo de su dibujo correspondiente.



Afeitarse

Maquillarse

Ducharse

Tomar el café



Leer el periódico

Empacar el almuerzo

Desayunar



2. Entre las acciones, ¿cuáles son las que suele hacer diariamente y cuáles no?  
Apúnte las que suele hacer según su orden habitual.
- 

3. ¿Hay algunas acciones que suele hacer y no han aparecido en la lista de arriba?
- 

4. ¿Cree que las acciones que suelen hacer los chinos son las mismas de los españoles?
- 

5. Rellene estos huecos en frases extraídas de un microrrelato.

(1) Justo en el instante en el que ella salió de la casa, él \_\_\_\_\_ (coger) las llaves del carro.

(2) Justo en el instante en que él se estaba afeitando, ella \_\_\_\_\_ ( ducharse).

(3) Justo en el instante en que él daba instrucciones al portero, ella \_\_\_\_\_ (tomar) su café

(4) Justo en el instante en el que ella se maquillaba, él \_\_\_\_\_ (leer) el periódico.

(5) Justo en el instante en el que ella empacaba su almuerzo, él \_\_\_\_\_ (acariciar) su gato.

(6) Justo en el instante en que él pasaba con su carro, ella \_\_\_\_\_ (cruzar) la calle.

(7) Justo en el instante en que él estaba desayunando, ella \_\_\_\_\_ (guardar) sus papeles.

6. Arriba hay fragmentos desordenados del microrrelato “Casualidad”<sup>87</sup> de Ángela Adriana Rengifo. Intente ordenar estas frases según su orden original.

---

<sup>87</sup> Este microrrelato es extraído de *Por favor, sea breve 2: antología de microrrelatos*, 2009: 119.

7. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Qué significa “casualidad”? ¿Por qué la autora lo nombra “Casualidad”?

---

(2) ¿En su opinión, el microcuentista nos ha ofrecido un final? ¿Cómo es?

---

(3) La casualidad provoca tantas cosas malas como buenas. ¿Le ha ocurrido algo por casualidad? Hable con su compañero.

---

#### 7.2.2.4 Unidad 4

Microrrelatos	“La caja torcida”, de Juan Ramón Jiménez
Contenidos gramaticales	Pretérito indefinido e imperfecto
Contenidos léxicos	Vocabulario sobre manías
Contenidos culturales	Conocer a Juan Ramón Jiménez
Contenidos literarios	Enfocar un punto de un personaje a través de historia

1. Mire las fotos abajo, ¿quésiente?, ¿les molestan?



2. Lo que hemos visto arriba son dos tipos de manías y ahora presentamos otras dos.

¿Qué podrá significar manía? Cree su definición con su compañero.



Manía:

---

3. El título de este microrrelato es “La caja torcida (歪斜的)” y nuestro protagonista también tiene una manía, ¿qué manía podrá ser?

---

4. Sobre el autor.

Juan Ramón Jiménez<sup>88</sup> (1881-1958), fue un poeta español, ganador del Premio Nobel de Literatura en 1956. Su obra representativa es la narración lírica *Platero y yo*.



5. Lea el microrrelato y rellene los huecos.

La caja torcida<sup>89</sup>, Juan Ramón Jiménez

\_\_\_\_\_ (tener) la man á bella de lo derecho, lo recto, lo cuadrado. \_\_\_\_\_ (pasarse) el d á poniendo bien, en exacta correspondencia de l íneas, cuadros, muebles, alfombras, puertas, biombos.

Su d á \_\_\_\_\_ (ser) un sufrimiento terrible y una espantosa pérdida de tiempo. \_\_\_\_\_ (ir) detrás de familiares y criados, ordenando lo desordenado. \_\_\_\_\_ (comprender) bien el cuento del que \_\_\_\_\_ (sacarse) una muela sana de la derecha porque \_\_\_\_\_ (tener) que sacarse una da ñada de la izquierda.

Cuando se estaba muriendo, \_\_\_\_\_ (suplicar) a todos que le pusiera exacta la cama en relación con la cómoda, el armario, los cuadros.

Y cuando \_\_\_\_\_ (morir), el enterrador le \_\_\_\_\_ (dejar) la caja torcida en la tumba para siempre.

6. Corrija el texto con su compañero y confirme por qué han utilizado cierto tiempo verbal para cada hueco.

7. ¿Qué man á tiene el protagonista? Dise ñe con su compañero un objeto/ una colocación/ un dibujo/... que el protagonista no pueda soportar y haga una breve presentación sobre ¿qu ées?, ¿por qué han dise ñado eso?, etc.

---

<sup>88</sup> Fuente: Instituto Cervantes

[http://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/biografias/nueva\\_delhi\\_juan\\_ramon\\_jime nez.htm](http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/nueva_delhi_juan_ramon_jime nez.htm).

<sup>89</sup> Este microrrelato es extra ño de *Antolog ía del microrrelato espa ñol (1906-2011)*, 2012: 124.

---



---



---



---

8. ¿Tiene alguna manía? ¿O conoce a alguien que tiene una manía muy rara?  
 Cuente su historia sobre una manía.

### 7.2.2.5 Unidad 5

Microrrelatos	“Solipsismo”, de Raúl Brasca
Contenidos gramaticales	Estructura “tan...que...” Contar historia en el tiempo pasado
Contenidos léxicos	Vocabulario acerca del carácter
Contenidos culturales	Conocer a Raúl Brasca
Contenidos literarios	Presentar los tipos de carácter a través de comportamientos

1. Rellene la tabla con términos relativos al carácter.

Cualidades	Defectos

### CARÁCTER



2. Lea dos microrrelatos<sup>90</sup> hiperbreves.

Tan competitivo

Había una vez un hombre tan, pero tan competitivo, que babeaba (淌口水) más que sus perros.

<sup>90</sup> Estos dos microrrelatos son extraños de *Antología de microficción narrativa*, 2014: 22-23.

Tan ego ísta

Hab á una vez una mujer tan, pero tan ego ísta, que intent ó cercar (围起来), sobre su cabeza, el cielo.

(1) ¿Qué características estructurales tienen estos dos microrrelatos?

---

(2) ¿De qué tema tratan estos dos microrrelatos?

---

(3) ¿Podr á redactar uno con la misma estructura?

---

3. Sobre el autor.

Raúl Brasca<sup>91</sup> nació en Marcos Paz, un pueblo rural de la Provincia de Buenos Aires, en 1948. Entre sus publicaciones destacan dos libros de cuentos titulados *Los aguas madres* y *Últimos juegos* y varias antolog ías de microrrelatos como *Dos veces bueno*.



4. Lea el microrrelato.

#### Solipsismo, Raúl Brasca

Avanzo con el auto sumergido en tan espesa niebla (雾) que no veo la ruta. Conduzco por intuición (直觉) del camino pero, inexplicablemente, no me equivoco. Ningún par de faros (灯) me cruza desde hace rato y se me ocurre que la ruta existe debajo del coche sólo porque yo creo en ella.

Ahora la niebla comienza a disiparse (消散). Los faros iluminan apenas la ondulante extensión gris que transito (通行). Primero una gaviota (银鸥) y luego un pez volador (会飞的) pasan delante del parabrisas (挡风玻璃). Sigo creyendo en la ruta. Tengo que poder.

---

<sup>91</sup> Ciempi és: los microrrelatos de Quimera, 301.

5. ¿Según la historia, qué carácter tiene el protagonista?

---

6. El título de este microrrelato es un término filosófico, intente adivinar su significado.

---

7. Transforme el microrrelato al tiempo pasado.

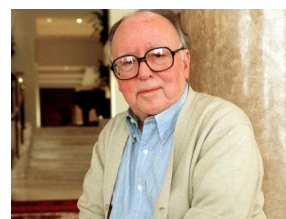
8. El autor representa el carácter del protagonista a través de una historia sin mencionarlo nunca. ¿Puede lograrlo de esta forma? Seleccione un carácter que quiere presentar y redacte una historia.

#### 7.2.2.6 Unidad 6

Microrrelatos	“El dinosaurio”, de Augusto Monterroso
Contenidos gramaticales	Pretérito indefinido e imperfecto
Contenidos culturales	Conocer a Augusto Monterroso
Contenidos literarios	Conocer “reescrituras”

1. Sobre el autor.

Augusto Monterroso<sup>92</sup> (1921-2003), guatemalteco, es la máxima figura hispánica del género más breve de la literatura, el microrrelato, cuyo texto, “El dinosaurio”, se considera un clásico de este género.



2. Lea las reescrituras siguientes y deduzca las características del microrrelato original: su tema, su protagonista, su contenido, etc.

---

<sup>92</sup> Fuente: Instituto Cervantes

<http://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/>.

1. El descarado<sup>93</sup> Jaime Muñoz Vargas  
Cuando plagió, el copyright todavía estaba allí

2. ¡Lagarto, lagarto!<sup>94</sup> Nuria Barrios  
Cuando el dinosaurio abrió los ojos, Spielberg ya estaba allí

3. Otro dinosaurio<sup>95</sup> Eduardo Berti  
Cuando el dinosaurio despertó, los dioses todavía estaban allí inventando a la carrera el resto del mundo.

3. Este famoso microrrelato consta de 7 palabras, con la reescritura de Raúl Brasca, intento recuperar la versión original.

### Los dinosaurios, el dinosaurio

Cada soñador (¿o habrá que decir durmiente?) tiene su dinosaurio, aunque lo común es que no lo encuentre al despertar. Soñadores impacientes despiertan siempre antes de que sus dinosaurios lleguen, y dinosaurios impacientes siempre se van antes de que sus soñadores despierten. Lo admirable del cuento de Monterroso consiste en presentar el único caso en que el tiempo del soñador coincidió con la paciencia de su dinosaurio y la impaciencia de un considerable número de lectores.

Versión original:

---

---



<sup>93</sup> Este microrrelato es utilizado por Pérez Tapia en *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelato*, (2009: 89).

<sup>94</sup> Este microrrelato es extraído de *Microrrelatos, El País*, 2000, utilizado por Pérez Tapia en *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelato* (2009: 89).

<sup>95</sup> Este microrrelato es extraído de *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico* (2005: 283) y es utilizado en *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelato* por Pérez Tapia (2009: 90).

4. Responda a las siguientes preguntas en grupo de 3.

(1) ¿Qué significa “despertar” y qué implica?

---

(2) ¿Quiéén despertó?

---

(3) ¿Qué implica “todavía”?

---

(4) ¿Qué diferencias hay entre aquí y allí? ¿Qué implica “allí” en este microrrelato?

---

(5) ¿Qué podrá representar el dinosaurio? ¿Un pensamiento, un dinosaurio, una pesadilla, la muerte, un dictador, etc.?

---

4. Lea dos reescrituras más y encuentre sus claves de humor.

(1) La culta dama<sup>96</sup> José de la Colina

Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado El dinosaurio. Ah, es una delicia- me respondió- ya estoy leyéndolo.

(2) El dinosaurio<sup>97</sup> Hipólito G. Navarro

El dinosaurio estaba hasta las narices.

5. Intente crear su propia reescritura sobre este microrrelato clásico.

---

<sup>96</sup> Este microrrelato es extraído de *Microficciones mexicanas* (2003: 271) de Lauro Zavala, citado por Pérez Tapia (2009: 90).

<sup>97</sup> Este microrrelato es extraído de *Los tigres albinos: un libro menguante* (2000: 161), citado por Pérez Tapia (2009: 89).

### 7.2.2.7 Unidad 7

Microrrelatos	“Lo que puede la fe”, de Alba Omil “La rana que quería ser una rana auténtica”, de Augusto Monterroso
Contenidos gramaticales	Revisión de tiempo de pasado
Contenidos literarios	Conocer las características de la fábula Conocer las diferencias entre una fábula y un microrrelato como tipo de fábula

1. Rellene los huecos sobre la definición de “fábula”<sup>98</sup>.

Género narrativo-didáctico – en verso o prosa- de breve extensión y fines ejemplarizadores. De origen oriental, sus protagonistas suele ser \_\_\_\_\_. La fábula puede llevar una \_\_\_\_\_ o resumen final.

2. Lea dos microrrelatos.

(1) Lo que puede la fe<sup>99</sup>, Alba Omil

Érase un lorito fabulador y divertido. De tarde en tarde se hacía un viaje al gallinero, donde contaba historias, cuentos de loros, cantaba, satirizaba (讽刺) a los pollos, rezaba (祈祷), volvía a cantar, para goce de las aves.



-Esos días frescos pero brillantes de sol, con seguridad, visita y, con seguridad, deleite (愉悦).



Este loro es un ángel – dijo una gallina vieja, ciega y, según murmullos (窃窃私语声), psíquica (灵魂的).

Y el loro, al parecer, se lo creyó.

Una tarde otoñal, tiempo después, volvió al gallinero e hizo el anuncio con voz cómplice:

-Vengo a despedirme, ya me voy. Mejor dicho, me vuelvo.

<sup>98</sup> Definición del *Diccionario de términos literarios*, Ana María Platas Tasende, 2007.

<sup>99</sup> Este microrrelato es extraído de *Microrrelatos en el mundo hispanohablante*, 2006: 37.

- ¡Adónde?, cacarearon (咯咯叫) a coro.

-Al cielo, con los otros ángeles.

Carcajeó el cacareo a pleno.

El lorito, sin darse por enterado, fue arrimando (靠近) su pico al pico de cada ave y luego voló alto, alto.

Primero fue una burbuja verde; después, una estrellita. Después, quién sabe.

2.1 Responda a las preguntas:

(1) ¿Quién es el protagonista?

---

(2) ¿En el texto, se representan virtudes o vicios?

---

(3) ¿En su opinión, qué quiere expresar el autor con este microrrelato?

---

(2) La rana que quería ser una rana auténtica, Augusto Monterroso

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba (努力) en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor (心情) de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl (衣箱).



Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse (梳头) y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas (仰卧起坐) y a saltar para

tener unas ancas (臀, 股) cada vez mejores, y sent á que todos la aplaud ían.

Y as í segu í haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana aut éntica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las com ían, y ella todav í alcanzaba a o í con amargura (难过) cuando dec ían que qu é buena rana, que parec í pollo.

2.2 Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Qui é n es el protagonista?

---

(2) ¿En el texto, se representan virtudes o vicios?

---

(3) ¿En su opini ón, qu é quiere expresar el autor con este microrrelato?

---

3. Despu é s de la lectura de dos f ábulas y dos microrrelatos, en su opini ón, ¿son dos géneros literarios iguales, similares o diferentes? ¿Por qu é?

---

---

4. Escriba su propio microrrelato con un animal como protagonista.

7.2.2.8 Unidad 8

Microrrelatos	“El p ájaro azul”, de Ana Mar ía Shua
Contenidos gramaticales	Contar historia en el tiempo de pasado
Contenidos culturales	Conocer a Ana Mar ía Shua. D ía Internacional de la Felicidad
Contenidos literarios	El uso de los s ímbolos Presentar el car ácter a trav é s de comportamientos

1. Sobre la autora.



Ana Mar ía Shua<sup>100</sup> nació en Buenos Aires en 1951. Cultiva una gran variedad de géneros, ha publicado libros de cuentos, poes ías, libros de humor, antolog ías de cuento popular y guiones de cine. Sin embargo, ella confiesa que el microrrelato es su “hábitat natural”. Su obra representante de este género es “La Sueñera”.

2. El título de este microrrelato es “El pájaro azul”.

(1) ¿Qué características tiene el pájaro?

---

(2) En su opinión, ¿qué representa el color azul?

---

3. Lea el microrrelato.

El pájaro azul, Ana María Shua

Un hombre persigue (追捕) al Pájaro de la Felicidad durante meses y años, a través de nueve montañas y nueve r íos, venciendo endriagos (怪物) y tentaciones, tolerando (忍受) llagas y desdichas. Antepone la búsqueda del Pájaro a toda otra ambición (野心), necesidad o deseo. El tiempo pasa y pesa sobre sus hombros pero también el Pájaro envejece, sus plumas se decoloran y ralean (变稀疏).

Lo atrapa (捉住) en un día frío, desgraciado. El anciano está hambriento. El pájaro está flaco pero es carne. Le arranca sus plumas todavía azules con cuidado, lo espeta (用烤扦穿) en el asador y se lo come. Ahora se siente satisfecho, brevemente feliz.

---

<sup>100</sup> Ciempi és: los microrrelatos de Quimera, 301-302.

4. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Cómo es la felicidad según la autora? ¿Está de acuerdo?

---

(2) En su opinión, ¿ha obtenido la felicidad este hombre al final de la historia?

---

(3) En su opinión, ¿la autora está de acuerdo con la actitud del hombre frente a la felicidad?

---

(4) ¿Por qué la autora no ha contado la historia en pasado sino en presente? ¿Qué diferencias hay entre estos dos tiempos?

---

(5) ¿Qué actitudes debemos tener delante de la felicidad?

---

5. Intente transformar este microrrelato en el tiempo pasado.

6. ¿Conoce el Día internacional de la Felicidad?

«En estos momentos de graves injusticias, guerras devastadoras, desplazamientos masivos, miseria absoluta y otras causas de padecimientos provocados por el hombre, el Día Internacional de

la Felicidad es una oportunidad mundial para proclamar la primacía de la paz mundial, el bienestar y la alegría.» — Secretario General, Ban Ki-moon



Haga una pequeña investigación sobre esta fiesta: sus objetivos, sus formas de celebrarla, etc.

7.2.2.9 Unidad 9

Microrrelatos	“Conjugación”, de Ángel Olgoso
Contenidos gramaticales	Revisión de conjugación tanto del tiempo presente como pasado
Contenidos léxicos	Términos de puntos de vista
Contenidos literarios	Conocer diferentes tipos de punto de vista

1. Los verbos que han aparecido en este microrrelato son **gritar, torturar, reír, morir, envejecer y olvidar**. ¿De qué podrá tratar este microrrelato?



---

---

2. Este microrrelato se llama “Conjugación”. Dentro de ello, solo hay 6 frases con seis sujetos diferentes: **yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos**. Intente recuperar este microrrelato.

---

---

3. Lea el microrrelato.

Conjugación<sup>101</sup> Ángel Olgoso

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

4. Responda a las siguientes preguntas.

(1) ¿Quién es “yo”? ¿Por qué grité?

---

<sup>101</sup> Este microrrelato es extraído de *Por favor, sea breve 2: antología de microrrelatos*, 2009: 210.

(2) ¿Quién es “tú”? ¿Por qué torturabas? ¿Cómo torturabas?

---

(3) ¿Quién es “él”? ¿De qué se reía?

---

(4) ¿Quién son “nosotros”? ¿Por qué moriremos? ¿Cómo moriremos?

---

(5) ¿Quién son “vosotros”? ¿Cómo envejeceréis?

---

(6) ¿Quién son “ellos”? ¿De qué ellos olvidarán?

---

5. Lea el siguiente texto y rellene el formulario.

Cuando relatamos una historia, tenemos que adoptar primero un punto de vista. Hay dos tipos de punto de vista: focalización interna y focalización externa.



Cuando se relata una historia desde el interior, hablamos de focalización interna, donde el narrador habla en primera persona (yo). Dentro de esta posición, hay tres tipos de narrador: el narrador protagonista, el narrador testigo y el narrador interino.

El narrador protagonista se sitúa en el centro del relato. Adoptando las palabras de Acquaroni (2007: 32): gracias a este narrador, “el lector puede tener acceso a todo aquello que el protagonista sabe, siente o piensa; a aquello que le sucede o le ha sucedido en el pasado”. Pero con este tipo de narrador, no podemos saber lo que piensan los demás directamente, solo a través del diálogo.

El narrador testigo es como un espectador de los hechos, así que solo puede contar lo que ha visto y/o lo que ha oído. Él es parte de los hechos pero no es el protagonista. Según Acquaroni (2007: 32), “este tipo de narrador es muy útil cuando se quiere mantener el interés del lector, ocultándole información valiosa”.

Comparado con el narrador testigo, el narrador interino se queda fuera de los hechos, está informado por otras personas o por un texto encontrado por él.

Como ha dicho Acquaroni (2007: 32), “por el contrario, cuando se refiere la historia desde fuera, hablamos de focalización externa y le corresponde un narrador que nos habla en tercera persona (él/ella o ellos/ellas)”.

Dentro de esta perspectiva, podemos estar ante un narrador omnisciente o cuasi omnisciente.

En cuanto al narrador omnisciente, Acquaroni (2007: 33) habla de cuatro características:

- a) Tiene el don de la ubicuidad, tanto temporal como espacial.
- b) Puede hacer comentarios en mitad de la acción y dar sus opiniones.
- c) Es el único que puede conocer hechos que ningún personaje conoce.
- d) Puede penetrar en la mente de los personajes.



Al mismo tiempo, un narrador cuasi omnisciente puede considerarse como una cámara, que ocupa una posición marginal dentro de la historia y no puede entrar en la conciencia de los personajes, sin embargo, sí puede seguirlos a cualquier lugar y captar todas las acciones que han hecho.

