

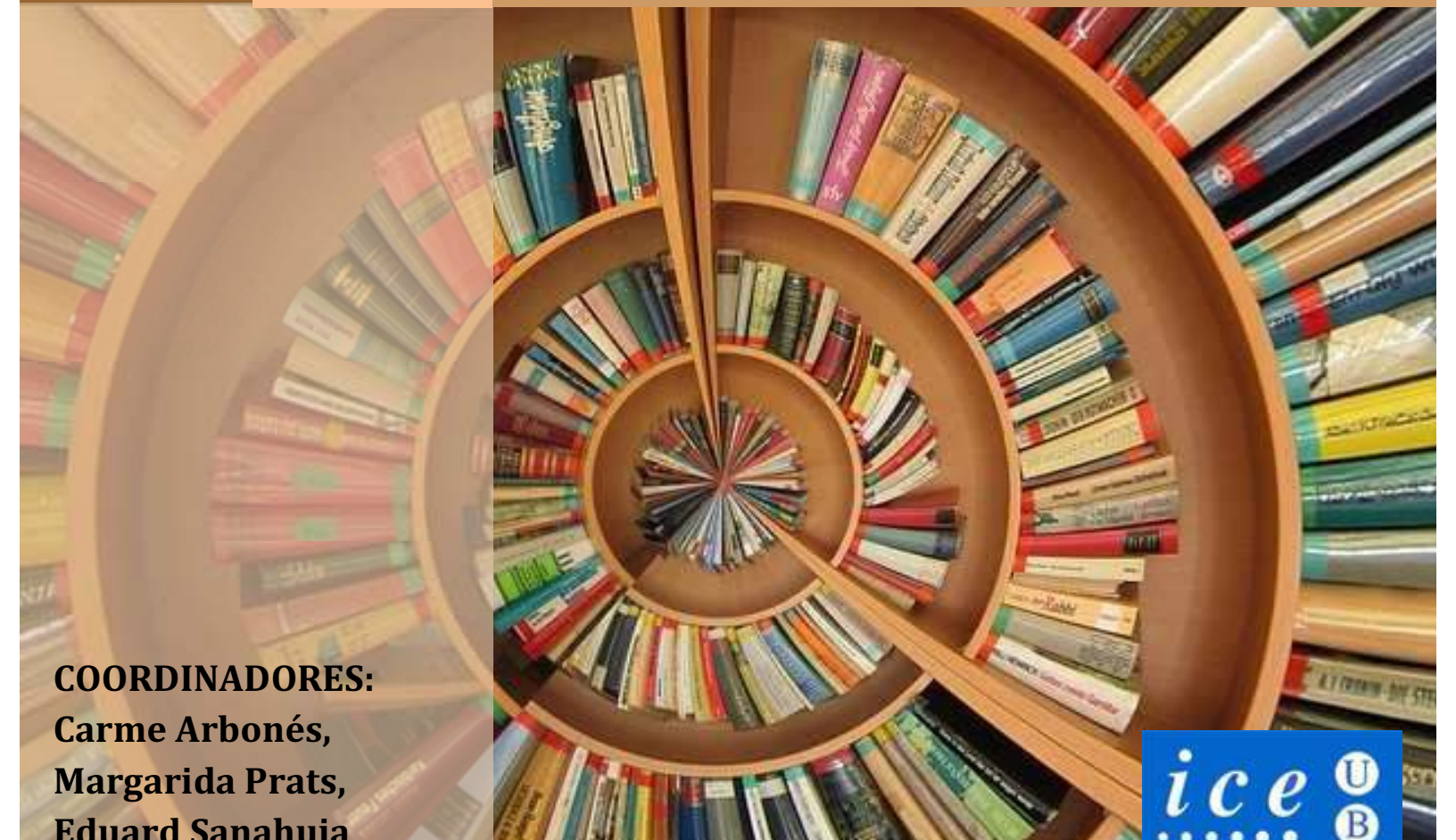
OSVALDO CLEGER y
JOSÉ M. DE AMO, Eds.

LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LA E-LITERATURA DESDE LA MINIFICIÓN

Enfoques hipertextuales para el aula

COORDINADORES:

Carme Arbonés,
Margarida Prats,
Eduard Sanahuja



*LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LA E-LITERATURA
DESDE LA MINIFICCIÓN. ENFOQUES
HIPERTEXTUALES PARA EL AULA*

Editores:

Oswaldo Cleger

Jose M. de Amo

Coordinadores:

Carme Arbonés

Margarida Prats

Eduard Sanahuja

Edició / edición



Primera edició: Gener 2014

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

En col·laboració amb/en colaboración con:

Grupo de Formación Receptora: Análisis de Competencias (FRAC), Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Facultat de Formació del Professorat de la UB, en col·laboració con el ICE de la UB.

Grupo de investigación sobre metaficción (GIMET), de la Universidad de Almería.

Amb el suport de/con el apoyo de:

Projecte 2009SGR079 (AGAUR)

Proyecto de Investigación I+D+I (EDU2010-16867)



Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-

NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Cleger, O., De Amo, J.M. (Editores). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. Documento electrónico. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/67641>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/67641>