Bibliografía: ACQUARONI, R (2007) *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

Puntos de vista		_____
		_____
		_____
		_____
		_____
		_____

6. ¿Qué punto de vista ha adoptado Ángel Olgoso en su microrrelato? Justifique su respuesta.

7. Elija un punto de vista adecuado y relate de otra forma la historia del microrrelato.

7.2.2.10 Unidad 10

Microrrelatos	“Lunes”, de Rubén Abella
Contenidos gramaticales	Futuro simple
Contenidos culturales	Conocer el plato típico de Madrid: el cocido. Conocer el comedor social
Contenidos literarios	Contar una historia a través de diálogos

1. Responda a las siguientes preguntas.

(1) ¿Cuándo se gradúe, qué hará?

---

(2) ¿Dónde se quedará en su ciudad o irá a una ciudad más grande, como Beijing o Shanghái? ¿Por qué?

---

(3) ¿Cuándo fue la última vez que habló con sus padres?

---

(4) ¿De qué hablaron? ¿Les cuenta toda su vida en la universidad, tanto los aspectos positivos como negativos?

---

2. El nombre del microrrelato que vamos a leer hoy es “Lunes”. Cuando escucha lunes, ¿qué le sugiere? ¿Qué hacemos los lunes?

---

3. Lea el microrrelato.

Lunes, Rubén Abella

- ¡Dígame?

-Papá soy yo.

-Jacobo, hijo. Qué alegría oírte. ¿Cómo estás?

-Muy bien. ¿Y vosotros?

-Bien, bien, como siempre. ¿Qué tal el trabajo?

-Muy liado, pero contento.

-¿Y Madrid? ¿Te acostumbras?

-Poco a poco.

-¿Necesitas algo?

-No, no. Gracias.

-¿Seguro?

-Seguro.

-Dice tu madre que cuándo podemos ir a verte.

-Dile que pronto, en cuanto encuentre un piso que esté bien. Es que, como la empresa me paga el hotel, aún no me he puesto a buscar nada en serio.

-Es lo menos que pueden hacer, con el puestazo que tienes.

-Papá me llaman por la otra línea. Te tengo que dejar. Sólo quería que supieras que estoy bien.

-¿No vas a hablar con tu madre?

-La próxima vez.

-Tus hermanos te echan mucho de menos.

-Yo a ellos también.

-Hijo...

-Qué

-Estamos muy orgullosos de ti.

-Gracias, papá. Un beso.

-Adiós.

-Adiós.

Jacobo cuelga el teléfono y suspira.



Luego recupera la moneda que ha introducido en la ranura (槽) prendida de un hilo, sale de la cabina (电话亭) tirando de la maleta desgastada y se dirige al comedor social.

Es lunes, y ponen cocido.

4. Sabemos que el comedor es un establecimiento donde se sirven comidas, destinado sobre todo al uso de un colectivo determinado. Sin embargo, en el texto, se habla del comedor social, ¿qu é es y a qui é n se dirige este tipo de comedor?



---

---

---

5. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿De qu é trata el microrrelato? ¿Cu ántos personajes hay? ¿Qui é nes son? ¿D ónde est á n?

---

(2) En el microrrelato, Jacobo ha dicho una mentira. ¿De qu é se trata? ¿Por qu é?

---

(3) Si estuviera en la misma situaci ó n, ¿Har á lo mismo? ¿Por qu é?

---

(4) ¿Piensa que el nombre de este microrrelato es adecuado? ¿Si fuera usted, qu é nombre pondri á? ¿Por qu é?

---

6. Cuente esta conversaci ó n a la madre de Jacobo de parte de su padre.

7. Intente crear una historia relatándola por medio de un diálogo.

7.2.2.11 Unidad 11

Microrrelatos	“La carta”, de José Luis González
Contenidos gramaticales	Estructura “tan...que...” Contar historias en el tiempo pasado
Contenidos léxicos	Vocabulario acerca del carácter
Contenidos culturales	Formato de una carta
Contenidos literarios	Presentar el carácter a través de comportamientos

1. Lea un microrrelato de José Luis González.

La carta<sup>102</sup>

San Juan, puerto Rico

8 de marzo de 1947

Querida biejá:

Como yo le desia antes de venirme, aquí las cosas me van vién. Desde que llegé enseguida encontré trabajo. Me pagan 8 pesos la semana y con eso bivo como don Pepe el alministradol de la central all á

La ropa aquella que quedé de mandale, no la he podido compral pues quiero buscarla en una de las tiendas mejores. Digale a Petra que cuando valla por casa le boy a llevar un regalito al nene de ella.

Boy a ver si me saco un retrato un día de estos para mandáselo a uste.

El otro día vi a Felo el ijo de la comai Mar á. El estátrabajando pero gana menos que yo.

Bueno recueldese de escribirme y contarme todo lo que pasa por alla.

Su ijo que la qiere y le pide la bendision.

Juan

---

<sup>102</sup> Este microrrelato es extraño de *El hombre en la calle* (1948), utilizado por Pérez Tapia en *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos* (2009: 197).

2. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Qué sensación le da esta carta?

---

(2) ¿En su opinión, por qué el microcuentista escribe en este modo? ¿Puede ayudar a Juan a corregir su carta?

---

(3) ¿A quién escribe Juan? ¿Desde dónde? ¿Quién es Petra?

---

(4) ¿Desde la carta, qué sabemos de Juan? ¿Cómo es?

---

(5) En realidad, todavía falta el final de este microrrelato, ¿cómo es? Intente elaborarlo con su compañero.

---

3. Lea el final.

Después de firmar, dobló cuidadosamente el papel ajado y lleno de borrones y se lo guardó en el bolsillo de la camisa. Caminó hasta la estación de correos más próxima, y al llegar se echó la gorra raída sobre la frente y se acuclilló en el umbral de una de las puertas. Dobló la mano izquierda, fingiéndose manco, y extendió la derecha con la palma hacia arriba.

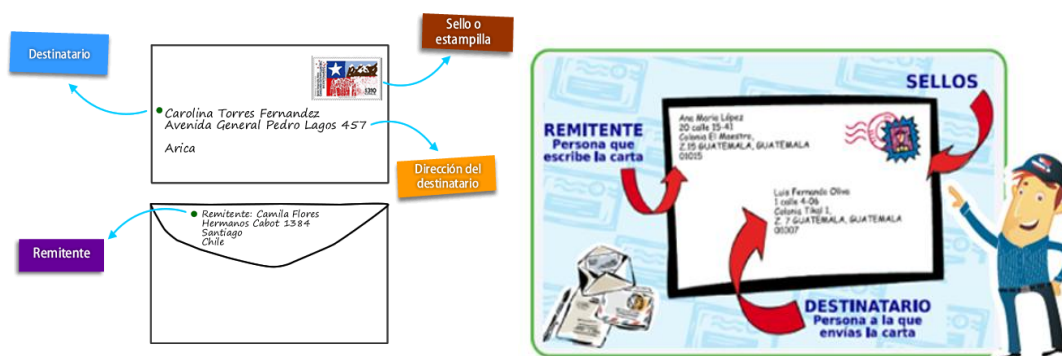
Cuando reunió los cuatro centavos necesarios, compró el sobre y el sello y despachó la carta.

¿Le gusta el final? ¿Cómo lo percibe?

---

4. ¿Conoce algo de Puerto Rico? ¿Cómo era este lugar en 1947? ¿Puede deducir su situación en esa época? Busque más información sobre este país y comparta con sus compañeros.

5. En España e Hispanoamérica, hay dos formas diferentes para rellenar el sobre, adivine dónde se utilizan estas dos formas.



6. Lea el microrrelato y diseñe un sobre para esta carta.

### Historia de una carta, Alberto Tugues

Durante mucho tiempo, diez, quince años, envió siempre la misma carta al mismo destinatario, y siempre también, invariablemente, le era devuelta al cabo de unos días. Entonces abrió el sobre, releó de nuevo la carta, y se dispuso a reducir un poco más el texto, suprimiendo hoy, por ejemplo, casi media línea; luego, ya con las palabras bien tachadas, escribió en un sobre nuevo la misma dirección, y lo mandaba al mismo destinatario. Algunos dicen que era una carta de amor. No lo sabemos. Pero lo único cierto es que el texto de la carta, con el paso del tiempo, se fue reduciendo cada vez más, hasta que sólo le quedaron seis palabras, que, éstas sí al fin llegaron un día a su destino. Y dicen las seis palabras: Sí fue yo quien lo hizo.

7. Recupere la carta original según las pistas que han dado en el microrrelato.

7.2.2.12 Unidad 12

Microrrelatos	“Normas de cortesía”, de Juan Romagnoli
Contenidos léxicos	Vocabulario de cortesía
Contenidos funcionales	Desenvolverse en diferentes circunstancias culturales
Contenidos culturales	Conocer las normas de cortesía
Contenidos literarios	Presentar el carácter a través de comportamientos

1. Según el diccionario clave, la definición de “cortesía” es: comportamiento amable y de buena educación, que respeta las normas para el trato social. Por ejemplo, si le ayudan, tiene que dar las “Gracias”. ¿Cuántas frases de cortesía conoce? Apúntelas.
- 

2. Dicen que China es un país de cortesía, apunte al menos tres normas de cortesía de la cultura china.
- 

3. ¿Piensa que estamos perdiendo nuestras normas de cortesía?
- 

4. Lea un microrrelato sobre las normas de cortesía.

Normas de cortesía<sup>103</sup>, Juan Romagnoli

A veces, de tanto en tanto, nos damos cuenta de lo poco educado que somos; no observamos ciertas normas de cortesía para con los invitados. En esos casos consideramos prudente (明智的) practicar con alguien de confianza.

Habitualmente no tenemos a nadie cerca y solemos dejarlo para otra oportunidad. Sin embargo, por única vez, como excepción (例外)

Muchas  
Gracias



---

<sup>103</sup> El microrrelato es extraído de *Microrrelatos en el mundo hispanoparlante*, 2006: .

(ha transcurrido tanto tiempo), intentamos practicar a solas:

Nos duchamos, nos afeitamos, nos cepillamos los dientes y nos perfumamos. Entonces estamos listos para invitarnos con un café t é licor, o lo que queramos tomar. Una charla (聊天) superflua (无用的) y amena (有趣的) ayuda a sobrellevar el rato. A continuación llega el momento de convidar (邀请) a nuestro invitado con un cigarrillo o con un puro. Luego de esta ceremonia (para la cual no hay tiempo estipulado (规定的) ni se desaconsejan ratos de silencio), observamos lo tarde que se hizo llevando en forma ostensible (明显的) nuestro reloj pulsera ante la vista. Lentamente nos preparamos para retirarnos, no sin antes alabar (称赞) la cortes ía de nuestro anfitri ón (东道主). Ya en la entrada, no dejamos de estirar la diestra (右手) hacia aqu é, mientras aclaramos que retribuiremos (报答) la invitaci ón. Se recomienda no dejar de sonre í (pese a que ha comenzado a llover) hasta que el anfitri ón ha cerrado la puerta. Entonces nos damos cuenta de que hemos dejado la llave del lado de adentro.

5. Responda a las siguientes preguntas:

(1) En el microrrelato, el narrador intenta practicar las normas de cortes ía en una situaci ón determinada, ¿cu á es?

---

(2) Apunte las normas de cortes ía que han aparecido en el microrrelato.

---

(3) ¿Estas normas son iguales que en China? ¿Conoce más normas en contextos parecidos? ¿Cu áles son?

---

6. En los últimos años, ha aumentado el número de chinos que viajan a otros pa íes, mientras tanto, han salido muchas noticias sobre su conducta considerada mal educada: gritar en p úblico, desperdiciar la comida en los buffet libres<sup>104</sup>, etc. ¿Qu éopina sobre esta situaci ón? En su opini ón, ¿c ómo podemos cambiarla?

---

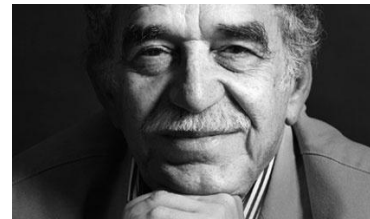
<sup>104</sup> Han salido varias noticias sobre el h ábito de los turistas chinos que suelen coger mucha cantidad de comida en los buffet libres, desperdiciando la comida.

- 
7. Haga un microrrelato proponiendo una práctica de cortes á en otro contexto, parecida a la presentada por el autor, por ejemplo, en la tienda, en la clase, etc.

7.2.2.13 Unidad 13

Microrrelatos	“El drama del desencantado”, de Gabriel Garc á M árquez
Contenidos gramaticales	Pret érito pluscumperfecto
Contenidos léxicos	Vocabulario de números
Contenidos culturales	Conocer a Gabriel Garc á M árquez
Contenidos literarios	Conocer y utilizar “el paralelismo estructural”

1. ¿Conoce a este autor? ¿De dónde es? ¿Conoce algunas obras suyas?




---



---

2. Lea el microrrelato.

El drama del desencantado<sup>105</sup>, Gabriel Garc á M árquez

...el drama del desencantado que se arrojó (扔) a la calle desde el d écimo piso, y a medida que ca í iba viendo a través de las ventanas la intimidad (秘密) de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas (家庭的), los amores furtivos (偷偷的), los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no hab á n llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse (破裂) contra el pavimento (路面) de la calle hab á cambiado por completo su concepci ón (观念) del mundo, y hab á llegado a la conclusi ón de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa val í la pena de ser vivida.

---

<sup>105</sup> Este microrrelato es extra ño de *Dos veces cuento: antolog ía de microrrelatos*, 1998: 27.

3. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿De qué trata este microrrelato?

---

(2) ¿Qué ha visto el protagonista durante su caída?

---

(3) El nombre de este microrrelato es “El drama del desencantado”, en su opinión, ¿cuál es su drama?

---

(4) ¿Por qué el autor empieza este microrrelato con puntos suspensivos? ¿Qué implica?



---

(5) Un procedimiento muy utilizado por García Márquez es “el paralelismo estructural” (nombrado por Cosse). Esta técnica también se ha utilizado en el microrrelato, ¿puede encontrarla? Subraye estas frases. En su opinión, ¿Qué ventajas tiene este procedimiento?

---

---

4. ¿Conoce a Zhu Deyong<sup>106</sup>? Él ha dibujado una historieta que se llama “Salto”, intente redactar esta historia en español.

 <p>【图一】</p>	<p>Un día, decidí suicidarme. A medida que caía, vi que la pareja del décimo piso se estaba peleando.</p>
 <p>【图二】</p>	<hr/>

<sup>106</sup> Es un historietista conocida en China.

 <p>【图三】</p>	<hr/>
 <p>【图四】</p>	<hr/>
 <p>【图五】</p>	<hr/>
 <p>【图六】</p>	<hr/>
 <p>【图七】</p>	<hr/>
 <p>【图八】</p>	<hr/>
 <p>【图九】</p>	<hr/>
 <p>【图十】</p>	<p>Antes de saltarme, _____</p> <p>Ahora, _____</p>

5. ¿Qué piensa del microrrelato e historieta? ¿Son similares o diferentes? ¿Qué quieren transmitir respectivamente?

---



---

6. Los interesados pueden ver la historieta completa en chino pinchando el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=9NqBIZEm1xc>

7.2.2.14 Unidad 14

Microrrelatos	“Alimento”, de Manuel Vicente
Contenidos gramaticales	Revisión del tiempo pasado
Contenidos léxicos	Vocabulario sobre mascotas
Contenidos culturales	Conocer a Manuel Vicente. Conocer la composición familiar en España en las épocas pasadas
Contenidos literarios	Presentar el carácter a través de comportamientos

1. ¿En su casa, hay una mascota? ¿Puede decirnos algo sobre él/ella? Por ejemplo, su nombre, su edad, sus características, cuánto tiempo llevan juntos, etc.




---



---

2. Vea este vídeo: <http://www.weibo.com/1657421782/DqbD49fRX?type=comment>, ¿Qué le parece? ¿Le gusta el vídeo? ¿Ha hecho algún vídeo con su mascota? Si puede, enseñémos su vídeo.
3. Lea el microrrelato.

Alimento<sup>107</sup>, Manuel Vicente

Había traído un polluelo (小鸡仔) a casa y en el patio los niños jugaban con él. Al principio parecía un puñado de algodón (棉花) amarillo que sólo despertaba ternura (温柔). El polluelo piaba (叽叽叫), los niños reían y el perro, que también se había incorporado a los juegos, ladraba(狗吠). Durante unos meses fueron todos muy

<sup>107</sup> Manuel Vicente, El País, 5 de junio de 1994. Este microrrelato es utilizado por Pérez Tapia en *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos* (2009: 148).

amigos. Mientras los niños estaban en el colegio el perro cuidaba del polluelo, le seguía los pasos por el patio, a veces le lamaba (舔) con todo el cariño, y cuando los niños regresaban a casa ellos también le acariciaban, y así fue engordando (养肥) el polluelo en medio de la dicha familiar. Con el tiempo, a este ser delicado le fue creciendo una cresta roja y muy pronto sus muslos tomaron cierta consistencia. Se sabe perfectamente cuál es el destino cósmico (宇宙的) de los pollos. Aunque nadie en casa ignoraba que ese animal sería sacrificado (祭献) en cualquier onomástica (命名日), los niños le querían como un juguete, pero sin duda el amor del perro era el más puro. Todos juntos habían compartido un sueño, unos nombres, unas caricias, hasta que un día los niños volvieron del colegio y el pollo no estaba. A la hora de la comida la criada sacó una bandeja (托盘) de plata y en ella había dos muslos, la pechuga partida, los alones, toda la carne de aquel amigo de juegos rodeada de chalotas y ciruelas. Siguiendo una costumbre de la familia, la cresta de pollo bien frita le fue al hijo mayor para que se criara valiente y guapo. Los demás devoraron su ración hablando cada uno de sus cosas y nadie tuvo una palabra de recuerdo para aquel delicado ser que un día fue un puñado de algodón amarillo: daban por supuesto que las leyes de la naturaleza son inexorables (无情的). Con los restos del pollo la criada preparó la comida del perro y éste en el patio se revolvía (来回走动) esperando el plato. Cuando la criada lo depositó en el suelo el perro se abalanzó (扑) sobre él, pero esta vez el animal saltó aullando (嗥叫) hacia atrás apenas olfateó (闻) el alimento. Se negó a comer. Sentado junto a los restos de su amigo comenzó a dar largos alaridos (哀叫) de duelo muy lastimeros y así estuvo toda la noche.

4. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Qué siente tras la lectura?

---

(2) La forma de llamar al animalito cambia a lo largo de la historia, subraye estos nombres en el texto. En su opinión, ¿a qué se deben estos cambios?

---

(3) ¿Qué harías frente a una situación similar a la del microrrelato?

---

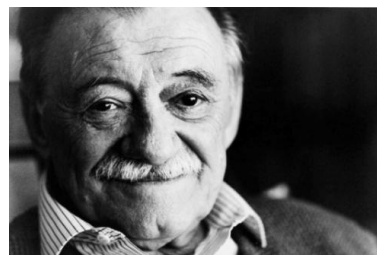
5. Forme un grupo de tres y relate la historia desde otro punto de vista, por ejemplo, del perro, de la criada, de un niño, del polluelo, etc.

#### 7.2.2.15 Unidad 15

Microrrelatos	“El puercoespín mimoso”, de Mario Benedetti
Contenidos léxicos	Vocabulario sobre animales
Contenidos culturales	Conocer a Mario Benedetti. Dichos sobre animales. Las figuras de varios animales en diferentes culturas (China y el mundo hispánico)

1. Sobre el autor.

Mario Benedetti<sup>108</sup> (1920-2009) nació en Paso de los Toros, Uruguay. Su obra comprende géneros tan diversos como la novela, el relato corto, la poesía, el teatro, el ensayo, la crítica literaria, la crónica



humorística y el guión cinematográfico. Publicó más de 40 libros y sigue siendo uno de los escritores de habla hispana más traducido.

2. En la vida diaria, en chino se suelen utilizar muchas metáforas sobre los animales como “dormir como un cerdo”, ¿conoce algunos dichos en español?

---

3. Formen grupo de dos y elijan una carta que les resulte interesante y adivinen el significado de los dichos.

---

<sup>108</sup> Este texto es extraído de *Gente Hoy 2* (2014: 96).

Risa de hiena 鬣狗

Frío como un pez

Táctica del avestruz 鸵鸟

Lágrimas de cocodrilo 鳄鱼

No es moco de pavo 火鸡

Sangre de pato

Se me pone la piel de gallina

Corre como un gamo 鹿类

Por si las moscas 苍蝇

Duerme como un lirón 鼠类

Hay gato encerrado

Contrabando hormiga 蚂蚁

4. Rellene el microrrelato con los dichos de arriba.

El puercoespín mimoso<sup>109</sup>, Mario Benedetti

-Esta mañana –dijo el profesor- haremos un ejercicio de zoomiética. Ustedes ya conocen que en el lenguaje popular hay muchos dichos, frases hechas, lugares comunes, etcétera, que incluyen nombres de animales. Verbigracia: vista de lince, talle de avispa, y tantos otros. Bien, yo voy ahora a decirles datos, referencias, conductas humanas, y ustedes deberán encontrar la metáfora zoológica correspondiente. ¿Entendido?

-Sí profesor.

-Veamos entonces. Señorita Silva. A un político, tan acaudalado como populista, se le quiebra la voz cuando se refiere a los pobres de la tierra.

-\_\_\_\_\_.

-Exacto. Señor Rodríguez. ¿Qué siente cuando ve en la televisión ciertas matanzas de estudiantes?

-\_\_\_\_\_.

-Bien. Señor Méndez. El nuevo ministro de Economía examina la situación del país y se alarma ante la faena que le espera.

-Que \_\_\_\_\_.

-Entre otras cosas. A ver, señorita Ortega. Tengo entendido que a su hermanito no

<sup>109</sup> Este microrrelato es extraído de *Microrrelatos: antología y taller*, 2004: 23.

hay quien lo despierte por mañanas.

-Es cierto. \_\_\_\_\_.

-Era fácil, ¿no? Señor Duarte. Todos saben que A es un oscuro funcionario, uno del montón, y sin embargo se ha comprado un Mercedes Benz.

-Evidentemente, \_\_\_\_\_.

-No está mal. Ahora usted, señor Risso. En la frontera siempre hay buena gente que pasa ilegalmente pequeños artículos: radios o transistores, perfumes, relojes, cosas así

-\_\_\_\_\_.

-Correcto. Señorita Undurraga. A aquel diputado lo insultaban, le mentaban la madre, y él nunca perdía la calma.

-\_\_\_\_\_, o también \_\_\_\_\_.

-Doblemente adecuado. Señor Arosa. Auita, el fondista marroquí acaba de establecer una nueva marca mundial.

-\_\_\_\_\_.

-Señor Sierra. Cuando aquel hombre se enteró de que su principal acreedor había muerto de un síncope, estalló en carcajadas.

-\_\_\_\_\_, claro.

-Muy bien. Señorita López, ¿me disculpará si interrumpo sus palabras cruzadas?

-Oh, perdón, profesor.

-Digamos que un gángster, tras asaltar dos bancos en la misma jornada, regresa a su casa y se refugia en el amor y las caricias de su joven esposa.

-Éste sí que es difícil, profesor. Pero veamos. ¿El puercoespín mimoso! ¿Puede ser?

-Le confieso que no lo tenía en mi nómina, señorita López, pero no está mal, no está nada mal. Es probable que algún día ingrese en el lenguaje popular. Mañana mismo lo comunicaré a la Academia. Por las dudas, ¿sabe?

-Habrá querido decir por sí las moscas, profesor.

-También, también. Prosiga con sus palabras cruzadas, por favor.

-Muchas gracias, profesor. Pero no vaya a pensar que ésta es mi

---

-Touch é

5. En realidad, “el puercoespín mimoso” no es un dicho, pero en este caso, ¿qu é significa? ¿Cree que tiene raz ón?
- 

6. Formen grupos de tres e intenten escribir una pregunta-respuesta entre profesor y estudiante empleando un dicho chino.
- 

7. Cree un microrrelato en clase con las frases que han hecho los estudiantes.

#### 7.2.2.16 Unidad 16

Microrrelatos	Varios microrrelatos adaptados a partir de cuentos chinos
Contenidos gramaticales	Revisi3n del tiempo de pasado. Descripci3n del dibujo
Contenidos culturales	Propaganda de la cultura china en el mundo hisp ánico
Contenidos literarios	Traducci3n literaria

1. Mire el dibujo y lea el texto, ¿conoce esta historia? ¿De qu é trata? Formen un grupo de cuatro e intenten relatar la historia en espa ñol.



昔者庄周梦为蝴蝶，栩栩然蝴蝶也，自喻适志与，不知周也。俄然觉，则蘧蘧然周也。不知周之梦为蝴蝶与，蝴蝶之梦为周与？周与蝴蝶，则必有分矣。此之谓物化。

--- 《庄子·齐物论》

---

---

2. Lea su microrrelato en clase y seleccione uno que sea más exacto y bien estructurado.
3. En el mundo hispánico, hay muchos autores que han relatado esta historia. Lea tres microrrelatos suyos.

#### Sueños de la mariposa<sup>110</sup>, Chuang-Tzu



Chuang-Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba (不知道) si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.

#### El sueño de Chuang Tzu<sup>111</sup>

Chuang Tzu soñó que era una mariposa y no sabía al despertar si era un hombre que había soñado ser una mariposa o una mariposa que ahora soñaba ser un hombre.

#### Cuento chino<sup>112</sup>

El emperador Li-Po tuvo un sueño. Soñó que era una mariposa de extensas y coloridas alas (翅膀), que volaba (飞) muy alto, muy alto, y se detenía (停住) a libar (吮吸) el néctar (花蜜) de las flores de los cerezos y manzanos. Al amanecer, cuando despertó y comprobó ante el espejo (镜子) su habitual figura (容貌) humana (人类的), tuvo una ligera decepción (失望).

Cuando la doncella (侍女) del emperador Li-Po se puso a hacer la cama de su señor, advirtió en las sábanas un polvo (灰尘) brillante y no supo a qué atribuirlo (归因于).

---

<sup>110</sup> De Borges; Ocampo; Casares, extraño de *Antología de la literatura fantástica*.

<sup>111</sup> De Herbert Allen Giles, extraño de *Cuentos breves y extraordinarios*.

<sup>112</sup> De Norberto Luis Romero, extraño de *Microrrelatos: antología y taller*.

4. Responda a las siguientes preguntas:

(1) Los tres microrrelatos tratan de la misma historia, ¿qué características posee cada microrrelato?

---

(2) Entre los tres microrrelatos, ¿cuál le gusta más? ¿Por qué?

---

(3) En su opinión, en la traducción literaria, ¿cuáles son los principios fundamentales?

---

5. Además del famoso “Sueño” de Chuang-Tzu, hay otros microrrelatos adaptados a partir de los cuentos chinos. Rellene los huecos primero.

#### La discípula<sup>113</sup>, Herbert Allen Gils

La hermosa Hsi Shih \_\_\_\_\_ (fruncir 皱起) el entrecejo (眉头). Una aldeana feísima que la \_\_\_\_\_ (ver), \_\_\_\_\_ (quedar) maravillada. Anheló imitarla; asiduamente se quedó de mal humor y \_\_\_\_\_ (fruncir) el entrecejo. Luego \_\_\_\_\_ (pisar) la calle. Los ricos \_\_\_\_\_ (encerrarse) bajo llave y \_\_\_\_\_ (rehusar 拒绝) salir; los pobres \_\_\_\_\_ (cargar) con sus hijos y sus mujeres y \_\_\_\_\_ (emigrar 移居) a otros países.

#### Música para una vaca<sup>114</sup>

Un día, el ciego músico Kung Ming-yi \_\_\_\_\_ (tocar) música clásica ante una vaca. El animal \_\_\_\_\_ (continuar) pastando, inmutable. “No es que la vaca no \_\_\_\_\_ (oír) mi música: es que no le \_\_\_\_\_ (interesar)”, se dijo Kung Ming-yi para sus adentros. \_\_\_\_\_ (ponerse) entonces a imitar con su chin el zumbido de las moscas (苍蝇) y el mugido de los terneros (公牛). Al instante la vaca \_\_\_\_\_ (levantar) las orejas y, balanceando la cola, \_\_\_\_\_ (acercarse) al músico para escuchar hasta el final su melodía, que esta vez \_\_\_\_\_ (tener) significado para ella.

---

<sup>113</sup> Este microrrelato es extraído de *Cuentos breves y extraordinarios*, 2004: 58.

<sup>114</sup> Este microrrelato es extraído de *Dos veces cuento: Antología de microrrelatos*, 1998: 51.

6. Combine el texto con sus dibujos correspondientes.



7. En la literatura china, hay muchos cuentos que todavía no son conocidos en el mundo hispánico, elija un cuento que le guste y relate su historia en español. Recuerde los principios de la traducción literaria.

### 7.3 *Nuevo Español Moderno 3*

#### 7.3.1 Selección de microrrelatos

En cuanto a la selección de los microrrelatos para el manual *Español Moderno 3*, así como para *Español Moderno 2*, seguimos estos tres criterios: incluir contenidos gramaticales de las unidades, compartir temas parecidos a los textos y/o poseer valor literario y/o didáctico por su autor o su tema.

Además, como en esta etapa los estudiantes ya tienen cierto nivel de español, que va más allá de la competencia lingüística y prevé el desarrollo del pensamiento crítico, los microrrelatos seleccionados se proponen generar un debate y proporcionar a los estudiantes unas pautas de reflexión.

En la unidad 1, el texto central es el cuento de “El rey desnudo”, de Iñaki Desormais, que es una reescritura del mismo. A simple vista, este microrrelato aparece absurdo y poco lógico, sin embargo, nos revela un punto de vista o una forma de pensar que aunque parezca ridícula, es bastante común. Este texto representa una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos.

Para la unidad 2, hemos optado por “El tiovivo” extraído de *Los niños tontos*, de Ana María Matute tanto por su final de sorpresa como el texto de la unidad “el premio

gordo<sup>115</sup>” como por su importancia en la historia de los microrrelatos.

Los microrrelatos de Augusto Monterroso, “Monólogo del bien” y “Monólogo del mal”, ocupan la unidad 3. En el mundo real, el bien y el mal son relativos. En los dos textos, el autor relata la historia desde el punto de vista del bien y del mal, así que los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar acerca de esta cuestión.

La unidad 4 trata del cuento bíblico del arca de Noé, para desarrollar el conocimiento de los estudiantes sobre la Biblia, hemos escogido cuatro microrrelatos: “La sequía universal”, de Alberto Siles Calvo; “Pecado original”, de Rodrigo Carrasco Slater; “Abel”, de Óscar García Romeral y “Génesis”, de Héctor Manuel Román.

A partir de estas reescrituras, los estudiantes tienen que buscar informaciones acerca de la versión original, las analizan y hacen un resumen de los textos. Es una forma interesante para desarrollar su pensamiento crítico.

En la unidad 5, se habla del clima, mientras que sus contenidos gramaticales son: pronombres relativos, función de ética del artículo y resumen de los usos del participio pasivo. Tras la búsqueda, hemos encontrado microrrelatos que tratan del cambio del clima, sin embargo, consideramos que estos textos no van a estimular el desarrollo de la competencia comunicativa, porque las actividades que podemos realizar con estos textos ya las hemos hecho con el texto de la unidad. Por lo tanto, hemos propuesto otro microrrelato interesante sobre un incendio. Considerando que el fuego es un elemento importante de la naturaleza, y el debate que puede surgir gracias a este microrrelato es bastante favorable, al final hemos seleccionado el texto “Punto de vista”, de Gustavo Gabriel Ferro.

En la unidad 6, nos ocupamos de la historia de la guerra que ocurrió en Numancia, en este caso, hemos encontrado un microrrelato que trata del tema de la guerra civil en España. El microrrelato “1936”, de Inmaculada Porcel, ilustra la guerra de una forma poética y literaria utilizando muchos símbolos. Por eso, es una forma muy interesante de acercarnos a un evento tan importante para la historia de España.

El tema central de la unidad 7 es “El nuevo mundo y sus alimentos”. Tras la

---

<sup>115</sup> Este texto cuenta una historia que se le cayó el sorteo cuando robaba a un hombre, y resultó que este sorteo era el gordo, este hombre puso un anuncio en el periódico para devolver este sorteo.

búsqueda, resulta difícil encontrar un microrrelato que trata del mismo tema. Al final, hemos escogido “El abecedario”, de Luisa Valenzuela, donde aparecen muchos términos de alimentos y se incluyen algunos ejemplos de uso del condicional simple.

El contenido de la unidad 8 evidencia el uso del pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo y condicional compuesto, por lo tanto, hemos seleccionado un microrrelato que incluya este aspecto gramatical y que, además, es de un autor conocido: “La niña engañada”, de Juan Ramón Jiménez.

En la unidad 9, se presenta la figura de Cristóbal Colón y el tema de la travesía. Su objetivo de función comunicativa es expresar opiniones y su contenido gramatical es el valor temporal del pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo. El microrrelato en cuestión es “Comenzamos mal”, de Carlo Prato.

En la unidad 10, a través del microrrelato “Rubén”, de Luis Britto García, se expone la historia de la independencia hispanoamericana, por lo tanto, hemos seleccionado un tema sobre las épocas anteriores de Venezuela presentadas a partir de una perspectiva muy especial. Considerando que en este microrrelato hay muchos términos desconocidos y poco utilizados en la vida cotidiana, para no complicar la lectura, marcaremos sus significados en chino.

En la unidad 11, se presenta el futuro perfecto del indicativo. Como no hemos encontrado un texto que aborde este tiempo, hemos elegido un microrrelato que trata del mismo tema que la unidad: el deporte. “Natación”, de Virgilio Piñera, habla de la “natación en seco”<sup>116</sup>, que es un tema poco conocido y muy interesante.

La unidad 12 sigue con el futuro perfecto del indicativo y hemos seleccionado microrrelatos que afrontan el tema de Egipto, de la Esfinge y de su famoso enigma. Como estos textos son reescrituras de la leyenda, será interesante que los alumnos elaborasen alguno.

En la unidad 13 se expone el pretérito perfecto del subjuntivo que también es un tiempo verbal difícil de encontrar en los microrrelatos, por lo tanto, considerando que el texto central es sobre América Latina y su literatura moderna, hemos seleccionado

---

<sup>116</sup> La natación en seco se realiza a través de ejercicios fuera del agua.

varios microrrelatos de autores latinoamericanos, sobre el tema de la dualidad de los seres humanos. Al ser un tema muy profundo y los textos muy difíciles, hemos presentado los significados de los términos en chino para que la lectura sea más fluida.

En la unidad 14, se realiza una revisión de los contenidos gramaticales de todo el curso y el texto presentado introduce al escritor Gabriel García Márquez, por eso hemos elegido un texto de su obra maestra: “Cien años de soledad”, que también se puede considerar como un microrrelato. “Juego infinito” o “El cuento del gallo capón” son una muestra para los estudiantes de una nueva forma de composición: la estructura circular.

En la unidad 15, entraremos en contacto con dos pintores famosos de España: Diego Velázquez y Francisco de Goya. Con el propósito de presentarles a los estudiantes un pintor moderno, nos ha ocurrido la idea de combinar la famosa obra de Salvador Dalí “Los relojes blandos” con el microrrelato “Preámbulo de dar cuerda a un reloj”, de Julio Cortázar. Los dos tratan el mismo tema, o sea el tiempo.

En la unidad 16, se explota el tema de las fiestas en los países hispanohablantes, sin embargo, considerando que en los microrrelatos seleccionados hasta ahora, no hemos incluido las obras de Rubén Darío, hemos decidido escoger dos microrrelatos suyos: “La resurrección de la rosa” y “El nacimiento de la col”. Con estos microrrelatos también se puede practicar la diferencia entre ser y estar que es el contenido gramatical de esta unidad.

En resumen, los microrrelatos seleccionados para cada unidad son los siguientes:

Nombre de unidad	Microrrelatos seleccionados
Unidad 1	"El rey desnudo" de Iñaki Desormais "La bella durmiente del bosque y el príncipe" de Marco Denevi
Unidad 2	"El tiovivo" de Ana María Matute
Unidad 3	"Monólogo del bien" de Augusto Monterroso "Monólogo del mal" de Augusto Monterroso "La tela de Penélope o quién engaña a quién" de Augusto

	Monterroso
Unidad 4	"Le sequ á universal" de Alberto Salas Calvo, "Pecado original" de Rodrigo Carrasco Slater, "Abel" de Óscar Garc á Romeral, "G énesis" de Héctor Manuel Rom án
Unidad 5	"Punto de vista" de Gustavo Gabriel Ferro
Unidad 6	"1936" de Inmaculada Porcel "El deseo" de Eduardo Galeano
Unidad 7	"El abecedario" de Luisa Valenzuela "Palabras parcas" de Luisa Valenzuela
Unidad 8	"La ni ña engañada" de Juan Ramón Jiménez
Unidad 9	"Comenzamos mal" de Carlo Prato
Unidad 10	"Rub én" de Luis Britto Garc á "El viaje" de Cristina Fernández Cubas
Unidad 11	"Natación" de Virgilio Pi ñera
Unidad 12	"La esfinge de Tebas" de René Avilés Fabila "Acertijo" de Jessica Sánchez "El enigma" de Voltaire
Unidad 13	"El otro yo" de Mario Benedetti "Borges y yo" de Jorge Luis Borges
Unidad 14	"Juego infinito" de Gabriel Garc á Márquez "Un sue ño" de Jorge Luis Borges "El diario" de Julio Cort ázar
Unidad 15	"Pre ámbulo para dar cuerda a un reloj" de Julio Cort ázar
Unidad 16	"La resurrección de la rosa" de Rub én Dar ó "El nacimiento de la col" de Rub én Dar ó

Tabla 35: Microrrelatos seleccionados para cada unidad de NEM 3

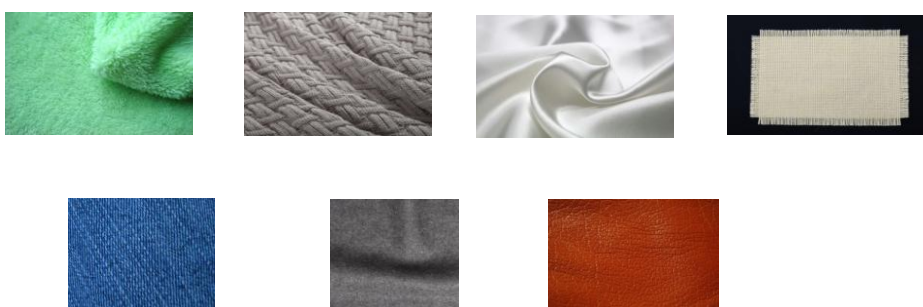
## 7.3.2 Unidades didácticas

### 7.3.2.1 Unidad 1

Microrrelatos	“El rey desnudo”, de Iñaki Desormais
Contenidos léxicos	Vocabulario sobre ropa y tejido
Contenidos culturales	Los cuentos infantiles internacionales
Contenidos literarios	Reescritura de cuento infantil

1. Abajo hay dos grupos de palabras, combine las palabras con su dibujo correspondiente.

a) Material de confección de ropa: algodón, felpa, lana, seda, vaquero, lino, cuero



b) Ropa: uniforme, abrigo, chaqueta, capa, traje, vestido, jersey, vaquero, camisa, cazadora



2. En el mundo actual, la necesidad de ropa es cada vez mayor y se ha convertido en un símbolo de identidad. En la vida cotidiana, ¿puede identificar a una persona a través de su ropa? ¿Cómo? Formen grupo de tres y apunten las características de la ropa de diferentes grupos de personas.

- 
3. En esta unidad, hemos leído “El paño maravilloso”. En su opinión, ¿Por qué el rey se puso la ropa invisible? ¿Cuál es la idea principal que quiere expresar el autor?
- 

4. Lea el siguiente microrrelato.

El rey desnudo<sup>117</sup>, Iñaki Desormais

Aquel rey no estaba dispuesto a dejarse sorprender en las mismas. Su discreta policía detuvo a tiempo al sastre estafador y lo deportó<sup>1</sup>, y, para el desfile, el rey se puso un rasurero de felpa, varios uniformes y cinco o seis abrigos y capotes y capas. Era el hombre baúl<sup>2</sup>, un rey textil, el guardarropa a caballo quien desfilaba entre la multitud, enfebrecida<sup>3</sup> de suponer que bajo aquella tara de ropajes<sup>4</sup> iba el rey, cuando, de pronto, en un descanso entre dos oleadas de gritos, se oyó la voz del famoso niño:

-Mamá ¿Por qué está desnudo el rey?

1. Deportar: desterrar a alguien a un lugar, por lo regular extranjero, y confinarlo allí por razones políticas o como castigo.
  2. Baúl: especie de arca, cubierta por lo común de piel, tela u otra materia y con una tapa frecuentemente convexa, que suele servir para guardar ropas.
  3. Enfebrecer: excitar vivamente un sentimiento o pasión.
  4. Tara de ropajes: peso de la ropa del rey
5. Este microrrelato es una reescritura de “El paño maravilloso”. Compare los dos textos, ¿cuáles componentes ha cambiado el autor y cuáles ha dejado inalterados? (personajes, historias, vestidos, etc.)
- 

---

<sup>117</sup> Este microrrelato es extraído de *Dos veces cuento: Antología de microrrelatos*, 1998: 51.

6. Trabaje con su compañero, ¿Por qué el niño dice que el rey está desnudo? ¿A qué se refiere “desnudo” aquí? ¿Los dos cuentos comparten la misma idea principal?
- 

7. Aparte de este cuento, en el mundo de los microrrelatos, también hay reescrituras de otros cuentos infantiles. Lea el siguiente microrrelato.