ISBN: 978-84-695-9398-1

ÍNDICE

1. Introducción.....	8
2. Del hipertexto a la textualidad electrónica: componentes y funciones.....	10
JOAN-ELIES ADELL	
3. La fuerza de las redes: reflexiones didácticas sobre el uso de las redes (Facebook y Twitter) y las TIC en la docencia	25
LAURA BORRÀS CASTANYER	
4. Hipertexto y literatura: nuevas perspectivas didácticas	43
SUSANA TOSCA	
5. Para una teoría del cortometraje y el nanometraje	58
LAURO ZAVALA	
6. Nuevos horizontes en la didáctica de la lengua y la literatura: hacia una educación literaria y digital	76
JOSÉ ROVIRA Y RAMÓN F. LLORENS	
7. Transmediación educativa. Oportunidades para expandir la experiencia de conocimiento en la escuela	93
JAIME ALEJANDRO RODRÍGUEZ	
8. La lectura de reescrituras e-literarias en secundaria: una propuesta de software	107
ÁNGEL PEINADO	
9. Niveles de adquisición de la competencia literaria en estudiantes de secundaria: análisis de resultados	126
JOSÉ M. DE AMO Y M ^a DEL MAR RUIZ	
10. La competencia literaria en el microrrelato: prácticas transmedia en contextos de aprendizaje interdisciplinares y plurilingües.....	154
XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS, ANA M. CEA ÁLVAREZ E IVONETE DA SILVA ISIDORO	
11. El entorno digital en las enseñanzas de didáctica de la lengua y literatura infantil en el grado de maestro. Investigación cualitativa sobre la adecuación de las herramientas de la web 2.0.	169
VIRGINIA CALVO	

12. Una experiencia literaria desde la minificción: cervantina intempestiva	185
M ^a ASUNCIÓN HERRERO	
13. Recepción de los textos clásicos grecolatinos en el aula: la minificción como alternativa	200
LORENA BERRÍOS	
14. Llegim petites grans coses: microcontes, minificcions...” en una classe de 2n de l’eso	215
ANNA M. MORENO	
15. El book-trailer como medio de promoción de la lectura: del peritexto impreso al epitexto digital. Análisis de respuestas lectoras	228
ROSA TABERNERO	
16. Tejiendo compromiso: una experiencia recogida en los diarios dialógicos en el aula virtual de DLL	243
CONSOL AGUILAR	
17. Redes de aprendizaje en las enseñanzas de didáctica de la lengua y literatura infantil en el grado de maestro	260
VIRGINIA CALVO	
18. La entrega como ficción fragmentada. A vueltas con el relato corto	269
M. ASUNCIÓN HERRERO Y CELIA ROMEA	
19. Tratamiento de la información y competencia digital en contextos mediáticos	297
FRANCISCO GONZÁLEZ Y M ^a DE LOS ÁNGELES GALINDO	
20. De la ruta literaria al microrrelato: una experiencia en la educación secundaria	314
ANA DÍAZ-PLAJA, MARGARIDA PRATS Y JOAN MARC RAMOS	
21. Hipertextos literaris georeferenciats i dispositus didàctics per a l’estímul de la competència literària.....	334
ALEXANDRE BATALLER	
22. Redes sociales para recrear una novela. Storify, Twitter y Facebook.....	347
JOSÉ GABRIEL NAVARRO	
23. Educación literaria, proyectos colaborativos y textos multimodales: un paseo con Antonio Machado	367
ADELA FERNÁNDEZ, IRENE GONZÁLEZ Y M ^a DEL MAR PÉREZ	

24. Proyecto kuentolibros: creación de hipertextos literarios audiovisuales	378
ALBA AMBRÒS	
25. Brevedad e hipertextualidad: de la imagen a la minificción	391
CARMEN GARGALLO Y DOLORS MADRENAS	
26. Hipertextualidad en el álbum ilustrado: análisis de los rasgos discursivos ...	401
M ^a DEL MAR RUIZ	
27. Minificción teatral en <i>Penélope y las doce criadas</i> de Margaret Atwood	418
SOLEDAD MUÑOZ	
28. Escritura hipertextual en educación primaria. Las minificciones de Peer Gynt	434
MARÍA I. DE VICENTE-YAGÜE Y MARÍA MARCO	
29. El carnaval de los animales de saint-saëns. Un cómic de creación hipertextual	450
MARÍA I. DE VICENTE-YAGÜE Y MARÍA MARCO	
30. Poesía, minificción e hipertextualidad en los <i>Aerolitos</i> de Carlos Edmundo de Ory: una experiencia en bachillerato	466
EDUARD SANAHUJA	
31. Libro interactivo multimedia (lim) para una educación en competencias: poemas breves infantiles en homenaje a Carmen Conde	485
JAVIER GOMARIZ	
32. Pequeñas maniobras: del papel al aula	499
MANUEL GONZÁLEZ Y MANUEL ARANA	
33. La wiki en el aula universitaria: espacio hipertextual para el estudio de la LIJ	512
ELENA CONSEJO	
34. Entre o <i>game</i> educativo e a obra literária: a educação inserida nas novas mídias.....	521
PATRÍCIA M. FARIAS COELHO Y MARCOS R. MARTINS COSTA	
35. Minificciones intertextuales ¿obstáculos o puertas de lectura?	537
LAURA E. VIZCAÍNO	
36. Educar en la lectura crítica. Ironía y parodia en la minificción infantil.....	545
JOSÉ D. DUEÑAS	

37. El quijote en ocho minutos: una historieta bufa.....	560
MARÍA T. CARO	
38. Literatura española y universal: en hiperbreve e hipertextual.....	572
MARCELINO JIMÉNEZ	
39. Aplicaciones de la intertextualidad y la minificación al desarrollo metacognitivo de la comprensión lectora	587
PEDRO H. SILVA	
40. Literatura e historia: la educación literaria y la minificación en Eduardo Galeano.....	607
MARÍA D. ADSUAR Y ANA I. PONCE	
41. Los abecedarios ilustrados: un género entre la tradición y la postmodernidad	616
MARTA SANJUÁN	
42. El fantástico vuelo de los libros por el espacio audiovisual: lecciones imaginativas para la vida creadas por William Joyce	633
MARÍA GONZÁLEZ	
43. Le(x)turas. La obra de Chantal Maillard: la recepción de un hipertexto analógico.....	642
ANNA TORT	
44. La inquietante ficción de lo real: un análisis de el diario de Oaxaca de Peter Kuper	654
CAROLINA GONZÁLEZ	
45. Bad luck comes in threes: “The Monkey’s Paw” and its intertextual potential	660
ROSA MARÍA CANO	
46. La luna viene a la fragua. Poesía para jugar con los sueños	673
CYNTHIA NATHALY CHOCOBAR	

LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL MICRORRELATO: PRÁCTICAS TRANSMEDIA EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE INTERDISCIPLINARES Y PLURILINGÜES

Xaquín Núñez Sabarís, Universidade do Minho, xnunez@ilch.uminho.pt
Ana María Cea Álvarez, Universidade do Minho, anacea@ilch.uminho.pt
Ivonete da Silva Isidoro, E.O.I. Santiago de Compostela, idisidoro@edu.xunta.es

Resumen

El auge de la microficción en el siglo XX ha reforzado la reflexión teórica acerca de las estrategias narrativas que se activan en la estética de lo mínimo -condensación y elipsis narrativa, incremento de los espacios de indeterminación, etc.- y, consecuentemente, las habilidades lectoras y perfiles de lectores asociados a la microficción.

Por tal razón, el microrrelato, como trataremos de demostrar, resulta una modalidad textual sumamente eficaz para explorar en el aula las capacidades lectoras del alumno y consolidar la competencia literaria desde una vertiente activa y creativa que el carácter breve y abierto del microrrelato aporta. Para ello, las prácticas transmedia a partir de un input textual hiperbreve permiten, por un lado, evaluar la comprensión lectora de un texto literario, más allá de prácticas tradicionales, e involucrar al alumno en una actividad de carácter interdisciplinar en la que debe movilizar competencias y destrezas que actualicen la comprensión textual. Ello permitirá, además, formar *prosumidores* competentes, tanto desde el punto de vista de las capacidades, como de la adecuada producción y consumo de productos literarios y culturales actuales.

Palabras clave: microrrelato, competencia literaria, prosumidor, tarea.

Abstract

The rise of short fiction in the 20th century has strengthened the theoretical reflection about narrative strategies which are activated in the aesthetics of the least - condensation and narrative ellipses, increase of uncertainty spaces, etc. - and, consequently, the reading skills and profiles of readers associated with short fiction.

For this reason, the short story could be considered a form of highly effective text to practice the student's reading skills in the classroom and it also helps to strengthen literary competence from an active and creative side that the open quality of the short story brings. Thus, transmedia practices from a hyper short textual input allow, on the one hand, assess reading comprehension of a literary text, beyond traditional practices, and, on the other hand, engage students on interdisciplinary activity in which they are expected to mobilize competences and skills to update their reading comprehension. This will also form competent prosumers, not only from the point of view of their skills, but also from the appropriate production and the use of literary and cultural products.

Keywords: short fiction, literary competence, prosumer, task.

Los tiempos hipermodernos: nuevos hábitos de consumo

Los tiempos hipermodernos, en definición de Lipovetsky, han transformado nuestros hábitos de consumo, también los relacionados con el arte, o los productos culturales en su conjunto. La relación que guardamos con ellos, ya no se caracteriza por cierta pasividad en nuestra condición estática de receptores, sino que nos mueve un renovado impulso de participar, compartir, exhibir aquello que leemos, vemos o vivimos (“el consumo experiencial”, Lipovetsky 2007: 34). Experimentamos la necesidad de sentirnos también protagonistas y agentes de aquello que consumimos; así en el repertorio gráfico de nuestros viajes, la atención ya no se centra de manera reverencial en el objeto turístico (al alcance cada vez más de un mayor número de personas, debido a la democratización del turismo) sino en la mirada personal del sujeto: el plano cuidado, la foto artística, el comentario lírico que acompaña la estampa... Esta misma actitud se percibe en la última novela leída (no digamos si es de culto), la película de un foro cinematográfico, o la visita a la exposición de moda en la ciudad. Esta experiencia cultural resulta a menudo objeto de nuestro análisis crítico (terreno que ya no está vedado al crítico profesional) que, además, podemos compartir en nuestro blog, en Twitter, en Facebook...

Asumimos, por ello, el concepto de *prosumidor*, el productor + consumidor (Scolari) que recoge la forma diferente de relacionarse con los productos culturales y de ocio al que hemos aludido, transformando a menudo aquello que consumimos, en un nuevo producto: una creación audiovisual, la aportación a un final diferente de nuestra serie favorita, creaciones paródicas de productos consolidados...

Por otra parte, también apuntamos que algunos receptores van más allá del consumo tradicional y se convierten en productores de nuevos contenidos (prosumidores) bajo las banderas del *remix* y la posproducción. (...)

El contexto mediático y las transformaciones técnico-digitales favorecen la producción de contenidos a cargo de los consumidores. Pero estos dos motivos no son suficientes. Estamos frente a un cambio de actitud por parte de la nueva generación de consumidores mediáticos. Como el lector de libros que no puede dejar de hacer anotaciones en los márgenes de la página, hoy muchos consumidores ven como algo natural apropiarse de un contenido, modificarlo y volver a ponerlo en circulación. (Scolari 2013: 434)

Ello revela, a nuestro juicio, que la revolución tecnológica o la eclosión de las redes sociales ha supuesto una transformación de nuestras prácticas educativas, pero, más allá de eso -o, mejor dicho, interrelacionado con eso-, se percibe una forma diferente de relacionarse con el producto artístico, tradicional objeto de estudio en la

enseñanza, sobre todo en su dimensión canónica. Por tal razón, no se puede obviar, a la hora de trabajar didácticamente y a la hora de evaluarla, esta vertiente dinámica del consumidor y, en consecuencia, del alumno, en su condición de *actante*. Si partimos, como veremos, de una concepción del aprendizaje que pivota sobre la autonomía del alumno, debemos tener en cuenta, actividades, tareas o incluso modalidades de evaluación, que se correspondan con tareas reales y no meramente vicarias, según una concepción meramente monumentalística y estática del producto cultural: un texto literario, un fragmento audiovisual, una pieza musical...