La bella durmiente del bosque y el príncipe<sup>118</sup>, Marco Denevi

La Bella Durmiente cierra los ojos pero no duerme. Está esperando al príncipe. Y cuando lo oye acercarse, simula un sueño todavía más profundo. Nadie se lo ha dicho, pero ella lo sabe. Sabe que ningún príncipe pasa junto a una mujer que tenga los ojos bien abiertos.



8. ¿Qué diferencias hay entre las dos reescrituras? (la forma, el propósito, etc.)
- 

9. Seleccione un cuento infantil entre las imágenes de abajo u otro que le guste y redacte una reescritura.

Nota: La reescritura puede ser de toda la historia como “El rey desnudo” o de un fragmento de la historia como “La bella durmiente del bosque y el príncipe”.



---

<sup>118</sup> Este microrrelato es extraído de *Brevísimas relación: nueva antología del microrrelato hispanoamericano*, 1999: 214.

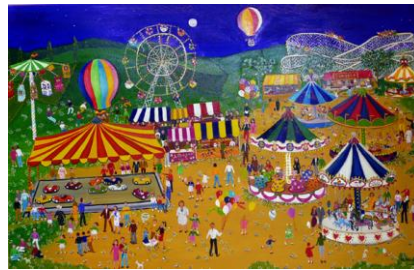
7.3.2.2 Unidad 2

Microrrelatos	“El tiovivo”, de Ana María Matute
Contenidos léxicos	Vocabulario sobre la feria
Contenidos culturales	Conocer a Ana María Matute Conocer las fiestas del mundo hispánico y sus instalaciones
Contenidos literarios	Dejar espacio a la reflexión al final de la historia

1. El dibujo abajo representa una feria. Marque las instalaciones en el dibujo.

Instalaciones de la feria:

1. Tiovivo
2. Montaña rusa
3. Noria
4. Coches de choque



2. ¿Ha ido a alguna feria de este tipo? ¿Cuándo? ¿Le gusta? ¿Qué ha hecho en la feria?

3. ¿Conoce a estas ferias?

Formen grupo de 3 y busquen información sobre una feria que resulte de su interés.

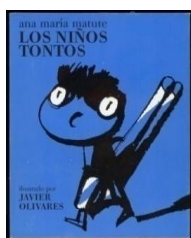


4. Sobre la autora.

Ana María Matute<sup>119</sup> (1925-2014) fue novelista y académica de la lengua, ocupa un lugar preferente en la literatura infantil y juvenil española. Obtuvo el prestigioso *Premio Cervantes de Literatura* en el año 2010.



5. Sobre el libro.



*Los niños tontos*<sup>120</sup> no sólo constituye una de las mejores obras de la autora, sino también de las más originales y valiosas entre los grandes libros de narrativa breve en la década de los años cincuenta y sesenta. Podríamos considerarlo pionero del género.

6. Lea el microrrelato.

El tiovivo<sup>121</sup>, Ana María Matute

El niño que no tenía perras gordas<sup>1</sup> merodeaba<sup>2</sup> por la feria con las manos en los bolsillos, buscando por el suelo. El niño que no tenía perras gordas no quería mirar al tiro en blanco<sup>3</sup>, ni a la noria, ni, sobre todo, al tiovivo de los caballos amarillos, encarnados y verdes, ensartados en barras de oro. El niño que no tenía perras gordas, cuando miraba con el rabillo del ojo, decía: “Eso es una tontería que no lleva a ninguna parte. Sólo da vueltas y vueltas y no lleva a ninguna parte”. Un día de lluvia, el niño encontró en el suelo una chapa<sup>4</sup> redonda de hojalata; la mejor chapa de la mejor botella de cerveza que viera nunca. La chapa brillaba tanto que el niño la cogió y se



<sup>119</sup> Fuente: Instituto Cervantes.

[http://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/creadores/matute\\_ana\\_maria.htm](http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/matute_ana_maria.htm).

<sup>120</sup> Fernando Valls (2008: 124)

<sup>121</sup> Este microrrelato es extraído de *Antología del microrrelato español (1906-2011)*, 2012: 167.

fue corriendo al tiovivo, para comprar todas las vueltas. Y aunque llovía y el tiovivo estaba tapado con la lona, en silencio y quieto, subió en un caballo de oro que tenía grandes alas. Y el tiovivo empezó a dar vueltas, vueltas, y la música se puso a dar gritos entre la gente, como él no vio nunca. Pero aquel tiovivo era tan grande, tan grande, que nunca terminaba su vuelta, y los rostros de la feria, y los tolditos<sup>5</sup>, y la lluvia, se alejaron de él. “Qué hermoso es no ir a ninguna parte”, pensó el niño, que nunca estuvo tan alegre. Cuando el sol secó la tierra mojada, y el hombre levantó la lona, todo el mundo huyó, gritando. Y ningún niño quiso volver a montar en aquel tiovivo.

1. Perra gorda: antigua moneda de diez céntimos.
2. Merodear: vagar o andar por los alrededores de un lugar observando o curioseando.
3. Tiro en blanco: tiro al blanco, deporte o ejercicio consistentes en disparar con un arma a un blanco.
4. Chapa: lámina de material duro, especialmente de metal o de madera.
5. Toldo: cubierta de tela gruesa que se tiende para dar sombra o para proteger de las inclemencias del tiempo.

7. Como hemos visto, esta historia se desarrolla en un lugar concreto, que es la feria, pero hay cambios de tiempo, máquelos en el texto.

8. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿En su opinión, el niño quiere jugar al tiovivo? ¿Si quiere, por qué dice que es una tontería que no lleva a ninguna parte?

---

(2) El final de este microrrelato es muy confuso, ¿Cómo lo entiende? ¿Por qué ningún niño quiso montar en aquel tiovivo?

---

(3) En su opinión, ¿el niño se siente feliz al final?

---

9. Intente escribir un microrrelato con un final ambiguo como “el tiovivo”.

### 7.3.2.3 Unidad 3

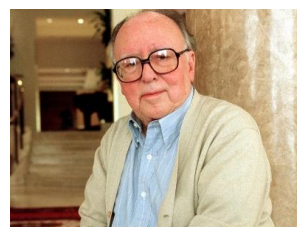
Microrrelatos	“Monólogo del bien” y “Monólogo del Mal”, de Augusto Monterroso
Contenidos gramaticales	Revisión de pretérito imperfecto del subjuntivo
Contenidos culturales	Diferentes denominaciones de la historia Distinción entre el bien y el mal
Contenidos literarios	Conocer el monólogo y redactar uno

1. En esta unidad, hemos leído un episodio del inca Atahualpa, el evento histórico se denomina: conquista, descubrimiento, encuentro, invasión, etc. ¿Qué opina sobre este periodo? Según usted, ¿cuál es la denominación más apropiada? ¿Por qué?
- 

2. Sobre el autor.

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

Obra representante: \_\_\_\_\_



3. Según el diccionario Clave, la definición de “bien” es: en filosofía, aquello que se considera la perfección absoluta o que reúne en sí mismo todo lo moralmente bueno y perfecto. Mientras que el “mal” es: lo contrario del bien o lo que se aparta de lo lícito y honesto. En la vida real, ¿cómo distingue el bien y el mal? ¿Cree que es fácil distinguirlos?
- 

4. Un poco de literatura.

Monólogo<sup>122</sup>: sistema de elocución. Consiste en reproducir, en estilo directo, y por lo tanto en primera persona, desde el yo, el pensamiento lógico, coherente y no siempre exaltado de un personaje.

Escriba un monólogo de un objeto o animal:

---

<sup>122</sup> Ana María Platas Tasende, 2007: 432.

---

5. Lea dos microrrelatos.

Monólogo del bien<sup>123</sup>, Augusto Monterroso

Las cosas no son tan simples –pensaba aquella tarde el Bien- como creen algunos niños y la mayoría de los adultos.

Todos saben que en ciertas ocasiones yo me oculto detrás del Mal, como cuando te enfermas y no puedes tomar un avión y el avión se cae y no se salva ni Dios; y que a veces, por el contrario, el Mal se esconde detrás de mí como aquel día en que el hipócrita de Abel se hizo matar por su hermano Caín para que éste quedara mal con todo el mundo y no pudiera reponerse jamás.

Las cosas no son tan simples.

Monólogo del Mal<sup>124</sup>, Augusto Monterroso

Un día el Mal se encontró frente a frente con el Bien y estuvo a punto de tragárselo para acabar de una vez con aquella disputa ridícula; pero al verlo tan chico el Mal pensó:

“Esto no puede ser más que una emboscada; pues si yo ahora me trago al Bien, que se ve tan débil, la gente va a pensar que hice mal, y yo me encogeré tanto de vergüenza que el Bien no desperdiciará la oportunidad y me tragará a mí con la diferencia de que entonces la gente pensará que él sí hizo bien, pues es difícil sacarla de sus moldes mentales consistentes en que lo que hace el Mal está mal y lo que hace el Bien está bien”.

Y así el Bien se salvó una vez más.

---

<sup>123</sup> Este microrrelato es extraído de *Microrrelatos: antología y taller*, 2004: 107.

<sup>124</sup> Este microrrelato es extraído de *Microrrelatos: antología y taller*, 2004: 107.

6. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Conoce el cuento de Abel y Caín? ¿Cómo es la historia original?

---

(2) En el microrrelato, el autor explica la historia de Abel y Caín desde otro punto de vista, ¿cómo es? ¿Piensa que es razonable?

---

(3) ¿Qué quiere expresar el autor con estos dos microrrelatos?

---

(4) ¿Cree que los hombres buenos siempre hacen cosas buenas y los malos, las cosas malas?

---

7. Hay dos frases abajo, ¿con cuál está más de acuerdo?

(1) Aunque los hombres buenos pueden cometer errores, los hombres malos son peores.

(2) Los hombres buenos son más peligrosos que los hombres malos.

Formen grupos según lo que han elegido y hagan un mini debate.

8. Más lectura.

La tela de Penélope o quién engaña a quién<sup>125</sup>, Augusto Monterroso

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que

---

<sup>125</sup> Este microrrelato es extraído de *La otra mirada: antología del microrrelato hispánico* (2005: 86) y *Brevísima relación: nueva antología del microrrelato hispanoamericano* (1999: 193).

a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella consiguió mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada.

#### 7.3.2.4 Unidad 4

Microrrelatos	“La sequía universal”, de Alberto Salas Calvo “Pecado original”, de Rodrigo Carrasco Slater “Abel”, de Óscar García Romeral “Génesis”, de Héctor Manuel Román
Contenidos culturales	Conocer los temas religiosos de las pinturas
Contenidos literarios	Reescrituras de cuentos bíblicos

1. Lea el microrrelato y deduzca de qué cuento se trata.

#### La sequía universal<sup>126</sup>, Alberto Salas Calvo

Ocurrió que Yahvé quiso poner fin a la corrupción reinante en los orbes submarinos. Así dispuso que todos los océanos se secaran durante un periodo de cuarenta días y cuarenta noches. Sin embargo, el Todopoderoso resolvió ser compasivo, de modo que avisó a Noé para que construyera una gran pecera, donde una selección de los peces más virtuosos pudiera salvarse de la catástrofe.

(Entrada de los animales en el arca de Noé  
Bassano, Jacobo, óleo sobre lienzo, Hacia 1570)



<sup>126</sup> Este microrrelato es extraído de *Microrrelatos: antología y taller*, 2004: 96.

2. Mire los tres dibujos, ¿sabe de qué tratan? ¿Cómo es la historia?

---

---

---

---



(Cain matando a Abel, Gaetano Gandolfi, óleo sobre lienzo, 1734-1802)



---

---

---

---

(La creación de Adán, Miguel Ángel, pintura al fresco, 1508-1512)



---

---

---

---

(Adán y Eva, Tiziano, Vecellio di Gregorio, óleo sobre lienzo, 1628-1629)

3. Todos sabemos que la Biblia es una obra muy importante en el mundo occidental. La historia del Arca de No es solo uno de sus cuentos. Formen grupos de 4, deduzcan los temas de estas reescrituras y combinen el microrrelato con su pintura correspondiente.

(1) Pecado original<sup>127</sup>, Rodrigo Carrasco Slater

Creados Varón y Varona, un paraíso se les entregó

<sup>127</sup> Este microrrelato es sacado desde *Microrrelatos en el mundo hispanoparlante*, 2006: 76.

Reinos, reinados, súbditos y una labor creadora se les heredó..

Pero la arrogancia de él y la impaciencia de ella, cambiaron las cosas y cuando la decepción la visitó, el amor interesado de la serpiente logró engendrar en Varona a Caín, el heredero de la perdición que creció en Babilonia y en cada uno de nosotros.

(2) Abel<sup>128</sup>, Óscar García Romeral

Quiero gritar de alegría. El sol nos calienta y rige el curso de las estaciones; el trigo crece bajo sus rayos; el universo es un orden sagrado que toca mi corazón cada mañana y mi corazón sereno se lo agradece. Dios protege lo que crea, inventa la lluvia y las mareas, el perfume y la memoria, me dio palabras nuevas para bautizar la vida y el misterio. Tengo un hermano que me quiere, no estoy solo.

He callado tanto tiempo... Hoy me estalla la alegría en la garganta: amo esta luz, esta tierra que alberga la belleza. Veo a mi hermano que baja la colina, viene hacia mí seguramente querrá que cacemos, lleva una quijada en la mano.

(3) Génesis<sup>129</sup>, Héctor Manuel Román

Contó los días. Eran siete.

En el primero, conectó los cables y dio luz a la casa. El segundo arregló el calefón y tuvo agua caliente y fría. Aprovechó el tercero para plantar flores en el jardín. El cuarto, instaló luces con células fotoeléctricas en el parque que se encendían y se apagaban solas durante las cuatro estaciones. El quinto día fue al acuario, compró peces tropicales y los dejó en una gran pecera para que se reprodujeran. También llevó a las casa pájaros, gallos y gallinas. En el sexto, recogió un perro y una perra de la calle. Por la tarde, contrató a una mujer como sirvienta y al marido como jardinero.

El séptimo día despertó contento mirando la pecera, escuchando el canto de los gallos y los pájaros, mientras Eva le traía el desayuno a la cama y Adán cortaba el pasto del jardín.

---

<sup>128</sup> Este microrrelato es sacado desde *Microrrelatos: antología y taller*, 2004: 97.

<sup>129</sup> Este microrrelato es extraído de *Microrrelatos: antología y taller*, 2004: 96.

4. Elijan un tema y hagan más investigaciones sobre la historia.

Personajes	
Tiempo y lugar	
Acontecimiento	
Final	
_____	

5. Hagan un guión de teatro sobre esta historia y preséntenlo en la clase.

### 7.3.2.5 Unidad 5

Microrrelatos	“Punto de vista”, de Gustavo Gabriel Ferro
Contenidos culturales	Comparación de dos versiones (china y española) del cuento árabe “Los ciegos y el elefante”
Contenidos literarios	Revisar las modalidades para expresar puntos de vista

1. ¿Ha leído el cuento “Los ciegos y el elefante”? Cuente brevemente la historia.

---



---



---



2. Lea el cuento en español.

### Los ciegos y el elefante, Miguel d Ors

Estaban varios ciegos, pongamos que pakistanés, sentados a la orilla de un camino cuando se acercó por él un *maharajah* sobre un elefante. Los ciegos, deseosos de saber cómo era un elefante, se levantaron a palparlo. Uno le tocó en el costado y dijo que el elefante era como una muralla; otro se le abrazó a una pata y afirmó que se parecía a un árbol; otro le cogió la trompa y aseguró que el elefante era en todo

semejante a las serpientes; el último le agarró la cola y dedujo era idéntico a una cuerda. A mí se me pide ahora que defina –que elija entre definir- el elefante como árbol, como serpiente, como cuerda o como muralla. No puedo, porque quiero definirlo como elefante.



3. ¿Por qué cada persona tiene una opinión diferente sobre cómo es el elefante?

---

4. ¿Son iguales los objetos que utilizan los ciegos para describir las partes del elefante en China y en España?

---

5. Lea la primera parte del microrrelato “Punto de vista”.

Punto de vista<sup>130</sup>, Gustavo Gabriel Ferro

Es cierto que el humo era terrible y no dejaba ver nada. Se colaba por debajo de las puertas, por las ventanas, por todos lados. El edificio entero estaba dentro de otro edificio de humo. Por las ventanas del cuarto y del séptimo piso asomaban enormes rulos rubios. La calle era infierno. Cientos de personitas corrían, gritaban y trataban de hacer alguna cosa. Visto desde acá arriba era un espectáculo hermoso. Un caos total.

6. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Qué pasó?

---

(2) ¿Qué punto de vista utiliza el autor en esta parte?

---

<sup>130</sup> Este microrrelato es extraído de *Quince líneas, Relatos hiperbreves*, 1996: 31.

7. Lea la siguiente parte del microrrelato.

Me alejé de la ventana y me senté en un sillón. En el pasillo se oían corridas y voces desesperadas de personas que llamaban a otras personas. Me asomé a ver. Un señor gordo pasótosiendo<sup>1</sup> y llorando, no sé si por el humo, o de pánico. La gente, en su huida, dejaba abierta la puerta de los departamentos. Entré en el tercero D. Enseguida me gustó. Lo más lindo del lugar era la alfombra. Alta, mullida<sup>2</sup>. Me dieron ganas de revolcarme<sup>3</sup>. Me entretuve<sup>4</sup> con un mueble<sup>5</sup> grande, de roble, revisando los cajones, desplegando<sup>6</sup> manteles y descubriendo cosas olvidadas. En el dormitorio, me subía a la cama y me quedé un rato antes de decidirme a ver lo que había en los armarios. Cuando me cansé de jugar con los vestidos, los trajes y los zapatos, volvía salir al pasillo. Subí unos pisos por la escalera y me metí en otro departamento. Avancé un poco y vi a una chica, joven y hermosa, que traía a alguien de la mano. Me miró sorprendida, con los ojos abiertos, y dio un paso hacia atrás, como asustada.

-No podemos salir. No podemos salir – repitió-. Estamos atrapados.

- ¿Por qué habrá de preocuparme?- le dije-, yo soy \_\_\_\_\_. –Y estiré una mano hacia la biblioteca.

1. Toser: tener tos. Tos: expulsión brusca y ruidosa del aire de los pulmones después de una inspiración profunda.

2. Mullido: blando o esponjoso.

3. Revolcarse: echarse sobre algo dando vueltas y restregándose.

4. Entretener: referido a una persona, distraerla o retenerla impidiendo que haga algo o que continúe su camino.

5. Mueble: objeto que se puede mover, generalmente de formas rígidas y destinado a un uso concreto, y con el que se equipa o se decora un local, especialmente una casa.

6. Desplegar: referido a algo plegado, extenderlo o desdoblarlo.

8. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Qué ha ocurrido en la historia?

---

(2) ¿Qué siente la gente?

---

(3) ¿Cómo está el protagonista?

---

(4) ¿Quién podría ser el protagonista?

---

9. El autor ha introducido este texto con las palabras de Kipling y Anón, ¿está de acuerdo con lo que han dicho? ¿Le ocurre una malinterpretación de la situación?

Si puedes mantener clara tu cabeza  
cuando todos los demás la pierden,  
tal vez es que has malinterpretado la situación.

Kipling y Anón

---

10. Intente relatar una historia desde un punto de vista inesperado como el del autor de este microrrelato.

### 7.3.2.6 Unidad 6

Microrrelatos	“1936”, de Inmaculada Porcel “El deseo”, de Eduardo Galeano
Contenidos funcionales	Argumentar su opinión
Contenidos culturales	Comparación entre diferentes figuras de dragón en China y el mundo occidental Conocer la guerra civil Española
Contenidos literarios	El uso de metáforas

1. El título del microrrelato es “1936”, ¿a qué se puede referir esta fecha?

---

2. ¿Sabe algo sobre la Guerra Civil? Formen grupo de tres y busquen información sobre esta guerra: fecha, lugar, causas, resultado, etc.

---

3. Aquí hay dos dibujos de un dragón. ¿Qué simbolizan respectivamente? ¿En qué zona se utilizan generalmente?



- 
- 
4. Lea el microrrelato.

1936<sup>131</sup>, Inmaculada Porcel

Los campesinos, agachados<sup>1</sup> sobre su labor, alzaron la vista al cielo cuando les pilló<sup>2</sup> la sombra. Entonces vieron al dragón; recorrió el horizonte escondiéndose<sup>3</sup> tras la línea de luz que esa noche extraña había dejado a salvo. Después vino el fuego. En procesión<sup>4</sup> huían las ratas, los niños, las mujeres, los hombres con palos. Sólo quedaba en el pueblo un niño berreando<sup>5</sup>. Junto a él, un bulto<sup>6</sup> negro.

Cuenta el más viejo que la situación se instaló durante tres años y no fue mejor durante los siguientes. Ya no había llamas, sólo humo, silencio, algún gemido.