El enfoque competencial en la enseñanza de la literatura

La enseñanza de la literatura, al amparo de los nuevos enfoques metodológicos y los documentos orientadores ha transitado hacia un modelo competencial. A pesar de que las resistencias o inercias docentes todavía siguen primando, a menudo, la transmisión de conocimientos sobre la obra literaria, en la que esta cobra simplemente un valor pretextual para acceder a otro tipo de saberes, en la actualidad se encamina hacia otro modelo, en el que se persigue una aproximación didáctica diferente al producto artístico. Se pretende que el alumno sea competente lingüística y culturalmente para leer (o ver, escuchar), interpretar o criticar un texto literario, una película o una canción.

Esta orientación entronca con las directrices educativas, autonómicas, estatales o europeas, en relación a la enseñanza. Por ejemplo, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Bolonia) pone el acento en la definición de competencias para articular saberes, objetivos y contenidos de la oferta curricular. O, si nos situamos en el marco plurilingüe e intercultural que ahora nos interesa, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) apela tanto a la dimensión competencial de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua (definida, por cierto, como uso, acto) como a la necesaria importancia del componente cultural como agentes sociales que somos.

El concepto de competencia se relaciona estrechamente con el de autonomía del alumno, que pasa de ser un mero receptor de contenidos a tener una participación activa, a través del aprendizaje colaborativo, lo cual le permitirá adquirir de forma más eficaz los contenidos: “The demonstrated ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional

and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy” (Marsh et al, 2012).

Ello ha permitido la adopción de los enfoques de orientación comunicativa en la enseñanza de la literatura o en la explotación de textos literarios o artísticos en el aula. De manera más concreta, el enfoque por tareas permite un aprendizaje más activo, y si tenemos en cuenta que se parte de la noción de **tarea**, en la que el discente tiene que poner en práctica los saberes aprendidos en una acción significativa, nos permite explotar la condición de *prosumidor*, antes referida. El MCERL revela la dimensión práctica de la tarea como corolario del aprendizaje:

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. (Consejo de Europa 2002: 155)

Y más adelante, su carácter real o comunicativo:

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo (Consejo de Europa 2002: 156)

Por tal razón, los aspectos hasta el momento comentados se han sustanciado en las dos experiencias pedagógicas que presentamos, ya que, en ambas, la tarea supone el punto final a un proceso en el que se han activado competencias específicas de índole lingüística, intercultural, estratégica o pragmática. Ellas, en consecuencia, han supuesto la activación de diferentes saberes interdisciplinares, indispensables en un contexto plurilingüe e intercultural en que se ha desarrollado. No es el momento de ponderar las ventajas del texto literario (también eventuales inconvenientes) para alcanzar una competencia cultural sólida, ya sea en la propia, como en la meta, pero los dos ejemplos traídos revelan, ya no solo desde el punto de vista competencial sino también emocional, sus capacidades pedagógicas.

Y es momento de referir ya la especificidad textual de los documentos utilizados. Ambos han sido dos microrrelatos, cuyas particularidades genéricas resultan sumamente provechosas pedagógicamente para desarrollar los conceptos hasta ahora abordados.

El microrrelato y la cooperación lectora

15. De simbosis

Hay entre muchos relatos mínimos una fuerte tendencia a vivir de las energías y de la memoria del lector. Esos microrrelatos cobran la figura de una ficción, y el lector pone casi toda la sustancia. En el proceso de lectura, el minicuento segrega un peculiar fluido hipnótico, de manera que tal vez el lector está leyendo algo ya conocido que, bajo la forma de tal minificción, tiene sabor de primera lectura (Merino 2007: 210)

Esta cita de Merino nos sitúa en un aspecto que los textos teóricos acerca del microrrelato -abundantes en la última década- han destacado: la necesaria cooperación del lector para rellenar los abundantes espacios de indeterminación que la microficción ofrece. Es verdad que la participación activa del lector forma parte del proceso indispensable para la concreción de la obra literaria, y de manera muy generalizada en la narrativa breve, como nos recuerda Roas (2012: 60), pero el carácter hiperbreve contribuye a agudizar este proceso de descodificación.

El carácter autónomo y completo del texto, como el poema, como el cuento, facilita, además, su manejo didáctico en el aula y ahorra complejidades que los fragmentos de obras extensas suponen -aunque no por ello deban estar prescritos-. Pero volviendo al carácter elíptico que la hiperbrevedad confiere -además de la intertextualidad que abunda en la práctica de la minificción- hace que sea un terreno especialmente abonado para activar la imaginación del lector y propiciar prácticas posproductivas. La transmedialización del texto, el relleno de los espacios de indeterminación, la imaginación de tramas o finales de relato alternativos, resultan muy productivos como activaciones creativas y tareas comunicativas si nos situamos en el contexto didáctico antes aducido.

El carácter breve no significa, de todos modos, simple, ya que a menudo se juega con la ironía, lo fantástico, lo intertextual, que apela a un lector formado y habituado en esta modalidad literaria. Pero, precisamente por ello, permite un trabajo sumamente eficaz para cultivar la competencia literaria que se busca y preparar al alumno para una labor de habilidades receptoras que rentabilizará en adelante. Y será en su condición de *prosumidor*, en la que integrará las capacidades adquiridas en el trabajo de comprensión textual guiado por el profesor, para crear un producto (audiovisual o textual) creativo, comunicativo, interdisciplinar y significativo, en el contexto de aprendizaje en que se integra.