1. Agachar: referido especialmente a la cabeza, inclinarla o bajarla
2. Pillar: sorprender o coger desprevenido.
3. Esconder: poner en un lugar secreto o en el que es difícil ser encontrado.
4. Procesión: sucesión de personas, animales o cosas que van lentamente uno tras otro formando una hilera.
5. Berrear: referido a una persona, especialmente a un niño, llorar con fuerza dando gritos.
6. Bulto: paquete, bolsa, maleta o cualquier otro equipaje.

5. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Cómo era la vida al principio de la historia?

---

---

<sup>131</sup> Este microrrelato es extraído de *Por favor, sea breve 2: antología de microrrelatos*, 2009: 141.

(2) En el microrrelato, dicen que “primero vino el dragón y luego vino el fuego”. ¿A qué tipo pertenece este dragón, tipo oriental o occidental? ¿Qué simboliza en esta situación? ¿Y el fuego, qué representa?

---

(3) En el microrrelato, ¿qué representa el niño? ¿Por qué el autor le deja con un bulto negro?

---

(4) ¿Por qué no había llamas al final? ¿Humo, silencio, gemido, qué sensación le dan estas palabras? ¿Cómo era la vida después de los tres años? ¿Por qué?

---

---

6. Lea otro microrrelato de Eduardo Galeano.

#### El deseo, Eduardo Galeano

Un hombre encontró la lámpara de Aladino tirada por ahí. Como era un buen lector, el hombre la reconoció y la frotó. El genio apareció, hizo una reverencia, se ofreció:

--Estoy a su servicio, amo. Pígame un deseo, y será cumplido. Pero ha de ser un solo deseo.

Como era un buen hijo, el hombre pidió:

--Deseo que resucites a mi madre muerta.

El genio hizo una mueca:

--Lo lamento, amo, pero es un deseo imposible. Pígame otro.

Como era un buen tipo, el hombre pidió:

--Deseo que el mundo no siga gastando dinero en matar gente.

El genio tragó saliva:

--Este... ¿Cómo dijo que se llamaba su mamá?

7. ¿Está de acuerdo con el autor que es imposible impedir la matanza? En su opinión, ¿por qué hay guerras en el mundo? Formen grupos de cuatro y formulen sus opiniones.

8. El escritor nos ha contado la historia de la Guerra Civil de una forma enigmática, sin embargo, en realidad la guerra no es tan poética. En el mundo actual, todavía hay muchas guerras por las que mucha gente sufre y vive dolorosamente. Elija una foto entre las siguientes o busque en internet una que le impresiona y redacte un microrrelato sobre esa foto.



### 7.3.2.7 Unidad 7

Microrrelatos	“El abecedario”, de Luisa Valenzuela
Contenidos gramaticales	El uso del condicional simple
Contenidos léxicos	Vocabulario de vida cotidiana según el abecedario
Contenidos culturales	Conocer a Luisa Valenzuela Conocer el abecedario español

1. Sobre la autora.



Luisa Valenzuela <sup>132</sup> es una de las más conocidas e importantes escritoras argentinas contemporáneas. Entre sus novelas más famosas, recordamos *Cola de lagartija* (1983), *Realidad nacional desde la cama* (1990), *Novela negra con argentinos* (1990). Numerosos también son sus libros de

<sup>132</sup> Fuente: Instituto Cervantes

[http://milan.cervantes.es/FichasCultura/Ficha94460\\_24\\_1.htm](http://milan.cervantes.es/FichasCultura/Ficha94460_24_1.htm).

cuentos: *Aquí pasan cosas raras* (1991) y *Cambio de armas* (1992). Últimamente se ha dedicado mucho a la minificción, como testimonia la antología titulada *BREVS. Microrrelatos completos hasta hoy* (2004).

2. ¿Qué es un abecedario? ¿Para qué sirve?

---

3. Lea la primera parte del microrrelato.

El abecedario<sup>133</sup>, Luisa Valenzuela

El primer día de enero se despertó al alba y ese hecho fortuito<sup>1</sup> determinó que resolviera ser metódico<sup>2</sup> en su vida. En adelante actuará con todas las reglas del arte. Se ajustará a todos los códigos. Respetará, sobre todo, el viejo y buen abecedario que, al fin y al cabo, es la base del entendimiento humano.



1. Fortuito: que sucede casualmente o sin esperarlo.
2. Metódico: que actúa o trabaja con método o con orden.

4. ¿Qué decidió el protagonista el día 1 de enero? ¿Por qué? ¿Qué va a hacer?

---



---

5. Lea el cuerpo del microrrelato.

Para cumplir con este plan empezó, como es natural, por la letra A. Por lo tanto, la primera semana amó a Ana; almorzó albóndigas, arroz con azafrán, asado a la árabe y ananás. Adquirió anís, aguardiente y hasta un poco de alcohol. Solamente anduvo en

---

<sup>133</sup> Este microrrelato es extraído de *La otra mirada: antología del microrrelato hispánico*, 2005: 255.

auto, asistió asiduamente al cine Arizona, leyó la novela Amalia 1, exclamó ¡hijuna! y también ¡aleluya! y ¡albricias! Ascendió a un árbol, adquirió un antifaz<sup>1</sup> para asaltar<sup>2</sup> un almacén y amaestró una alondra.

Todo iba a pedir de boca. Y de vocabulario. Siempre respetuoso del orden de las letras, la segunda semana birló una bicicleta, besó a Beatriz, bebió borgoña.

La tercera, cazó cocodrilos, corrió carreras, cortejó<sup>3</sup> a Clara y cerró una cuenta. La cuarta semana se declaró a Desirée, dirigió un diario, dibujó diagramas. La quinta semana engulló empanadas y enfermó del estómago.

1. Antifaz: pieza con agujeros para los ojos, con la que una persona se cubre la zona de la cara que rodea a estos.
2. Asaltar: atacar por sorpresa o de forma violenta, especialmente con la intención de robar.
3. Cortejar: referido a una persona, tratarla de forma amable y cortés, especialmente si es para seducirla o para iniciar una relación sentimental.

6. ¿Cómo respeta el protagonista al abecedario?

---

7. Redacte un día con la letra que le toque por sorteo con la ayuda del diccionario.

La \_\_\_\_\_ día, \_\_\_\_\_

---

---

8. Lea la historia juntando todos los trabajos de la clase y creen juntos un final para este microrrelato.

9. Lea el final del microrrelato.

Cumplió una experiencia esencial que habrá aportado mucho a la humanidad, de no ser por el accidente que le impidió llegar a la Z. La decimotercera semana, sin tenerlo previsto, murió de meningitis.

10. ¿Usted se ha imaginado este final? Entre el final que han elaborado en clase y éste, ¿cuál le gusta más? ¿Por qué?

---



---

11. Lea otro microrrelato suyo que también hace juego de palabras.

palabras parcas

Abelardo, Arsa ñ, astuto abogado argentino, asesino agudo, apuesto, ágil aerobista acicalado. Atento. Amable. Amigo asiduo, afectuoso, acechante. Ambicioso. Amante ardiente, arrecho. Autoritario. Abrazos asfixiantes, ansiosos, asustados. Aluvi3n apagado, artefacto ablandado, apocado. Agravado. Altamente agresivo, al acecho. Abelardo Arsa ñ. Arma al alcance, arremete artero, ataca arrabiado, asesina. Atrapado. Absuelto: autodefensa. ¡Ay!

12. ¿De qué trata el microrrelato?

---

13. Intente escribir un párrafo que haga el mismo juego.

7.3.2.8 Unidad 8

Microrrelatos	“La niña engañada”, de Juan Ramón Jiménez
Contenidos gramaticales	Pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo e oraciones subordinadas precedidas de COMO SI
Contenidos léxicos	El término de “engaño”
Contenidos culturales	Las relaciones entre los padres y los niños Pensamientos de acerca de la educación

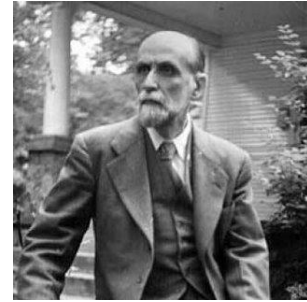
1. Sobre el autor.

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Premio: \_\_\_\_\_

Obra representante: \_\_\_\_\_



2. El título del microrrelato es “La niña engañada”.

(1) ¿Qué significa engaño? Defina su significado con la ayuda del diccionario.

\_\_\_\_\_

(2) ¿Cómo se imagina un microrrelato titulado “La niña engañada”? ¿En su opinión, quié ha engañado a quié? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

(3) ¿Ha engañado a alguien o alguien le ha engañado? ¿Por qué? ¿Qué se siente?

\_\_\_\_\_

3. Lea el microrrelato.

### La niña engañada<sup>134</sup>

Su madre le ofreció una naranja si hacía aquello que ella quería. La niña le hizo con esfuerzo sonriente. Entonces la madre, carcajada soez de ojos y dientes, se comió la naranja y le tiró a la niña la piel.

La niña cojió la piel y se quedó mirando por la ventana ¿a Dios?

Tenía atravesada una letra de una palabra nueva en la garganta. Y sus ojos, como si la dosis de pena de toda su vida se le hubiera subido anticipadamente a ellos, como si hubieran visto, vivido en un segundo toda la vida, miraban, plomos fijos, densos, gastados, como los de una vieja.

<sup>134</sup> Este microrrelato es extraído de *Antología del microrrelato español (1906-2011)*, 2012:122.

1. Carcajada: f. Risa impetuosa y ruidosa.
2. Soez: adj. Bajo, grosero, indigno, vil.
3. Dosis: f. Cantidad o porción de algo, material o inmaterial.

4. ¿Cuántos personajes hay en este microrrelato?

---

5. Intente analizar el punto de vista de este microrrelato.

Puntos de vista	Focalización interna	narrador protagonista
		narrador testigo
		narrador interino
	Focalización externa	narrador omnisciente
		narrador cuasi omnisciente

---

6. ¿Qué es el engaño en este microrrelato?

---

7. Encuentre las palabras que describen a la madre. ¿Cómo es este personaje?

---

8. Con su compañero, analice el cambio de la niña a lo largo de la historia.

Antes del engaño	Tras el engaño

9. ¿A Dios o Adios? ¿Qué pensar á?

---

10. En su opinión, ¿cuál podr á ser la letra de la nueva palabra que atravesó la garganta de la ni ña? ¿Por qué sale esta palabra despu és del enga ño?

---

11. Piénselo

现象实录:以故意欺骗行为教育孩子

小亮今年 2 岁了，因为是独生子，家里人都非常重视小亮的教育问题，连做生意的舅舅也“不甘落后”。小亮每周都要去一次外婆家，也很喜欢和年轻的舅舅一起玩。可是上个周末，小亮却被舅舅弄哭了。原来，舅舅给小亮进行了“欺骗教育”：正是橘子上市的季节，外婆买了很多橘子给小亮吃。见小亮手里拿了一个橘子正在剥，舅舅就对小亮说：“小亮，舅舅帮你剥好给你吃行吗？”小亮很开心地把橘子给了舅舅，谁知舅舅剥完后一下子塞到自己的嘴里吃掉了。小亮见状“哇”地一声哭起来，家里人责怪小亮的舅舅不应该这样骗孩子，可舅舅却说：“我是故意的，小孩子应该知道不是每个人都会对你好，都是可以信赖的，从小对孩子进行‘欺骗’教育有好处。”

Fuente: <http://www.fumuhui.com/news/80584.shtml>

(Éste es un ejemplo real de un adulto que enga ña a un ni ño con prop ósito educativo y genera una discusi ón sobre la educaci ón a partir del enga ño)

(1) ¿Ha sido enga ñado de este modo por sus padres u otros que creen que ha sido positivo para su crecimiento?

---

(2) ¿Qué opina sobre este tipo de enga ño? ¿Eso ayudar á al crecimiento del ni ño?

---

---

### 7.3.2.9 Unidad 9

Microrrelatos	“Comenzamos mal”, de Carlo Prato “El viaje”, de Cristina Fernández Cubas
Contenidos gramaticales	Pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo y condicional compuesto en oración condicional
Contenidos léxicos	Términos relativos a la travesía
Contenidos culturales	Conocer la vida de las monjas

1. Mire las fotos abajo, ¿de qué actividades se trata? ¿Ha hecho alguna vez este tipo de actividades? ¿Cómo es la experiencia? Si no, ¿le gustaría probar una vez? ¿Por qué?



2. El microrrelato trata de una travesía que se puede realizar en una de las 5 formas que hemos visto arriba y su título es “Comenzamos mal”, ¿cuál es el sentimiento del narrador? En su opinión, ¿por qué comenzaron mal? ¿Qué podrían haber hecho? ¿Aunque comenzaron mal, es posible que terminen bien? ¿Piensa que el comienzo es tan importante para decidir el final?

3. Lea el microrrelato.

Comenzamos mal<sup>135</sup>, Carlo Prato

Comenzamos mal, llenos de esperanza. No es lo mejor comenzar de esta manera una travesía tan accidentada. Si hubiéramos avanzado más al inicio, cuando teníamos toda

<sup>135</sup> Este microrrelato es extraído de *Relámpago perpetuo, microrrelatos de cien palabras*, 2010: 91.

esa energía... si hubiéramos, si hubiéramos. Si en realidad hubiéramos hecho algo, era dejar esto cuando comenzó a desbaratarse y nada más, pero Salvador tuvo que insistir con su historia del padre Genaro y el viaje que nunca hizo, con los caminos que no se toman y el sentimiento que algo te falta. Ahora sí que te falta algo, ¿verdad imbécil? No deberíamos ni siquiera enterrarte. Nos quitas las pocas fuerzas que nos quedan.

4. Como hemos visto, en el microrrelato, el autor ha formulado muchas hipótesis sin indicar el resultado, intente completar estas frases. Por ejemplo: Si Salvador no hubiera insistido con su historia del padre Genaro, no nos habríamos dado cuenta del peligro.
- 

5. Responda a las preguntas y hable con su compañero.

- (1) ¿Dónde y cuándo podrá acontecer la historia?

---

- (2) ¿Quién es Salvador? ¿Qué hizo? ¿Qué le podrá ocurrir?

---

- (3) ¿Quién es el narrador? ¿Está contento con Salvador y con el viaje? ¿Por qué?

---

- (4) ¿Si Salvador no hubiera hecho estas cosas, habría cambiado el resultado? ¿Y de qué forma?

---

- (5) Han dicho que es “una travesía tan accidentada”, ¿qué tipos de accidentes les podrá haber ocurrido?

---

6. Lea otro microrrelato.

## El viaje<sup>136</sup>, Cristina Fernández Cubas

Un día la madre de una amiga me contó una curiosa anécdota. Estábamos en su casa, en el barrio antiguo de Palma de Mallorca, y desde el balcón interior, que daba a un pequeño jardín, se alcanzaba a ver la fachada del vecino convento de clausura. La madre de mi amiga solía visitar a la abadesa; le llevaba helados para la comunidad y conversaban durante horas a través de la celosía. Estábamos ya en una época en que las reglas de clausura



eran menos estrictas de lo que fueron antaño, y nada impedía a la abadesa<sup>1</sup>, si así lo hubiera deseado, que interrumpiera en más de una ocasión su encierro y saliera al mundo.

Pero ella se negaba en redondo. Llevaba casi treinta años entre aquellas cuatro paredes y las llamadas del exterior no le interesaban lo más mínimo.

Por eso la señora de la casa creyó que estaba soñando cuando una mañana sonó el timbre y una silueta oscura se dibujó al trasluz en el marco de la puerta. “Si no le importa”, dijo la abadesa tras los saludos de rigor<sup>2</sup>, “me gustaría ver el convento desde fuera”. Y después, en el mismo balcón en el que fue narrada la historia se quedó unos minutos en silencio. “Es muy bonito”, concluyó. Y, con la misma alegría con la que había llamado a la puerta, se despidió y regresó al convento.

Creo que no ha vuelto a salir, pero eso ahora no importa. El viaje de la abadesa me sigue pareciendo, como entonces, uno de los viajes más largos de todos los viajes largos de los que tengo noticias.

1. Abadesa: superiora de algunas comunidades religiosas
2. Rigor: severidad excesiva y escrupulosa

---

<sup>136</sup> Este microrrelato es extraído de *Dos veces cuento: antología de microrrelatos* (1998: 43) y *Por favor, sea breve: antología de relatos hiperbreves* (2001: 8).

7. ¿Le gusta el microrrelato de Cristina? En su opinión, ¿por qué dice que este viaje de la abadesa es uno de los viajes más largos de los que ella tiene noticias? ¿A qué se refiere el término “largo”?
- 

8. Elija un tema y haga una redacción.

- (1) ¿Está de acuerdo con que el compañero de viaje es muy importante? ¿Tiene experiencia de viaje junto con otra persona? ¿Cómo es el viaje?
- (2) En su opinión, ¿qué es más importante en un viaje? ¿Qué tipo de viaje le gusta más? ¿Turístico, cultural, aventurero, etc.? Cuente su viaje ideal.

#### 7.3.2.10 Unidad 10

Microrrelatos	“Rubén”, de Luis Britto García
Contenidos gramaticales	Revisión del uso del imperativo
Contenidos léxicos	Vocabulario propio de Venezuela
Contenidos culturales	Conocer la historia de Venezuela

1. Sobre el autor.

Luis Britto García (Caracas, 1940) es un escritor, historiador, ensayista y dramaturgo venezolano.



2. Lea el primer párrafo de un microrrelato de este autor.

#### Rúben<sup>137</sup>, de Luis Britto García

Traga (吞, 咽) Rubén no brinques (跳, 蹦) Rubén sopláte (吃掉, 喝掉)  
 Rubén no te orines (随处小便) en la cama Rubén no toques Rubén no llores Rubén  
 estate quieto Rubén no saltes en la cama Rubén no saques la cabeza por la ventanilla  
 Rubén no rompas el vaso Rubén, Rubén no le saques la lengua a la maestra Rubén no

---

<sup>137</sup> Este microrrelato es extraído de *La otra mirada: antología del microrrelato hispánico* (2005: 213) y *Brevísima relación: nueva antología del microcuento hispanoamericano* (1999: 148).

rayes las paredes (墙) Rubén di los buenos días Rubén deja el yoyo Rubén no juega trompo (陀螺) Rubén no faltas al catecismo (教义问答) Rubén amárate (系) la trenza del zapato Rubén haz las tareas Rubén no rompas los juguetes Rubén reza (祷告) Rubén no te metas el dedo en la nariz Rubén no juegues con la comida no te pases la vida jugando la vida Rubén.

3. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Qué carácterística tienen los verbos de este texto?

---

(2) ¿Analice el tipo de punto de vista de este texto? ¿Y quién podrá ser el narrador?

---

(3) En este párrafo solo hay una frase con una coma y un punto. En su opinión, ¿por qué el autor lo dejó así?

---

4. Elija una escena que puede representar mejor las características de Rubén y narre esta historietita.

5. Lea el segundo párrafo y rellene los huecos.

\_\_\_\_\_ (estudiar) Rubén no \_\_\_\_\_ (jubilarse 委内瑞拉方言: 逃学) Rubén no \_\_\_\_\_ (fumar 吸烟) Rubén no \_\_\_\_\_ (salir) con tus compañeros Rubén no \_\_\_\_\_ (pelearse) con tus amigos Rubén, Rubén no \_\_\_\_\_ (montarse) en la parrilla (架子) de las motos Rubén \_\_\_\_\_ (estudiar) la química 化学 Rubén no \_\_\_\_\_ (trasmochar 熬夜) Rubén no \_\_\_\_\_ (correr) Rubén no \_\_\_\_\_ (ensuciar) tantas camisetas Rubén \_\_\_\_\_ (saludar) a la comadre Paulina Rubén no \_\_\_\_\_ (andar) en patota (小混混) Rubén no \_\_\_\_\_ (hablar) tanto, \_\_\_\_\_ (estudiar) la matemática (数学) Rubén no \_\_\_\_\_ (meterte) con la muchacha del servicio Rubén no \_\_\_\_\_ (poner) tan alto el tocadiscos Rubén no \_\_\_\_\_ (cantar) serenatas (小夜曲) Rubén no \_\_\_\_\_ (ponerse) de delegado (代表) de curso Rubén no \_\_\_\_\_

(comprometerse 受牵连) Rubén no \_\_\_\_\_ (irse) a dejar raspar (拉丁美洲方言: 责备) Rubén no le \_\_\_\_\_ (responder) a tu padre Rubén, Rubén \_\_\_\_\_ (cortarse) el pelo, \_\_\_\_\_ (coger) ejemplo Rubén.

6. ¿De qué trata este párrafo? ¿Cómo es Rubén?

---

7. Lea el tercer párrafo.

Rubén no manifiestes (抗议), con cantes el Belachao Rubén, Rubén no protestes (抗议) profesores, no dejes que te metan en la lista negra Rubén, Rubén quita esos afiches (布告) del cheguevara, no digas yankis go home Rubén, Rubén no repartas (分发) hojitas, no pintes los muros Rubén, no siembres la zozobra (焦虑) en las instituciones Rubén, Rubén no quemes cauchos (橡胶), no agites (煽动) Rubén, Rubén no me agonices (感到不快), no me mortifiques (折腾) Rubén, Rubén modérate (克制), Rubén compórtate, Rubén aquí étate, Rubén componte (妥协).