A partir de estos planteamientos, se presentan a continuación dos experiencias de aula en contextos de enseñanza plurilingüe (estudiantes de español de la

Universidade do Minho y estudiantes de portugués de la E.O.I. de Santiago de Compostela), que tienen como objetivo, por un lado, evaluar la competencia literaria de los alumnos, a partir de un microrrelato en las respectivas lenguas y, por el otro, que los alumnos sean capaces de realizar producciones intertextuales y transmedia que transfieran la comprensión que la interpretación abierta ofrece. Con ello, se ofrecerán resultados acerca de las estrategias de lectura del microrrelato (relleno de los espacios de indeterminación) y la movilización de estrategias narrativas propias de dicha modalidad (intertextualidad, humor, fantástico...).

Las dos unidades didácticas que se describen, si bien son completamente diferentes en lo que respecta a la lengua meta, nivel y destinatarios, comparten objetivos de aprendizaje como el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes de lenguas extranjeras (a partir de sendas explotaciones de microrrelatos), el desarrollo de las destrezas de forma integrada y una metodología comunicativa, por lo que permitirá evaluar la eficacia de los presupuestos teóricos anunciados.

Unidad didáctica “Vivir del cuento”: introducción

Esta unidad tuvo su origen en uno de los microcuentos de J. Cortázar titulado “*La continuidad de los parques*” y publicado por primera vez en el libro *Final del juego* (1964). El cuento pertenece a la corriente del [realismo mágico](#) o fantástico y en él la ficción y la realidad se entrelazan en una historia circular de final sorprendente y abierto. Además, según Zavala (2006: 193-198), en cuanto a su tipología, es “«simultáneamente la minificción y la metafiction más estudiada en la historia de la literatura universal».

Descripción de la metodología, objetivos, contenidos y grupo meta

Para diseñar esta explotación didáctica se seleccionaron dos técnicas que permiten transformar un cuento en actividades didácticas orientadas a la enseñanza de la lengua y la cultura¹: por un lado, la técnica de creación, en la que los alumnos, a partir de otros textos que les sirvan de modelo, pueden crear sus propios relatos y, por el otro, el cambio de formato, que consiste en elaborar murales, carteles, decálogos, programas de radio o dramatizaciones (como será el modelo que describimos a continuación).

¹ La taxonomía fue elaborada a partir de varios autores, Maley y Duff (1990) y Sanz, M. (2008) y fue presentada por Cea Álvarez, A. M. y R. Santamaría Martínez (2010).

La metodología de enseñanza que subyace en esta unidad didáctica, en coherencia con lo que antes se ha anticipado, se enmarca en el paradigma comunicativo, concretamente en el enfoque por tareas-proyectos. Esta es una variación del enfoque por tareas y su diferencia radica en que existe más de una tarea final y tiene una mayor duración en el tiempo. En el caso que nos ocupa, primero el alumno tendrá que transformar el cuento en un género discursivo diferente, concretamente en un guion cinematográfico o teatral (1ª tarea final) y luego deberá representar ese guion ante la clase (2ª tarea final).

Esta unidad se realizó con estudiantes portugueses universitarios de ELE que se sitúan en un nivel próximo al B2, según el MCER (2001).

Los objetivos generales de la unidad pretenden contribuir, por un lado, al desarrollo de las competencias generales y comunicativas de la lengua y, por el otro, al de la autonomía en el aprendizaje, activando la motivación y la iniciativa del aprendiz. En este sentido, se incluyen tareas flexibles, orientadas al descubrimiento, y que, como veremos más adelante, se introducen en algunas de ellas estrategias de aprendizaje.

Entre los objetivos específicos se pretendió no solo dar a conocer una obra literaria, sino también que los alumnos desarrollasen estrategias de interpretación de la misma (ampliando así su competencia intercultural y literaria, a través del género del microcuento) y que pudiesen transformar de forma creativa ese input en un producto textual de su autoría. A continuación, se detallan los contenidos en los que fue preciso incidir para desarrollar el proyecto con éxito. Por un lado, se trabajaron los contenidos socioculturales: dar a conocer la biografía del autor, el contexto literario de la obra y la variante dialectal del propio texto (conocimientos declarativos relacionados con “el saber”, una de las competencias generales mencionadas anteriormente). El “saber hacer” y el “saber aprender” estuvieron presentes en la forma de contenidos procedimentales y estratégicos, aplicados a las diferentes destrezas. Por ejemplo, en la primera parte de la unidad didáctica, se presentaron estrategias centradas en la adquisición de léxico o el conocimiento de recursos en internet. Más adelante se propusieron actividades de escritura colaborativa (donde se acometieron estrategias cognitivas de práctica explícita, la apelación a la creatividad como desarrollo de la motivación intrínseca de los estudiantes y el trabajo en pequeños grupos para reforzar las estrategias sociales), y luego las técnicas de dramatización utilizadas en la segunda tarea final que, al estar basadas en procedimientos heurísticos, permiten, no solo “el aprender haciendo”, sino también fortalecer la cohesión y seguridad del grupo a través

del desarrollo de estrategias afectivas. En último lugar, después de la realización del proyecto final, se trabajaron estrategias metacognitivas de auto y heteroevaluación, que propiciaron la reflexión sobre los logros conseguidos y sobre los aspectos que todavía era necesario mejorar en el marco de una evaluación formativa y continua. A lo largo de la unidad se practicó también el “saber ser” bajo el formato de contenidos actitudinales que animaron a los alumnos a tomar la iniciativa de hablar en la lengua meta, dejando de lado sus miedos y limitaciones para interactuar en público.

Procedimiento

A continuación se describe brevemente el procedimiento seguido a lo largo de las siete sesiones en las que se realizó esta unidad didáctica.