8. Busque información sobre “Belachao” y “yankis go home” en grupos de 4.

Belachao: \_\_\_\_\_

---

yankis go home: \_\_\_\_\_

---

9. Según las informaciones que ha encontrado, ¿quién estaba manifestando Rubén?, ¿a qué época pertenece? ¿Qué ocurrió en esa época en Venezuela?

---

---

10. Lea los últimos párrafos.

Rubén no corras Rubén no grites Rubén no brinques Rubén no saltes Rubén no pases frente a los guardias Rubén no enfrentes los polic ías Rubén no dejes que te disparen (射击) Rubén no saltes Rubén no grites Rubén no sangres Rubén no caigas.

No te mueras, Rubén.

11. ¿El final corresponde con lo que esperaba? ¿Qué sensación le deja este microrrelato?

---

12. En su opinión, ¿cómo es este personaje Rubén? ¿Qué quiere presentar el autor con este personaje?

---

### 8.3.2.11 Unidad 11

Microrrelatos	“Natación”, de Virgilio Piñera
Contenidos léxicos	Términos de natación
Contenidos culturales	La cultura occidental de protesta

1. Combine el estilo de natación con su descripción correspondiente.

De pecho



También se le conoce como estilo de dorso.

Este es un estilo que se realiza en forma parecida al de crol sólo que de forma invertida.

De espalda



Este estilo exige más fuerza y es el que más energía consume, pues el lado derecho del cuerpo debe hacer lo mismo que el izquierdo al mismo tiempo.

Libre o crol



El o la nadadora lleva por arriba de la superficie cada brazo alternadamente hacia delante y luego lo jala hacia atrás por debajo del agua.

Mariposa



También llamado braza, es el más lento para nadar en competencias. Frente al pecho, abajo o sobre el agua, las manos deberán ser impulsadas juntas hacia adelante. Los codos deben permanecer por debajo del agua.

2. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Sabe nadar? ¿Qué tipo de natación conoce?

---

(2) ¿Dónde suele ir a nadar? ¿Qué otras actividades conoce de agua?

---

(3) ¿Cuándo aprendió a nadar? ¿En su opinión, cuál es el reto más difícil en su aprendizaje?

---

(4) ¿Hay algún deporte que quiere aprender? ¿Cuál es?

---

(5) ¿Por qué todavía no lo ha aprendido?

---

3. Lea un microrrelato sobre la natación.

## Natación<sup>138</sup>, Virgilio Piñera

He aprendido a nadar en seco. Resulta más ventajoso que hacerlo en el agua. No hay el temor a hundirse pues uno ya está en el fondo, y por la misma razón se está ahogando de antemano. También se evita que tengan que pescarnos a la luz de un farol<sup>1</sup> o en la claridad deslumbrante<sup>2</sup> de un hermoso día. Por último, la ausencia de agua evita á que nos hinchemos.

No voy a negar que nadar en seco tiene algo de agónico<sup>3</sup>. A primera vista se piensa á en los estertores<sup>4</sup> de la muerte. Sin embargo, eso tiene de distinto con ella: que al par que se agoniza uno está bien vivo, bien alerta, escuchando la música que entra por la ventana y mirando el gusano que se arrastra<sup>5</sup> por el suelo.

Al principio mis amigos censuraron<sup>6</sup> esta decisión. Se hurtaban<sup>7</sup> a mis miradas y sollozaban<sup>8</sup> en los rincones. Felizmente, ya pasó la crisis. Ahora saben que me siento cómodo nadando en seco. De vez en cuando hundo mis manos en las losas<sup>9</sup> de mármol y les entrego un pececillo que atrapo<sup>10</sup> en las profundidades submarinas.

1. Farol: caja de cristal o de otro material transparente con una luz en su interior para que alumbre.
2. Deslumbrar: cegar o turbar la vista momentáneamente por un exceso de luz
3. Agonizar: sufrir angustiosamente
4. Estertor: respiración jadeante y que se realiza con dificultad, que produce un sonido ronco o silbante y que es propia de los moribundos.
5. Arrastrarse: ir de un sitio a otro desplazando el cuerpo de forma que roce el suelo.
6. Censurar: criticar, juzgar negativamente o tachar de malo
7. Hurtar: apartar, esconder o desviar de lo que se considera molesto o peligroso.
8. Sollozar: producir, generalmente al llorar y por un movimiento convulsivo, varias inspiraciones bruscas y entrecortadas, seguidas de una espiración.
9. Losa: piedra delgada y plana que sirve generalmente para pavimento o cubrir el suelo.
10. Atrapar: agarrar o apresar.

#### 4. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Qué tipo de natación nos ha presentado el escritor en el microrrelato? ¿Cómo es?

---

<sup>138</sup> Este microrrelato es extraído de *El microrrelato hispanoamericano* (2007: 34) y *La otra mirada: antología del microrrelato hispánico* (2005: 118).

(2) ¿Por qué el narrador nada en este estilo?

---

(3) ¿Qué opina sobre este estilo de natación? ¿Quiere aprenderlo?

---

5. En realidad, la natación en seco es una forma recomendable para mejorar las técnicas de natación. Además, según una noticia<sup>139</sup> sacada de internet, los estudiantes de la facultad de ciencias de la actividad física (FCAFE) organizaron una clase de natación ficticia (natación en seco) en la explanada del Museo Príncipe Felipe para hacer una protesta, ¿de qué protesta podrá tratarse?



6. El escritor nos ha presentado una forma de natación más fácil y menos peligrosa, ¿puede inventar un nuevo estilo para el deporte que quiere practicar?

### 8.3.2.12 Unidad 12

Microrrelatos	“La esfinge de Tebas”, de René Avilés Fabila “Acertijo”, de Jessica Sánchez “El enigma”, de Voltaire
Contenidos léxicos	Términos de travesía
Contenidos culturales	Conocer la vida de las monjas

1. En el texto de esta unidad, se presenta el viaje por Egipto. Mire la foto abajo, ¿cómo se llama esta estatua? ¿Cuál es su famoso acertijo? ¿Y la respuesta?



---

---

---

<sup>139</sup> Fuente: <http://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2012/05/26/natacion-seco-aumento-ratio/908096.html>.

2. Según el mito, ¿cómo es la figura del Esfinge?

---

3. ¿Después del acertijo de Edipo, qué le pasa al Esfinge? Formen grupo de dos y hagan una breve investigación.

---

4. Hay varios microrrelatos que tratan este tema, lea este microrrelato.

La esfinge de Tebas<sup>140</sup>, René Avilés Fabila

La otrora cruel esfinge de Tebas, monstruo con cabeza de mujer, garras de león, cuerpo de perro y grandes alas de ave, se aburre y permanece casi silenciosa. Reposa desde que Edipo la derrotó resolviendo el enigma que proponía a los viajeros, y que era el único de su repertorio. Ahora, escasa de ingenio, y un tanto acomplejada, la esfinge formula adivinanzas y acertijos ingenuos que los niños resuelven fácilmente, entre risas y burlas, cuando el fin de semana van a visitarla.

5. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Cómo es la figura de la Esfinge en este microrrelato? ¿Quién le recuerda su figura?

---

(2) Esta Esfinge se ha cansado de los enigmas, ¿puede ayudarla a crear uno nuevo?

---

6. Lea otro microrrelato.

---

<sup>140</sup> Este microrrelato es extraído de *El libro de la imaginación* (1976: 141) y *La otra mirada: antología del microrrelato hispánico* (2005: 200) y es utilizado en el libro *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos* (2009: 86) por Pérez Tapia.

Acertijo<sup>141</sup>, Jessica Sánchez

Después de mucho caminar la escritora se encuentra frente a la Esfinge. ¿La vida o el alma?, pregunta la Esfinge. La escritora piensa antes de contestar. Es una trampa, se dice. La esfinge –cuerpo felino, garras afiladas y alas de mujer- sonríe misteriosa. Cae la noche y la mujer decide, me quedo con el alma. La Esfinge le cede el paso y le comenta, ...de todos modos has perdido. Desde ese día la escritora camina sola, con la mitad de la vida.

7. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Cómo es la figura de la Esfinge en este microrrelato?

---

(2) Según el autor, entre la vida y el alma, ¿quién es más importante?

---

(3) ¿Si fuera la escritora, qué respondería?

---

8. Lea el principio de un microrrelato.

El enigma<sup>142</sup>, Voltaire

El gran mago planteó esta cuestión:

- ¿Cuál es, de todas las cosas del mundo, la más larga y la más corta, la más rápida y la más lenta, la más divisible y la más extensa, la más abandonada y la más añorada, sin la cual nada se puede hacer, devora todo lo que es pequeño y vivifica todo lo que es grande?

9. Formen grupo de tres e intenten resolver el enigma.

---

<sup>141</sup> Este microrrelato es extraído de *Relámpago perpetuo, microrrelatos de cien palabras*, 2010: 107.

<sup>142</sup> Este microrrelato es extraído de *El libro de la imaginación*, 1976: 11.

10. Lea el resto del microrrelato.

Le tocaba hablar a Itobad. Contestó que un hombre como él no entendía nada de enigmas y que era suficiente con haber vencido a golpe de lanza. Unos dijeron que la solución del enigma era la fortuna, otros la tierra, otros la luz. Zadig consideró que era el tiempo.

-Nada es más largo, agregó, ya que es la medida de la eternidad; nada es más breve ya que nunca alcanza para dar fin a nuestros proyectos; nada es más lento para el que espera; nada es más rápido para el que goza. Se extiende hasta lo infinito, y hasta lo infinito se subdivide; todos los hombres le descuidan y lamentan su pérdida; nada se hace sin él; hace olvidar todo lo que es indigno de la posteridad, e inmortaliza las grandes cosas.

11. ¿Está de acuerdo con lo que ha dicho?

---

12. Con el cuento de Esfinge, los autores han creado diferentes historias usando la imaginación, ¿puede elegir una figura de la leyenda y crear una historia diferente?

### 8.3.2.13 Unidad 13

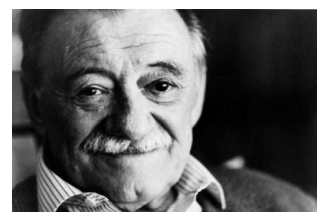
Microrrelatos	“El otro yo”, de Mario Benedetti “Borges y yo”, de Jorge Luis Borges
Contenidos gramaticales	Revisión del uso del imperativo
Contenidos léxicos	Vocabulario propio de Venezuela
Contenidos culturales	Conocer la historia de Venezuela

1. Sobre el autor.

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Otros: \_\_\_\_\_



2. El título de este microrrelato es “El otro yo”, en su opinión, ¿de qué se podría tratar?

---

3. Vea el vídeo presentado por Nadia Zelnick sobre este microrrelato: <https://www.youtube.com/watch?v=viy7duA0uuk>. ¿Qué emoción se prueba después de haberlo visto? Según lo que ha entendido, ¿de qué trata esta historia?

---

4. Lee el microrrelato.



#### El otro yo<sup>143</sup>, Mario Benedetti

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras (膝部补丁), le á historietas (连环画), hac á ruido cuando com á, se met á los dedos a la nariz, roncaba (打鼾) en la siesta, se llamaba Armando Corriente en todo menos en una cosa: ten á Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poes á en la mirada, se enamoraba de las actrices, ment á cautelosamente (谨慎地), se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hac á sentirse inc ómodo (不舒服的) frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melanc ólico (忧郁的), y debido a ello, Armando no pod á ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando lleg ó cansado del trabajo, se quit ó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendi ó la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo (难过). En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente (认真地) al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se hab á suicidado (自杀).

---

<sup>143</sup> Este microrrelato es extra ño de *La muerte y otras sorpresas* (1992), utilizado por Pérez Tapia en *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos* (2009: 176).

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo (沉重的) golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podrá ser enteramente vulgar (普通的). Ese pensamiento lo reconfortó (使重新振奋).

Sólo llevaba cinco días de luto (服丧), cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas (笑声).

Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón (胸骨) un ahogo (呼吸困难) que se parecía bastante a la nostalgia (思念). Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.



5. Responda a las siguientes preguntas.

(1) ¿Cómo es Armando? y ¿cómo es el otro?

---

(2) ¿Busque en el diccionario, qué significa “corriente”? ¿A qué se refiere este término?

---

(3) ¿Cómo es el final? ¿Qué quiere presentar el autor con este final?

---

6. Borges también ha escrito un microrrelato contando su historia con su otro yo.

Borges y yo<sup>144</sup>, Jorge Luis Borges

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro (逗留), acaso ya mecánicamente (自动地), para mirar el arco (拱) de un

---

<sup>144</sup> Este microrrelato es extraído de *La otra mirada: antología del microrrelato hispánico* (2005: 74).

zaguán (门厅) y la puerta cancel (隔断); de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario biográfico (传记的). Me gustan los relojes de arena (沙漏), los mapas, la tipografía (印刷术) del siglo xviii, las etimologías (词源学), el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso (好虚荣的) que las convierte en atributos (标志) de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil (敌对的); yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar (纺织) su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa (极坏的) costumbre de falsear (歪曲) y magnificar.

Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo (弹拨) de una guitarra. Hace años yo traté de librarme de él y pasé de las mitologías del arrabal (城郊) a los juegos con el tiempo y con lo infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro.

No sé cuál de los dos escribe esta página.

7. ¿Cómo son los dos de Borges: el Borges y el otro? ¿Comparten similitudes?

---

8. Haga un vídeo como el de Nadia con el microrrelato de Borges.



8.3.2.14 Unidad 14

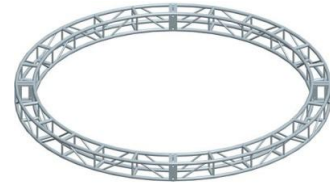
Microrrelatos	“Juego infinito”, de Gabriel Garc ía Márquez
Contenidos gramaticales	Tiempo imperfecto y perfecto
Contenidos literarios	Conocer <i>Cien años de soledad</i> Estructura circular

1. Mire el dibujo que es una estructura circular. En la literatura, también hay una estructura que se llama así deduzca sus posibles características.

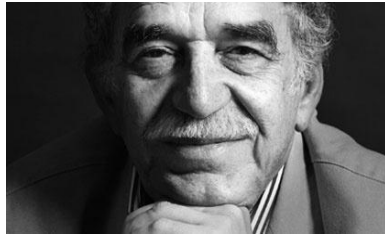
---

---

---



2. Rellene el texto.



Gabriel Garc ía Márquez (1927-2014) obtuvo el Premio \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_. Está relacionado de manera inherente con el \_\_\_\_\_ y su obra más conocida es \_\_\_\_\_. La novela trata de la historia de la familia Buend ía a lo largo de cien años en el pueblo ficticio de Macondo.

3. Lea un microrrelato extra ño de *Cien años de soledad* de Gabriel Garc ía Márquez que se llama “Juego infinito” o “El cuento del gallo capón”.

Juego infinito<sup>145</sup>

Los que quer ían dormir, no por cansancio<sup>1</sup> sino por nostalgia<sup>2</sup> de los sue ños, recurrieron<sup>3</sup> a toda clase de métodos agotadores<sup>4</sup>. Se reun ían a conversar sin tregua<sup>5</sup>, a repetirse durante horas y horas los mismos chistes, a complicar hasta los l ímites de la exasperación<sup>6</sup> el cuento



<sup>145</sup> Este microrrelato es extra ño de *El libro de la imaginaci3n*, 1976: 24.

del gallo capón, que era un juego infinito en que el narrador preguntaba si querían que les contara el cuento del gallo capón<sup>7</sup>, y cuando contestaban que sí el narrador decía que no había pedido que dijeran que sí sino que si querían que les contara el cuento del gallo capón, y cuando contestaban que no, el narrador les decía que no les había pedido que dijeran que no, sino que si querían que les contara el cuento del gallo capón, y cuando se quedaban callados el narrador decía que no les había pedido que se quedaran callados, sino que si querían que les contara el cuento del gallo capón, y nadie podía irse, porque el narrador les decía que no les había pedido que se fueran, sino que si querían que les contara el cuento del gallo capón, y así sucesivamente, en un círculo vicioso que se prolongaba por noches enteras.

1. Cansancio: falta de fuerzas y sensación de malestar o de debilidad producidas generalmente por la realización de un esfuerzo.
2. Nostalgia: sentimiento de pena o de tristeza motivado por el alejamiento o la ausencia de algo querido o por el recuerdo de un bien perdido.
3. Recurrir: Referido a una persona o a una cosa, acudir a ellas en caso de necesidad para que ayuden a solucionar algo.
4. Agotador: Que agota o cansa.
5. Tregua: descanso o interrupción temporal de una acción.
6. Exasperación: irritación o enfurecimiento grandes
7. Capón: referido a un hombre o a un animal, que han sido castrados.

#### 4. Responda a las siguientes preguntas

(1) ¿Qué características tiene este microrrelato?

---

(2) ¿Por qué se llama “juego infinito”? ¿Cree que es infinito?

---

5. Según el diccionario de términos literarios<sup>146</sup>, la estructura circular se refiere a una forma de composición de texto narrativo, dramático o lírico, que consiste en volver a repetir al final lo que constituyó el principio. ¿Le ocurre algún cuento chino con una estructura parecida?

---

<sup>146</sup> Ana María Platas Tasende, 2007: 252.

- 
6. Lea otros dos microrrelatos de esta estructura e indique cómo el autor ha logrado formar la estructura circular.

Un sueño, Jorge Luis Borges

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (cuyo piso es de tierra y que tiene la forma del círculo) hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre que se parece a mí escribe en caracteres que no comprendo un largo poema sobre un hombre que en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre que en otra celda circular... El proceso no tiene fin y nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben.

Celda: en una cárcel, cuarto en el que se encierra a los presos.

El diario<sup>147</sup>, Julio Cortázar

Un señor toma un tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde descende con el mismo diario bajo el mismo brazo. Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de la plaza. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.



---

<sup>147</sup> Este microrrelato es extraído de *Microrrelatos: antología y taller*, 2004: 58.

7. Cree su propio microrrelato de estilo circular.

8.3.2.15 Unidad 15

Microrrelatos	“Preámbulo para dar cuerda a un reloj”, de Julio Cort ázar
Contenidos léxicos	Vocabulario sobre diferentes tipos de relojes
Contenidos culturales	Relojes como regalos en China y en España Conocer a Julio Cort ázar

1. En el mundo de los relojes, existen muchos tipos, relacione los nombres con sus dibujos correspondientes (reloj de bolsillo, reloj de arena, reloj de pared, reloj despertador, reloj de pulsera, reloj mecánico, reloj digital).



2. En la lengua española, todos estos mecanismos se llaman “Reloj”. En cambio, en la lengua china, tenemos dos tipos: Biao y Zhong. ¿Qué diferencia hay entre Biao y Zhong? Cuente la historia entre Zhong y el cumpleaños<sup>148</sup>.

---

3. ¿Tiene un reloj? ¿Qué tipo de reloj es? ¿Lo ha comprado usted mismo o se lo han regalado? ¿Por qué quiere un reloj o por qué se lo han regalado?

---

<sup>148</sup> Por la pronunciación de “Zhong” que significa final, no se puede ser regalo para cumpleaños en China.

4. ¿Qué conoce sobre él?

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

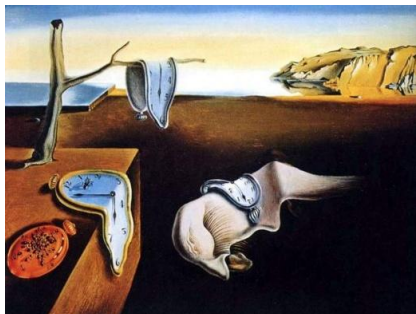
Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Obra representante: \_\_\_\_\_



5. Este famoso cuadro también se llama “Los relojes blandos”. Por lo tanto, el reloj



es un elemento importante en esta obra. ¿Qué quiere presentar el pintor a través del reloj?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Sobre el autor.

Julio Cortázar<sup>149</sup> (1914-1984) fue un escritor, profesor y guionista. Se identifica con el Surrealismo a través del estudio de autores franceses. Sus obras se conocen por su alto nivel intelectual y por su forma de tratar los sentimientos y las emociones. Fue un gran seguidor de Jorge Luis Borges.



7. Lea el microrrelato.

Preámbulo para dar cuerda a un reloj<sup>150</sup>, Julio Cortázar

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno<sup>1</sup> florido, una cadena<sup>2</sup> de rosas, un calabozo<sup>3</sup> de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de

<sup>149</sup> Fuente: Instituto Cervantes:

[http://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/creadores/cortazar\\_julio.htm](http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/cortazar_julio.htm).