1ª sesión (120 minutos). Con la intención de ampliar la competencia literaria de los estudiantes, se presentó el contexto y biografía del autor y se procedió a la identificación de la tipología textual del microcuento. Además, se desarrolló la competencia estratégica aplicada a la comprensión lectora en sus diferentes fases: pre-lectura (basándonos en procedimientos inductivos, se dio pie a que los alumnos hicieran suposiciones e inferencias sobre el contenido del texto que iban a leer, favoreciendo la activación de conocimientos previos sobre la tipología textual presentada), lectura (se pidió a los alumnos que dedujesen por contexto las palabras que no entendían y que apuntasen las otras palabras desconocidas) y pos-lectura (se hizo una puesta en común, a modo de resumen, sobre el contenido del cuento y sus posibles interpretaciones. A su vez, en esta fase, se llevó a cabo una reflexión conjunta sobre las dificultades que el cuento propuesto había presentado).

2ª sesión (120 minutos). Se siguió trabajando la comprensión lectora y la competencia literaria a través de la reflexión sobre algunos conceptos presentados en la sesión inicial: realismo mágico, estructura y características del microcuento. Por otro lado, se identificaron las posibilidades de adaptación del cuento a otros formatos a través de la visualización de dos cortometrajes basados en la obra trabajada, lo cual nos confirmó la posibilidad de diferentes interpretaciones que emanan del texto literario, no como algo cerrado, sino en construcción, en función de los referentes que posee cada lector.

3ª sesión (120 minutos). Se explicitaron las dos tareas finales que formaban parte del proyecto: adaptar el cuento para un guion teatral a través de un proceso de trabajo colaborativo y escritura creativa y representar en clase ese guion. Además, se les

ofrecieron pautas claras para elaborar el guión en grupos y se les proporcionó un modelo de tarea final, producto del trabajo de compañeros de años anteriores (lo cual también constituyó un factor de motivación, pues los alumnos vieron la tarea como algo alcanzable).

4ª sesión (120 minutos). Los estudiantes empezaron a trabajar de manera semiautónoma en el guion, acompañados de las orientaciones de la docente, que controlaba la realización de la tarea y ayudaba a los estudiantes no solo en cuestiones de corrección lingüística (léxico, gramática, adecuación sociolingüística, etc.), sino también de coherencia argumental, pronunciación, entonación, etc.

5ª sesión (120 minutos). Se realizó un ensayo general de cada grupo para realizar una monitorización individualizada del proceso (duración, dramatización, dicción...). El siguiente paso fue fijar una fecha para realizar la representación y grabación de los guiones ante la clase.

6ª sesión (120 minutos). Se representaron las mini obras teatrales en clase (entre cinco y diez minutos de duración como máximo) elaboradas por cada grupo y se grabaron en vídeo para su posterior análisis.

7ª sesión (120 minutos). Se reflexionó de forma explícita a través de una ficha de auto y heteroevaluación sobre los siguientes aspectos: resultados alcanzados, elementos mejorables, estrategias de aprendizaje utilizadas a lo largo de la unidad, dificultades a lo largo del proceso, identificación de errores y procedimientos de mejora que se podrían poner en práctica.

Análisis de resultados

Los resultados alcanzados a través de esta unidad didáctica fueron altamente satisfactorios, tanto desde el punto de vista docente como discente. Los estudiantes mostraron un alto nivel de motivación para realizar la tarea, visible en la exhaustiva preparación para la puesta en escena e interpretación (con la cuidada elaboración de escenarios para la ambientación de su obra de teatro, caracterización de personajes, etc.) y la calidad de los textos teatrales producidos. Además, en todas las obras aparecían referencias de intertextualidad al texto de Cortázar, aunque la creatividad de los alumnos hizo que se convirtiesen en historias completamente originales, en la que activaron de forma significativa todos los conocimientos y habilidades trabajados en el aula.

Unidad didáctica “*Uma história esquisita*”: introducción

La práctica didáctica que se describe a continuación se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes adultos, nivel B1, del curso de Portugués de la Escuela Oficial de Idiomas de Santiago de Compostela y tuvo como objetivo principal el trabajo de comprensión y expresión escritas, a través de la ampliación de un microrrelato de una escritora brasileña.

Descripción de la metodología, objetivos, contenidos y grupo meta

Teniendo en cuenta la importancia del elemento cultural en el aula de lengua extranjera y el deseo de realizar un trabajo dinámico a partir de una obra literaria en clase, se propuso a los estudiantes la lectura del microrrelato “Amor de longo alcance”, del libro *Contos de amor rasgados*, de la escritora brasileña Marina Colasanti, y la posterior ampliación del mismo. Los principales objetivos de la actividad se podrían resumir en: 1) acercar a los estudiantes a una muestra de la literatura contemporánea brasileña; 2) elaborar material para un periódico de clase (proyecto de aula); 3) fomentar el trabajo en equipo; 4) estimular la escritura creativa a partir de la comprensión de un texto literario.

En cuanto a la opción por un texto brasileño, se debió a la necesidad de ampliar los conocimientos culturales del mundo lusófono de los alumnos (muy próximos a Portugal, pero distantes de las realidades americanas y africanas).

¿Por qué un microrrelato?

El perfil de los estudiantes de ambos grupos era bastante complejo, en términos de edad, formación, profesión, nivel cultural y social. Además, como la asistencia no es un requisito para seguir frecuentando las clases o presentarse a los exámenes de certificación, por diversas circunstancias, son pocos los estudiantes que asisten regularmente a las clases. Ello determina que el profesor deba intensificar las estrategias de motivación y elaborar una planificación de las clases que contemple esta circunstancia.