<sup>150</sup> Este microrrelato es extraño de *Microrrelatos: antología y taller*, 2004: 57.

rubés; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás<sup>4</sup> a la muñeca<sup>5</sup> y pasearás contigo. Te regalan -no lo saben, lo terrible es que no lo saben-, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es



tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa<sup>6</sup> como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda<sup>7</sup> todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas<sup>8</sup> de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

1. Infierno: En algunas tradiciones religiosas, lugar en el que penan los que han muerto en pecado o separados de Dios.
2. Cadena: conjunto de piezas generalmente metálicas, iguales y articuladas entre sí que forman un circuito cerrado.
3. Calabozo: celda de una cárcel o lugar destinado a encerrar a un preso o a un arrestado.
4. Atar: unir o sujetar con cuerdas.
5. Muñeca: parte del brazo humano por donde se articula la mano con el antebrazo.
6. Correa: Tira estrecha de cuero o de otra materia flexible y resistente, que se usa generalmente para atar o para ceñir.
7. Cuerda: conjunto de hilos que, retorcidos, forman un solo cuerpo cilíndrico, largo, flexible y más o menos grueso.
8. Vitrina: escaparate, armario o caja con puertas o tapas de cristal para tener objetos expuestos a la vista sin que puedan tocarse.

8. Responda a las siguientes preguntas:

(1) En el texto, el autor se refiere al reloj de diferentes maneras, subraye estas expresiones en el texto. ¿Qué sentimientos representan estas expresiones?

(2) ¿A quién se refiere el autor con la 3ª persona? ¿Y con la 2ª?

(3) ¿Qué quiere expresar el autor con el final? ¿Está de acuerdo con él?

---

9. Hay un dicho según el cual los seres humanos son esclavos del tiempo, ¿qué piensa sobre eso?

---

---



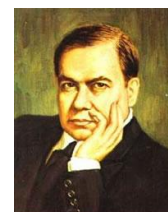
10. ¿Ha recibido un regalo que al final no le ha gustado? Escriba la historia.

### 8.3.2.16 Unidad 16

Microrrelatos	“La resurrección de la rosa” y “El nacimiento de la col”, de Rubén Darío
Contenidos gramaticales	Ser y estar
Contenidos culturales	Conocer el ángel Azrael Conocer a Rubén Darío

1. Sobre el autor.

Félix Rubén García Sarmiento, conocido como Rubén Darío (1875-1921), fue un poeta, periodista y diplomático nicaragüense, máximo representante del modernismo literario de lengua española.



2. El microrrelato que vamos a leer trata de la realización de deseos por la bondad de Dios. ¿Piensa que sería genial si Dios pudiera realizar sus deseos? ¿Qué deseo quisiera pedir a Dios si él pudiera realizarlo?

---

3. ¿Ser o estar? Complete el texto en el tiempo y modo adecuados.

## La resurrección<sup>1</sup> de la rosa, Rubén Daró



Amiga pasajera: voy a contarte un cuento. Un hombre tenía una rosa; \_\_\_\_\_ una rosa que le había brotado del corazón. ¡Imagínese usted si la verá como un tesoro, si la cuidará con afecto, si \_\_\_\_\_ para el adorable y valiosa la tierna y querida flor! ¡Prodigio de Dios! La rosa \_\_\_\_\_ también un pájaro; parlaba<sup>2</sup> dulcemente, y, en veces, su perfume \_\_\_\_\_ tan inefable<sup>3</sup> y conmovedor, como si \_\_\_\_\_ la emanación<sup>4</sup> mágica y dulce de una estrella que tuviera aroma.

Un día, el ángel Azrael pasó por la casa del hombre feliz, y fijó sus pupilas<sup>5</sup> en la flor. La pobrecita tembló, y comenzó a padecer y \_\_\_\_\_ triste, porque el ángel Azrael \_\_\_\_\_ el pálido e implacable mensajero de la muerte. La flor desfalleciente<sup>6</sup>, ya casi sin aliento y sin vida, llenó de angustia al que en ella miraba su dicha. El hombre se volvió hacia el buen Dios, y le dijo: -Señor: ¿para qué me quieres quitar la flor que nos diste?

Y brilló en sus ojos una lágrima.

Conmovióse el bondadoso Padre, por virtud de la lágrima paternal, y dijo estas palabras:

-Azrael, deja vivir esa rosa. Toma, si quieres, cualquiera de las de mi jardín azul.

La rosa recobró el encanto de la vida. Y ese día, un astrónomo vio, desde su observatorio, que se apagaba una estrella en el cielo.

1. Resurrección: vuelta a la vida de un ser muerto
2. Parlar: hablar
3. Inefable: que no se puede explicar con palabras
4. Emanación: desprendimiento, salida o emisión de algo, especialmente de sustancias volátiles
5. Pupila: en el ojo, círculo negro y pequeño que se encuentra en el centro del iris y que varía el diámetro según sea la intensidad de la luz que pase por él.
6. Desfallecer: desmayarse o decaer perdiendo el ánimo, el vigor y las fuerzas

4. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Cómo es la relación entre el protagonista y la rosa?

(2) ¿Quién es Azrael? ¿Qué quiere hacer con la rosa?

---

(3) ¿Qué significa el último párrafo?

---

(4) ¿En su opinión, merece la pena la resurrección de la rosa?

---

5. Lea otro microrrelato.

### El nacimiento de la col<sup>151</sup>, Rubén Daró

En el paraíso terrenal, en el día luminoso en que las flores fueron creadas, y antes de que Eva fuese tentada<sup>1</sup> por la serpiente, el maligno espíritu se acercó a la más linda rosa nueva en el momento en que ella tendía, a la caricia del celeste sol, la roja virginidad de sus labios.

-Eres bella.

-Lo soy -dijo la rosa.

-Bella y feliz – prosiguió el diablo-. Tienes el color, la gracia y el aroma. Pero...

-¿Pero?...

-No eres útil. ¿No miras esos altos árboles llenos de bellotas? Ésos, a más de ser frondosos, dan alimento a muchedumbres<sup>2</sup> de seres animados que se detienen bajo sus ramas. Rosa, ser bella es poco...

La rosa entonces –tentada como después lo sería la mujer- deseó la utilidad, de tal modo que hubo palidez en su púrpura<sup>3</sup>.

Pasó el buen Dios después del alba siguiente.

-Padre –dijo aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza-, ¿quieres hacerme útil?

-Sea, hija mía –contestó el Señor, sonriendo.

Y entonces vio el mundo la primera col.



---

<sup>151</sup> Este microrrelato es extraído de *La otra mirada: antología del microrrelato hispánico*, 2005: 40.

1. Tentar: estimular o inducir a la realización de algo, especialmente si es censurable o perjudicial
2. Muchedumbre: abundancia o multitud de personas o cosas
3. Púrpura: de color rojo violáceo

6. Responda a las siguientes preguntas:

(1) ¿Cómo es la historia de Eva y la serpiente? ¿Qué ha pasado?

---

(2) ¿Cómo ha tentado el diablo a la rosa? ¿Con qué razón?

---

(3) En su opinión, ¿por qué el autor dice que la rosa desea la utilidad como la mujer? ¿Está de acuerdo con esta opinión?

---

(4) ¿Merece la pena el cambio de rosa a col? Responda a la pregunta desde su punto de vista y desde el punto de vista del autor.

---

7. Después de la lectura, ¿sigue deseando que Dios pueda realizar su deseo? ¿Qué pasaría si Dios lo realizara?

# **CONCLUSIÓN**

## CONCLUSIÓN

### 1. Resultados de la investigación

El presente trabajo se centra en el estudio de microrrelatos en la enseñanza del español para estudiantes chinos. El objetivo final es diseñar unidades didácticas con microrrelatos como material complementario de la serie del manual *Español Moderno* (nueva versión) que puedan servir como recurso didáctico en las clases de ELE en China.

A través de nuestra investigación hemos logrado los objetivos propuestos.

En primer lugar, hemos realizado un estudio sobre la metodología utilizada en China, a través del análisis de los manuales utilizados en este país. Desde siempre, el método combinado ha sido el más utilizado, basado principalmente en el método tradicional junto con los elementos de otros métodos. En el manual *Nuevo Español Moderno*, se pretende desarrollar la competencia comunicativa e intercultural y el pensamiento crítico, sin embargo no están bien desarrollados. Por lo tanto, cuando diseñamos las unidades didácticas, nos enfocamos especialmente en el desarrollo de estas competencias.

En segundo lugar, hemos realizado investigaciones sobre los microrrelatos y sus posibilidades de desarrollar diferentes competencias. Creemos que el microrrelato debe ocupar un espacio reducido, inferior a una página para poder ser tratado en una clase. Al mismo tiempo, estos microrrelatos pueden ser escritos tanto en español como en otros idiomas y pueden ser tanto de autores conocidos como de autores no profesionales porque tienen la ventaja de ser más cercanos a la realidad de los estudiantes. Sin embargo, para asegurar la calidad de los microrrelatos, solamente seleccionamos los que aparecen en los libros publicados, tanto de las antologías como de libros de colección de un autor concreto. Con respecto a los tipos de microrrelatos recomendables para la enseñanza del español, consideramos que “reescritura y parodia” y “la fábula y el bestiario” son los más apropiados. Además, pensamos que hay algunos microrrelatos imprescindibles en nuestro diseño didáctico, por ejemplo,

“El dinosaurio” de Augusto Monterroso y “Preámbulo para dar cuerda a un reloj” de Julio Cortázar.

En tercer lugar, para diseñar bien las unidades, hemos hecho un trabajo investigador sobre los criterios de selección y de elaboración de unidades didácticas.

Creemos que el diseño debe basarse en tres fases: etapa de contextualización, etapa de descubrimiento y comprensión y etapa de expansión. La primera etapa es imprescindible para que los estudiantes puedan experimentar la belleza de la literatura sin preocuparse de su vocabulario reducido, de la gramática ni de la interculturalidad. Con la segunda etapa, se puede desarrollar la capacidad comunicativa y el pensamiento crítico de los alumnos. Mientras que en la última fase, el diseño didáctico se centra especialmente en el desarrollo de la expresión escrita.

Después de la parte teórica, sigue la parte práctica. Como hemos planteado, esta parte está compuesta por dos apartados: una investigación sobre la presencia de microrrelatos en los manuales y el diseño de unidades didácticas con microrrelatos.

Con la primera investigación, sabemos que los microrrelatos suelen utilizarse en los niveles intermedios, sin embargo, la mayoría de ellos no están bien desarrollados.

Con los tres microrrelatos que poseen un diseño completo, hemos encontrado tres formas para diseñar una unidad didáctica: seleccionar un autor importante y plantear la unidad sobre él con ejemplos de microrrelatos clásicos que le pertenecen; seleccionar un tema y diseñar una unidad basándonos en un microrrelato concreto y centrarnos en la explotación de ese texto; en cuanto a los microrrelatos hiperbreves, seleccionar varios del mismo tema o con las mismas características en la misma unidad y diseñar ejercicios sobre ellos. Además, en cuanto al diseño de los ejercicios, hay dos estructuras: 1. empezar desde el título y terminar con un tema relacionado y más profundo; 2. empezar desde el contexto general y concretarlo a lo largo de la tarea.

Basándonos en las investigaciones anteriores, hemos logrado diseñar 32 unidades didácticas acompañadas a las unidades de *Nuevo Español Moderno*, 16 unidades para *Nuevos Español Moderno 2* y 16 unidades para *Nuevo Español Moderno 3*.

En nuestro diseño, intentamos que los microrrelatos seleccionados estén

relacionados con cada unidad correspondiente del manual, de forma lingüística o de forma temática, de esta manera, los estudiantes pueden revisar lo que han aprendido en clase de una forma divertida. Al mismo tiempo, no hemos dedicado espacio al desarrollo de la competencia lingüística porque en el manual ya hay suficientes contenidos al respecto. Nos hemos centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia literaria, la competencia intercultural y el pensamiento crítico, por eso, hemos seleccionado temas atractivos con preguntas abiertas, que pueden llevar a una reflexión sobre su vida o cultura. Además, a través de nuestro diseño hemos intentado fomentar las comparaciones interculturales, presentando tanto las diferencias entre culturas (como la figura del dragón) como similitudes (como las opiniones sobre la guerra, la muerte, etc.).

## 2. Limitaciones del presente trabajo

El presente trabajo tiene varias limitaciones.

En primer lugar, como los microrrelatos se suelen desarrollar en el tiempo pasado, es difícil encontrar textos que compartan los mismos contenidos gramaticales con las unidades del manual, especialmente cuando llegamos al aprendizaje del tiempo futuro. Por lo tanto, en alguna ocasión hemos seleccionado microrrelatos que consideramos clásicos y sugerentes y que no hemos podido incluir en otras unidades.

Además, aunque hemos destacado muchas veces que los microrrelatos deben ser sugerentes e interesantes, es imposible evitar la objetividad en el proceso de selección. Es posible que nuestra opinión sobre un microrrelato no se corresponda con la de los demás.

Por la falta de difusión de la nueva serie de manual, no hemos podido poner a prueba nuestras unidades didácticas. Sería interesante poner a prueba nuestro programa en las universidades chinas.

Por último, como todavía *Español Moderno 4* no ha sido editado y el nivel de español de los estudiantes en la fase 2 y 3 no es avanzado, no hemos podido desarrollar una parte importante de los microrrelatos, o sea las reescrituras de *El*

*ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* que incluyen muchos textos sobre el Quijote, Sancho Panza, Dulcinea y Teresa Panza. Nuestra referencia principal es la colección de Juan Armando Epple, *MicroQuijotes*, que abarca la mayoría de los microrrelatos sobre este tema.

### 3. Futuras líneas de investigación

El presente trabajo invita a seguir el estudio sobre el empleo de microrrelatos en la enseñanza del español, puesto que solo hemos diseñado unidades como material complementario del manual 2 y 3 y puesto que todavía no está disponible el volumen 4. Por lo tanto, una vez que lo tengamos, será interesante diseñar unidades para este manual.

Además, podrá ser interesante coleccionar los microrrelatos organizados por niveles para facilitar la tarea de los profesores que pueden elegir los textos según las características de los estudiantes: su nivel de idioma, sus preferencias de temas, etc.

Al mismo tiempo, hacer una colección de microrrelatos por temas también será útil para ampliar la lectura de los estudiantes fuera de la clase.

Aparte del material impreso, según el análisis del capítulo 3.2.2.1, también consideramos interesante diseñar piezas sonoras de microrrelatos. Para este propósito, invitamos a los interesados a analizar el material sonoro de *Nuevo Español Moderno* y diseñar actividades complementarias con microrrelatos sonoros, que resulta importante para el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA

### 1. Bibliografía general

ABREGÚ, A. G. (1996) *Quince líneas, Relatos hiperbreves*. Barcelona: Tusquets.

ACQUARONI, R (2007) *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007) “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica” en *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. N. 5, págs: 1-51.

ALONSO CEBALLOS, M. (2014) *El microrrelato argentino: intertextualidad y metaliteratura*. Memoria para optar al grado de doctor. Madrid, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid.

ÁLVAREZ BAZ, A. (2002) “La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo” conferencia dictada durante *El Español, Lengua del Mestizaje y la interculturalidad*, XIII Congreso Internacional de la ASELE, 2002, Murcia.

- (2012) *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Tesis doctoral, Departamento de Lengua Española, Universidad de Granada.
- (2012) “El tratamiento de la competencia intercultural en alumnos sinohablantes en inmersión total” conferencia dictada durante *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, XXIII Congreso Internacional de la ASELE, 2012, Girona.

ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. R., AIRASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R., RATHS, J., WITTROC J. y MERLIN C. (1973)

*A taxonomy for learning. Teaching and assessing, a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* London: Longman.

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

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

BAMIDELE OYEWO, D. (2009) *Competencia literaria, literatura hipertextual y microrrelatos en el aula de E/LE.* Memoria de Máster MEELE. Madrid, Facultad de las Artes y las Letras, Departamento de Lenguas Aplicadas, Universidad de Nebrija, disponible en:

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_1er\\_trimestre/2010\\_BV\\_11\\_03Bamidele.pdf?documentId=0901e72b80e18f0c](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_03Bamidele.pdf?documentId=0901e72b80e18f0c)

BERNAL MARTÍN, M. J. (2011) *La literatura en el aula de E/LE.* Trabajo Fin de Máster. Salamanca, La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Facultad de filología, Universidad de Salamanca.

BORGES, J. L. y BIOY CASARES, A. (2004) *Cuentos breves y extraordinarios.* Buenos Aires: Editorial Losada, S. A.

BRINTON, D.; SNOW, M. A. y WESCHE, M. B. (1989) *Content-based second language instruction.* New York: Newbury House Publisher.

BYRAM, M. y HU, A. (2013) *Routledge encyclopedia of language teaching and learning.* New York: Routledge.

CABAÑAS MARTÍNEZ, M. J. (2008) *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Málaga: ASELE.

- (2012) *La enseñanza de español a inmigrantes en secundaria: la afectividad*. León: Universidad de León.

CANDLIN, C. N, (1990) “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas” en *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, 1990, pp.33-53 (original en inglés de 1987).

CARZÓN CÉSPED, F. (2014) *Antología de microficción narrativa: 400 de los mejores cuentos hiperbreves escritos en castellano y publicados por Ediciones Comoartes: 200 autores, 30 países; Microficción, Microtextos, 50 formas literarias: guía no exhaustivas de géneros hiperbreves y de otras formas literarias y singulares de la hiperbrevedad*. Madrid: Comoartes.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2003) *Enseñar lengua*. Madrid: Graó.

CASTRO VIÚDEZ, F. (2002) “Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües” conferencia dictada durante *El Español, Lengua del Mestizaje y la interculturalidad*, XIII Congreso Internacional de la ASELE, 2002, Murcia.

CHAPPELE, L. y CURTIS, A. (2000) “Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film” en *System*. N. 28, 2000, pp. 419-433.

COGOLLO, L. C. (2012) *El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria*. Trabajo Fin de Máster, Universitet Stockholms, disponible en:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:540087/FULLTEXT01.pdf> Infancia.

COLOMA MAESTRE, J. (2002) “Animación a la lectura: animación a la interculturalidad” conferencia dictada durante *El Español, Lengua del Mestizaje y la interculturalidad*, XIII Congreso Internacional de la ASELE, 2002, Murcia.

CUEVAS, L. (1989). “Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura con otras áreas del currículum de educación básica” en *Lectura y vida*. Año 10, N. 1. 1989, disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n1/sumario>.

DELMASTRO, A. L. y BALADA, E. (2012) “Modelo y Estrategias para la Promoción del Pensamiento Crítico en el Aula de Lenguas Extranjeras” en *Synergies Venezuela*. N.7, 2012, pp. 25-37.

DONÉS ROJAS, R. (2009) “Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE”, en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en China*, II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación de la Embajada de España, *Suplementos MarcoELE*, N. 8, disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china/>.

DONG, Y. S. (2009) “Elaboración de materiales didácticos en China”, en Actas I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/06\\_plenaria\\_03.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf).

DICCIONARIO CLAVE SM (2006) disponible en: <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>.

EDITORIAL OPERA PRIMA (2001) *Lavapiés: Microrrelatos*. Madrid: Editorial Opera Prima.

EDITORIAL HIPÁLAGE (2009) *Cuentos para sonreír; i Premio Algazara de Microrrelatos*. Sevilla: Editorial Hipálage.

ELIZONDO PÉREZ DE ALBÉNIZ, A. (2015) *El empleo de la microliteratura en la mejora de las competencias de lectoescritura*. Trabajo Fin de Estudios, Universidad de La Rioja, Máster de Profesorado, disponible en: [http://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE000880.pdf](http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000880.pdf).

ENCINAR, M. A. y VALCÁRCEL RIVERA, C. (2011) *Más por menos: antología de microrrelatos hispánicos actuales*. Madrid: Sial.

EPPLE, J. A. (compilador), (1999) *Brevísima relación: nueva antología del microcuento hispanoamericano*. Chile: Mosquito Editores.

-- (compilador), (2005) *Microquijotes*. España: Thule ediciones, S.L.

ESTAIRE, S. (2005) “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas” en *Tareas EPA*. 2005, pp.1.

FERNÁNDEZ CIENFUEGOS, J. (2014) *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE*. Trabajo Fin de Máster. Oviedo, Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (1995) “Materiales didácticos de E/LE: una propuesta de análisis” en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 5: 54-57.

- (2000) “Selección de manuales y materiales didácticos” en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 27: 17-43.
- (2004) “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Sociedad General Española de Librerías, S.A.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991) “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto” en *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*. No.3. Marzo 2005, Escuela Oficial de Idiomas, disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/primer.html>.

FRAGERO GUERRA, C. (2014) “De la competencia literaria a la cultura en el aula universitaria: *Blues de Trafalgar*” en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N. 66. Julio, Agosto, Septiembre 2014.

GARCÍA FERNÁNDEZ CUESTA VALCARCE, M. (2012) *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones prácticas en L1*. Memoria de Máster. Málaga, Facultad de filología, Universidad de Málaga.

GIL PEÑA, N. (1999) “Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana” en *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. N11, 1999, pp. 127-140.