En consecuencia, la concatenación de tareas no suele extenderse más allá de una sesión (90 minutos), para no crear hiatos, en la realización de las mismas, motivados por la discontinuidad de los alumnos. Por otro lado, como los hábitos de lecturas son muy

distintos, el microrrelato permitió realizar el trabajo de lectura en el aula de manera específica e intensiva. Además de las conveniencias de organización y planificación del aula, el microrrelato tal como se ha visto, aporta ventajas didácticas y pedagógicas para reactivar la desigual competencia lectora de este grupo. En este sentido, a través de la secuenciación realizada, se explotaron las siguientes características del microrrelato.

- La **brevedad** (la lectura se hace en poco tiempo y se pueden desarrollar otras fases de la actividad en la misma clase).
- La **condensación** narrativa (falta tiempo y espacio para relatar o cruzar historias o datos menos relevantes).
- La presencia de **elipsis** (huecos que llenar, que permiten una “libre” interpretación y favorece la producción creativa).
- La **temática**, que suele ser muy **próxima** a la vida real,
- La **narrativa lineal** (facilita la comprensión, llegando el mensaje fácilmente a todo tipo de lector).

Por consiguiente, los conceptos de brevedad, elipsis y narratividad motivaron el relleno de los espacios de indeterminación, permitiendo la activación de estrategias lectoras y posibilitando la elaboración de una actividad creativa de expresión escrita.

¿Por qué la historia exquisita?

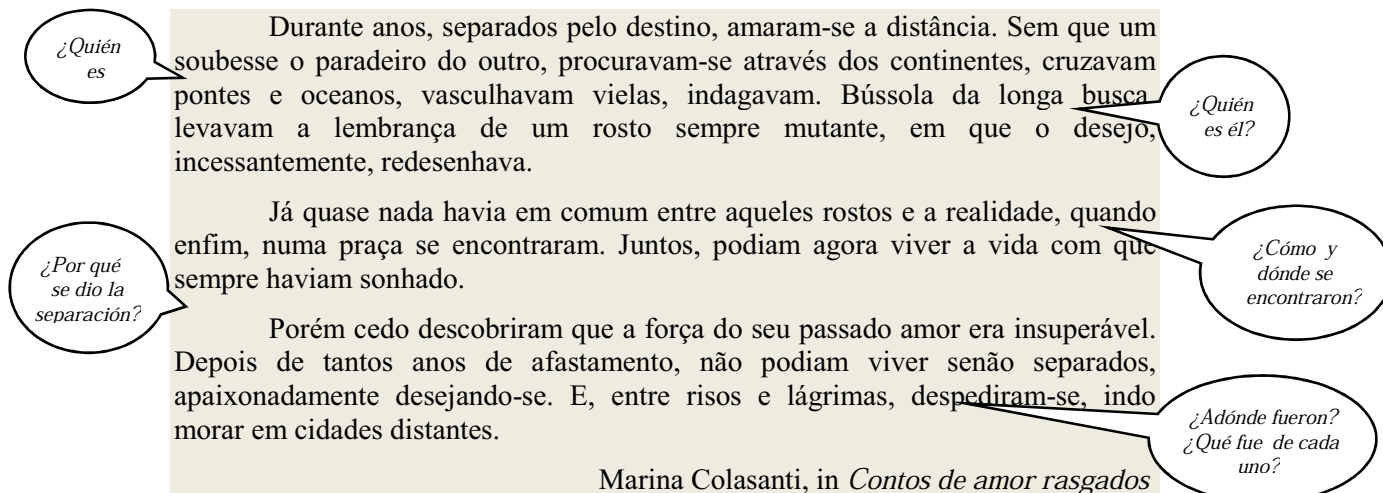
La idea del *cadáver exquisito*, con las variaciones necesarias, figuraba como una buena alternativa para cumplir los objetivos inicialmente propuestos. Las principales tareas consistieron en la creación de microtextos en pequeños grupos, en vez de aportaciones individuales, que configurarían el producto final y que los autores sólo conocerían unas clases más tarde. De ese modo, la creación del *cadáver* a partir del microrrelato presentaba las siguientes ventajas: trabajar en minigrupos (más acercamiento e interacción oral) y rentabilizar el tiempo en la ejecución de la tarea y su corrección: varios alumnos, pero un sólo trabajo y, por último, potenciar su curiosidad y autonomía.

Procedimientos

Sesión única (90 minutos)

- Pre-lectura: en esta fase se hizo la activación de conocimientos previos sobre la literatura lusófona, para llegar a la autora y a su texto.

- Fase de lectura: lectura individual y posterior aclaración de dudas de vocabulario.
- Pos-lectura: opiniones sobre el microrrelato y relación intercultural (a partir de algunos elementos de la narrativa, se plantearon cuestiones relacionadas con comportamientos, formas de vida, de la cultura, de personajes y autora).
- Propuesta, explicación de la tarea y formación de grupos: se les explicó la teoría del cadáver exquisito y se les planteó la posibilidad de enriquecer el texto, de forma creativa y en pequeños grupos, ampliando la información sobre los personajes u otros elementos de la narrativa.
- Distribución del trabajo: previamente, ya se habían detectado cinco huecos de información en el microrrelato. Cada grupo recibió, por sorteo, un papel con la pregunta cuya respuesta proporcionaría la información que sería añadida al texto. Deberían negociar el contenido entre todos y luego redactar un solo párrafo. Las preguntas que llenarían los huecos de información se pueden ver a continuación, así como el microrrelato original, de 110 palabras:



Durante anos, separados pelo destino, amaram-se a distância. Sem que um soubesse o paradeiro do outro, procuravam-se através dos continentes, cruzavam pontes e oceanos, vasculhavam vielas, indagavam. Bússola da longa busca levavam a lembrança de um rosto sempre mutante, em que o desejo, incessantemente, redesenhava.

Já quase nada havia em comum entre aqueles rostos e a realidade, quando enfim, numa praça se encontraram. Juntos, podiam agora viver a vida com que sempre haviam sonhado.