GONZÁLEZ, J. L. (1998) *Dos veces cuento, Antología de microrrelatos*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

HAEL, M. V., MOLINA, M. E. Y MORA, C. M. (2008) “Lectura y escritura de microrrelatos en la actualidad” en *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán (Argentina): Cátedra UNESCO (Subsede Tucumán) –INSIL – Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Nacional de Tucumán, disponible en: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/9.pdf>.

HANSEJORDET, I. (2006) “Trabajar con textos literarios en clase” conferencia dictada durante *I Congreso Nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible*. 2006, ANPE.

HEI, Y. Y. (2014) *Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía española a los alumnos chinos a través de la comparación temática del poema español y chino: La comparación temática como herramienta auxiliar en el aula de ELE*. Tesis doctoral, Facultad de filología, Universidad Complutense de Madrid.

HERNÁNDEZ BALLESTEROS, C. M. (2009) “Micro...¿qué?”, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril\\_09/20042009.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_09/20042009.htm).

HERRERA LÓPEZ, B. (2012) *El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)*. Trabajo Fin de Máster. Cantabria, Máster de ELE, Centro Universitario CIESE-Comillas.

HUGHES, J. (2014) “Critical Thinking in the Language Classroom”, disponible en: <http://www.elionline.com/eng/teachers-area/critical-thinking>.

INGER OLSBU y KARI SORIANO SALKJELSVIK, (2006) “La literatura en clase (I): leer hacia la competencia literaria” conferencia dictada durante *I Congreso Nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible*. 2006, ANPE.

INSTITUTO CERVANTES (2007) *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa.

JURADOS MORALES, J. y ZAYAS MARTÍNEZ, F. (2002) *La literatura en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cádiz: Instituto San Fernando de la Lengua Española.

LAGMANOVICH, D. (2005) *La otra mirada: antología del microrrelato hispánico*. Palencia, España: Menoscuarto.

- (2006) *El microrrelato: teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto.

- (2007a) *El microrrelato hispanoamericano*. Bogotá, Colombia: Universidad

pedagógica nacional.

- (2007b) *Los cuatro elementos: microrrelatos*. Palencia: Menoscuarto.

LA HOZ FUNES, A. (2011) *El microrrelato en la clase de ELE. Aplicación didáctica*. Memoria de Máster. Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, en *MarcoELE*, No. 15 , 2012, disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/microrrelato-en-ele/>.

LAI, E. R. (2011) “Critical Thinking: A Literature Review” en *Research Report en Critical Thinking*, June 2011, Pearson, disponible en: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>.

LATORRE ZACARÉS, V. y MÁÑEZ ARACIL, M. (2004) *Microrrelatos: antología y taller*. Valencia: Editilde.

Letra Negra, (2010) *Relámpago perpetuo, microrrelatos de cien palabras*. Guatemala: Letra Negra.

LIAW, M. L. (2007) “Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context” en *English Teaching & Learning*. Summer 2007, pp. 45-87.

LITTLEWOOD, W. (2002) *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: University Press, D. L.

LIU, X. (2014) *Los microrrelatos y su aplicación en la enseñanza de E/LE*. Trabajo Fin de Máster. Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid.

LÓPEZ AYMES, G. (2012) “Pensamiento crítico en el aula” en *Docencia e Investigación*. N.22, Enero/ Diciembre, 2012, pp.41-60.

LÓPEZ PRATS, E. (2009) *El texto literario en el aula de Español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé* Memoria de Máster, Girona, Universitat de Girona.

LU, J. S. (2000) *Enseñanza e investigación del español en China: informe bilingüe español-chino*. Madrid: Asociación de Amigos de China (edt.), Gráficas Escorial, S. L (impreso).

- (2008) “Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas de español en el contexto chino” en México y la Cuenca del pacífico, Vol.11, N. 32 (mayo-agosto), pp. 43-54, disponible en: <http://www.mexicoylacuencadelpacifico.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Distancia%20interlig%C3%BC%C3%ADstica%20-%20Partida%20de%20reflexiones%20metodo%C3%B3gicas%20del%20espa%C3%B1ol%20en%20el%20contexto%20chino.pdf>.

MARTÍN PERIS, E. (2000) “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera” en Lenguaje y Textos, N. 16, pp. 101-103.

MARTÍNEZ CANTÚ, A. G. “el pensamiento crítico: su impacto en el aprendizaje del francés como lengua extranjera”. Facultad de Filología y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.

MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999) “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE” en *Mosaico*. N.3. Diciembre 1999, pp. 19-22.

-- (2004) “Libro, déjame libre: Acercarse a la literatura con todos los sentidos” en *redELE*. N.0, Marzo 2004.

MELERO ABADÍA, P. (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanza /aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

MENOUER FOUATIH, W. (2009) “La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE” conferencia dictada durante *Actas del Taller Literatura Hispánicas y ELE*. 2009, Orán, Instituto Cervantes de Orán.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002) *Marco europeo común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.

MINISTERIO DE COOPERACIÓN Y CIENCIA, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (2007) *El mundo estudia español: China*. Disponible en: [https://www.mecd.gob.es/china/en\\_GB/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistas-publicaciones/E-E-E-2012/E%20E%20E%202012.pdf](https://www.mecd.gob.es/china/en_GB/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistas-publicaciones/E-E-E-2012/E%20E%20E%202012.pdf).

- (2014) *El mundo estudia español: China*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>.

MONSÓ, E. Q. y SELLES, M. B. (2010) “Microrrelatos: unos gigantes diminutos” en *AULA. De Innovación Educativa*. N. 193, Julio, Agosto 2010, pp. 71-95.

MOPTY DE KIORCHEFF, A. M. (1998) *Microrrelatos*. Argentina: Ediciones del Rectorado Universidad Nacional de Tucumán.

MORENO GARCÍA, C. (2011) *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

OBLIGADO, C. (2001) *Por favor, sea breve: antología de relatos hiperbreves*. Madrid: Páginas de Espuma.

- (2009) *Por favor, sea breve 2: antología de microrrelatos*. Madrid: Páginas de Espuma.

PARICIO TATO, M. S. (2014) “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras” en *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. N. 21, 2014, pp. 215-226.

PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (1996) “La literatura en la clase de español para extranjeros” conferencia dictada durante *VII Congreso Internacional de la ASELE: Lengua y cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, 1996, Almagro.

PÉREZ TAPIA, M. T. (2009) *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

- (2010) “El microrrelato: explotación didáctica en la clase de E/LE” conferencia dictada durante *XXI Congreso Internacional de la ASELE: Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 2010, Salamanca.

PLATAS TASENDE, ANA MARÍA, (2007) *Diccionario de términos literarios*. Madrid, España: Editorial Espasa Galpe, S.A.

PUIG FERRÉ, M. (2008) “Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitaria chino” en *Suplementos Sinoele*, N. 1, disponible en: [http://sinoele.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=84:programacion-de-unidades-didacticas-de-cultura-espanola-en-un-entorno-de-ensenanza-universitario-chino&catid=35:revista&Itemid=84&lang=zh-TW](http://sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=84:programacion-de-unidades-didacticas-de-cultura-espanola-en-un-entorno-de-ensenanza-universitario-chino&catid=35:revista&Itemid=84&lang=zh-TW).

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2014) *La programación didáctica ELE: pautas para el diseño de la programación de un curso de ELE*. Madrid: Editorial Arco

- (2016) *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Madrid: Editorial Arco.

REY CABERO, E. (2011) “Literatura y microrrelato” en *MarcoELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, número 12, disponible en:

[http://marcoele.com/descargas/12/del-rey\\_microrrelato.pdf](http://marcoele.com/descargas/12/del-rey_microrrelato.pdf).

RICHARDS. J. C. y RODGERS. TH. S. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción de José M. Castrillo, edición española a cargo de Álvaro Garc íy Josep M. Mas. Madrid: Cambridge University Press.

RICO MART ÍN, A. M. (2005) “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodolog ías y revisión de métodos” en *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. N. 3, 2005, pp. 79-94.

RODR ÍGUEZ ROMERO, N. (2007) *Elementos para una teoría del minicuento*. Tunja, Boyac á– Colombia: Universidad Pedag ógica y Tecnológica de Colombia.

ROJO, V. (2009) *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Caracas, Venezuela: Editorial Equinocio.

RUEDA BERNAO, M. J. (1994) “Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español/lengua extranjera” en *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*. 2: 74-114.

SÁNCHEZ, A. (1982) *La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos*. Barcelona: Hora, D. L.

- (1987) *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librer ía.
- (1992) *Historia de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Editorial SGEL.
- (2000) *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librer ías.

- (2009) *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librerías.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. J. (2008) *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral, Departamento de Lengua Española, Lingüística General y Traducción e Interpretación, Facultad de Letras, Universidad de Murcia.

- (2009) “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China ” en *MarcoELE*, N. 8, disponible en: <http://marcoele.com/numeros/numero-8/>.

SANTOS ROVIRA, J. M. (2011) *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Editorial Axac.

SANZ PASTOR, M. (2000) “La literatura en el aula de ELE” en *Frecuencia L*, N. 14, pp. 24-27.

- (2002) “La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura” en *Actas de expolingua*, Madrid. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.sanz.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf).
- (2006) “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto” en *Carabela*. N. 59, pp. 5-23.

SHIRKHANI, S. y FAHIM, M. (2011) “Enhancing critical thinking in foreign language learners” conferencia dictada durante *1<sup>st</sup> International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Mayo 5-7, 2011, Sarajevo.

SIMÓN CABODEVILLA, T. (2011) “Una fábula de Augusto Monterroso”, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo\\_11/14032011.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_11/14032011.htm).

SPYCHALA, M. y HADAS, J. (2012) “El desarrollo de la competencia intercultural: propuestas didácticas realizadas durante la II Olimpiada de Español en Polonia” conferencia dictada durante *XXIII Congreso Internacional de la ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, 2012, Girona.

TENA TENA, P. (2004) “Antología de (pre)textos para escribir en clase” en RedELE: *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*, número 1, disponible en:

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redeLE\\_1\\_13Tena.pdf?documentId=0901e72b80e068fe](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redeLE_1_13Tena.pdf?documentId=0901e72b80e068fe).

Universidad Nacional de Tucumán, (2006) *Microrrelatos en el mundo hispanohablante*. Argentina, Universidad Nacional de Tucumán.

VALADÉS, E. (compilador), (1976) *El libro de la imaginación*. México: Fondo de cultura económica.

VALLS, F. (2008) *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma, S.L.

- (compilador), (2012) *Mar de pirañas: nuevas voces del microrrelato español*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.

VANDE CASTEELE, A. (2008) “El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español para fines específicos” conferencia dictada durante *XIX Congreso Internacional de la ASELE: El profesor de español LE/L2*, 2008, Cáceres.

VERGARA LEGARRA, N. (2006) *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE*. Trabajo Fin de Máster. Madrid, Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija.

VV.AA. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ZAVALA, L. (2005) *La minificción bajo el microscopio*. Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

## 2. Métodos para la enseñanza de ELE

AINCIBURU, M. C., GONZÁLEZ, V., RODRÍGUEZ, NAVAS, A., TAYEFEH, E. y VÁZQUEZ, G. (2011) *V ú r á p i d a A1-B1*. Barcelona: Difusión, S.L.

ALONSO CUENCA, M. y PRIETO PRIETO, R. (2011) *Embarque 2*. Madrid : Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

- (2012) *Embarque 3*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

- (2013) *Embarque 4*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

ALONSO CUENCA, M., PRIETO PRIETO, R. y JUSTO MUÑOZ, P. (2011) *Embarque 1*. Madrid (España): Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

ÁLVAREZ TEJEDOR, A., AGUILAR LÓPEZ, A. M. y SIMARRO VÁZQUEZ, M. (2010) *Hablamos español, Nivel C*. León: Editorial Everest, S.A.

CUADRADO, C., MELERO, P., SACRISTÁN, E., (2007) *Protagonista A1*. Madrid: Grupo SM.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A., BLANCO CANALES, A., TORRENS ÁLVAREZ, M. J. y ALARCÓN PÉREZ, C. (2005) *Vuela 2*. Madrid: Anaya ELE.

- (2005) *Vuela 3*. Madrid: Anaya ELE.

- (2005) *Vuela 4*. Madrid: Anaya ELE.

- (2006) *Vuela 5*. Madrid: Anaya ELE.

- (2006) *Vuela 6*. Madrid: Anaya ELE.
- (2008) *Vuela 1*. Madrid: Anaya ELE.
- (2010) *Anaya ELE Intensivo A1*. Madrid: Anaya ELE.
- (2010) *Anaya ELE Intensivo A2*. Madrid: Anaya ELE.
- (2011) *Anaya ELE Intensivo A2*. Madrid: Anaya ELE.

BLANCO CANALES, A., CABRERIZO RUIZ, M. A. y GÓMEZ SACRISTÁN, M. L. (2009) *Sueña 走遍西班牙 1*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- *Sueña 走遍西班牙 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- *Sueña 走遍西班牙 3*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- *Sueña 走遍西班牙 4*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

BUENDÍA CAMBRONERO, M. y EZQUERRA MARTÍNEZ, R. (2011) *Protagonista B2*. Madrid: Grupo SM.

CASTRO VIÚDEZ, F., DÍAZ BALLESTEROS, P., RODERO DÉZ, I. y SARDINERO FRANCOS, C. (2014) *Nuevo Español en Marcha 1*. Madrid: SGEL-Educación.

CASTRO VIÚDEZ, F., RODERO DÉZ, I. y SARDINERO FRANCOS, C. (2014) *Nuevo Español en Marcha 2*. Madrid: SGEL-Educación.

- (2014) *Nuevo Español en Marcha 3*. Madrid: SGEL-Educación.

CERROLAZA ARAGÓN, M., CERROLAZA GILI, Ó. y LLOVET BARQUERO, B. (2010) *Pasaporte 1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

- (2011) *Pasaporte 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- (2008) *Pasaporte 3*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- (2010) *Pasaporte 4*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

CORPAS, J., GARCÍA, EVA. y GARMENDIA, A. (2015) *Aula internacional 1*,

Nueva edición. Barcelona: Difusión, S.L.

CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2015) *Aula internacional 2*, Nueva edición. Barcelona: Difusión, S.L.

- (2015) *Aula internacional 3*, Nueva edición. Barcelona: Difusión, S.L.

CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2015) *Aula internacional 4*, Nueva edición. Barcelona: Difusión, S.L.

- (2015) *Aula internacional 5*, Nueva edición. Barcelona: Difusión, S.L.

DE DIOS MARTÍN, I., EUSEBIO HERMIRA, S. y SERRALDE VIZUETE, B. (2013) *Etapa Plus B2.2*. Madrid: Editorial Edinumen.

DE PÉREZ FUENTE, L. y RODRÍGUEZ MARTÍN, J. R. (2013) *Meta ELE B1+*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

DONG, Y. S. y LIU, J. (1999) *ESPAÑOL MODERNO 现代西班牙语 1*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- (1999) *ESPAÑOL MODERNO 现代西班牙语 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- (1999) *ESPAÑOL MODERNO 现代西班牙语 3*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

DONG, Y. S., LIU, J. y MORILLO, J. B. (2014) *Español Moderno 1 (nueva versión) 新编现代西班牙语 1*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- (2015) *ESPAÑOL MODERNO 2 (nueva versión) 新编现代西班牙语 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- (2015) *ESPAÑOL MODERNO 3 (nueva versión) 新编现代西班牙语 3*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

EUSEBIO HERMIRA, S., COCA DEL BOSQUE, B., HERRERO SANZ, E.,

SAGREDO JERÓNIMO, M. y DE DIOS MARTÍN, I. (2010) *Etapa Plus A1.1*. Madrid: Editorial Edinumen.

- (2010) *Etapa Plus A1.2*. Madrid: Editorial Edinumen.
- (2010) *Etapa Plus A2.1*. Madrid: Editorial Edinumen.
- (2010) *Etapa Plus A2.2*. Madrid: Editorial Edinumen.
- (2010) *Etapa Plus B1.1*. Madrid: Editorial Edinumen.
- (2010) *Etapa Plus B1.2*. Madrid: Editorial Edinumen.

FERNÁNDEZ, C., GENTA, F., LERNER, I., SANMARTÍN VÉLEZ, J., MORENO CAMACHO, C., LAHUERTA GALÁN, J. y RUIZ MENA, J. (2012) *Agencia ELE 4*. Madrid: SGEL-Educación.

FERNÁNDEZ, C., LERNER, I., SANMARTÍN VÉLEZ, J. y LAHUERTA GALÁN, J. (2011) *Agencia ELE 3*. Madrid: SGEL-Educación.

GÁLVEZ, D., GÁLVEZ, N. y QUINTANA, L. (2007) *Dominio C*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

GARCÍA GUERRA, M. Á. y RODRÍGUEZ MARTÍN, J. R. (2012) *Meta ELE A1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

GARCÍA VICENTE, M. Á. (2012) *Meta ELE A2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

- (2012) *Meta ELE B1.1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

GELABERT, M. J., ISA, D. y MENÉNDEZ, M. (2014) *Nuevo Prisma C1*. Madrid: Editorial Edinumen

GIL TORESANO, M., AMENÓS PONS, J. y SORIA, I. (2008) *Agencia ELE 1*. Madrid: SGEL-Educación.

GIL TORESANO, M., VAÑÓ AYMAT, A., SORIA PASTOR, I., DUQUE DE LA TORRE, A., ESPÍÑEIRA CADERNO, S. y DE LA TORRE GARCÍA, N. (2010) *Agencia ELE 2*. Madrid: SGEL-Educación.

GÓMEZ ASENCIO, J. J., BUITRAGO JIMÉNEZ, A., MARTÍN MARTÍN, M. S. y NATAL PRIETO, E. (2010) *Hablamos español, Nivel A*. León: Editorial Everest, S.A.

IGLESIAS BANGO, M., VILLAYANDER LLAMAZARES, M., GARCÍA GUTIÉRREZ, M. J. y GONZÁLEZ VERDEJO, N. (2010) *Hablamos español, Nivel B1*. León: Editorial Everest, S.A.

LLORET IVORRA, E. M., RIBAS, R.; WIENER, B., PERZ CANIZARES, P., GORRISEN, M. y HAUPTE-BARCELO, M. (2010) *¡Nos vemos! A1-A2*. Barcelona: Difusión, S.L.

MARÍN, F. y MORALES, R. (2014) *Vente 1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

MARÍN, F., MORALES, R. y IBÁÑEZ, A. (2014) *Vente 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

MAZO DE UNAMUNO, M., MUÑOZ PÉREZ, J., RUIZ MENA, J. y SUÁREZ PRIETO, E., (2013) *Nuevo Prisma C2*. Madrid: Editorial Edinumen

MELERO, P., SACRISTÁN, E. y GAUDIOSO SIMÓN, B. (2007) *Protagonista A2*. Madrid: Grupo SM.

- (2010) *Protagonista B1*. Madrid: Grupo SM.

MORENO, C., MORENO, V. y ZURITA, P. (2009) *Nuevo Avance 1*. Madrid:SGEL-Educación.

- (2009) *Nuevo Avance 2*. Madrid: SGEL-Educación.

- (2010) *Nuevos Avance 3*. Madrid: SGEL-Educación.
- (2010) *Nuevo Avance 4*. Madrid: SGEL-Educación.
- (2011) *Nuevo Avance 5*. Madrid: SGEL-Educación.
- (2011) *Nuevo Avance 6*. Madrid: SGEL-Educación.

MUÑOZ PÉREZ, J., MARTÍNEZ PERNAS, D., RODRÍGUEZ CRISTÓBAL, M., RODRÍGUEZ, R. y SUÁREZ PRIETO, E. (2013) *Agencia ELE 5*. Madrid: SGEL-Educación.

MUÑOZ PÉREZ, J., MARTÍNEZ PERNAS, D., RODRÍGUEZ CRISTÓBAL, M., RUIZ MENA, J. y SUÁREZ PRIETO, E. (2013) *Agencia ELE 6*. Madrid: SGEL-Educación.

RIDRUEJO, E., HOYOS HOYOS, C., MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, N. y VELA DELFA, C. (2010) *Hablamos español, Nivel B2*. León: Editorial Everest, S.A.

SANS BAULENAS, N., MARTÍN PERIS, E. y GARMENDIA, A. (2011) *Bitácora 1*. Barcelona: Difusión, S.L.

- (2012) *Bitácora 2*. Barcelona: Difusión, S.L.

SANS BAULENAS, N., MARTÍN PERIS, E., GARMENDIA, A. y CONEJO, E. (2013), *Bitácora 3*. Barcelona: Difusión, S.L.

SANS BAULENAS, N., MARTÍN PERIS, E., CONEJO, E. y GARRIDO, P. (2014), *Bitácora 4*. Barcelona: Difusión, S.L.

SERRALDE VIZUETE, B., EUSEBIO HERMIRA, S., COCA DEL BOSQUE, B., HERRERO SANZ, E., SAGREDO JERÓNIMO, M. y DE DIOS MARTÍN, I. (2012) *Etapa Plus B2.1*. Madrid: Editorial Edinumen.