Porém cedo descobriram que a força do seu passado amor era insuperável. Depois de tantos anos de afastamento, não podiam viver senão separados, apaixonadamente desejando-se. E, entre risos e lágrimas, despediram-se, indo morar em cidades distantes.

Marina Colasanti, in *Contos de amor rasgados*

- Manos a la obra: creación y redacción textual en equipo, bajo la supervisión de la docente, pero con total libertad creativa.
- Etapa final: envío del “párrafo” por email. Un representante de cada grupo le envió a la docente el fragmento construido. Cada uno fue encajado en su “hueco” correspondiente del texto original, dando como resultado el microrrelato extendido, de 448 palabras y con el título alterado, que se ve a continuación (las ampliaciones van en negrita).

Amor de maior alcance

Durante anos, separados pelo destino, amaram-se a distância. Sem que um soubesse o paradeiro do outro, procuravam-se através dos continentes, cruzavam pontes e oceanos, vasculhavam vielas, indagavam. Bússola da longa busca, levavam a lembrança de um rosto sempre mutante, em que o desejo, incessantemente, redeseenhava.

Ele tinha nascido na Espanha, numa família muito pobre. Tinha sete irmãos, e o salário do pai não era suficiente para manter toda a família. Então, ele teve de trabalhar como operário em péssimas condições de vida. Como veio uma crise económica, ele teve de ir embora aos 25 anos, para um país que ficava muito longe do seu. Foi onde a conheceu e começou a sua história de amor, que se viu interrompida pela morte do seu pai. Como ele não tinha dinheiro para voltar ao país dela, amou-a na distância até eles se reencontrarem de novo.

Ela chama-se Íria e nasceu em Chaves, há 30 anos. A sua mãe era do Brasil e o seu pai era português, mas ela morava na França, em Lyon, onde trabalhava como operária numa fábrica de carros. De cabelo preto e encaracolado, pele escura e olhos verdes, sempre usava brincos e aos domingos gostava de vestir à moda de Paris. Adorava a música da Cesária Évora e do Fausto, e é por isso que sempre a levava com ela quando passava as férias de verão em Chaves ou ia esquiar na Suíça.

Já quase nada havia em comum entre aqueles rostos e a realidade, quando enfim, numa estação de comboio, em meio a uma grande multidão, se encontraram. Ela estava sozinha, nervosa, porque tinha perdido o seu comboio e tinha de esperar pelo seguinte a noite toda. Ele abrigou-a, deu-lhe calor... Um café após o outro... Ela tinha de esperar e ele ia devagar, pois esperava chegar muito longe.

Juntos, podiam agora viver a vida com que sempre haviam sonhado. Porém cedo descobriram que a força do seu passado amor era insuperável. Ele era católico e ela era judia, portanto, apesar de muito esforço, não foram capazes de resolver as diferenças culturais e o seu amor tornou-se imensamente tempestuoso. Além disso, não conseguiram chegar a um acordo sobre qual seria a religião dos filhos que tanto desejavam ter para elevar aquele amor, que durante tanto tempo tinha fervilhado no seu coração.

Depois de tantos anos de afastamento, não podiam viver senão separados, apaixonadamente desejando-se. E, entre risos e lágrimas, despediram-se, indo morar em cidades distantes.

Ela decidiu ir-se embora para a outra ponta do mundo, para uma quinta na Austrália, longe da sociedade, no meio do campo. Ele foi-se embora para uma grande cidade, na Suécia, para ficar rodeado de gente.

Análisis de resultados

Las ventajas de la realización de la actividad superaron con creces las previstas inicialmente. Los estudiantes no revelaron a los demás el contenido de su parte del texto, aguardando ansiosos la edición del periódico en el que habían estado trabajando a lo largo del curso y que publicaría el microrrelato en el apartado de cultura. Este procedimiento pone de relieve la importancia del factor motivacional en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para adultos.

De una forma global, y teniendo en cuenta lo que aportó a los estudiantes, los principales puntos positivos observados en el desarrollo y en los resultados de la tarea, fueron: 1) un intercambio de información sobre elementos culturales de los países lusófonos, explícitos o implícitos en los fragmentos insertados; 2) la práctica y una consecuente mejora tanto de la expresión oral, como de la escrita; 3) la integración continua de varias destrezas y/o competencias (creativa, discursiva, colaborativa...) 4) la convicción de los alumnos en sus capacidades para crear un texto completo y creativo en la lengua meta.

Para la docente, además de la satisfacción por conseguir atraer un mayor interés de los alumnos por la literatura lusófona, el trabajo realizado también supuso constatar y demostrar:

1. Las oportunidades de una secuencia didáctica elaborada de forma negociada entre profesor y alumnos.
2. La eficacia de activar estrategias de interacción entre los alumnos entre sí y entre los alumnos y el docente.
3. La motivación de trabajar con obras literarias en el aula de lenguas extranjeras, de forma dinámica y apelativa, potenciando la competencia literaria e intercultural de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Cea Álvarez, Ana María y Rocío Santamaría Martínez (2010). “El cuento como recurso didáctico, *La princesa y el enano*, una propuesta para el aula”. En *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 1013-126.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.
- Colasanti, Marina (2010). *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Record.
- Cortázar, Julio (1964). “La continuidad de los parques”. En *Final del juego*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Lipovetsky, Gilles (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Madrid: Anagrama.
- Marsh, David, Peeter Mehisto, Dieter Wolff y María Jesús Frigols Martín (2012). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicación de la Universidad de Alcalá.

- Merino, José María (2007). *La glorieta de los fugitivos. Minificción completa*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Roas, David (2012). “Pragmática del microrrelato: el lector ante la hiperbrevedad”. En Ana Calvo Revilla y Javier de Navascués (eds.). *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica de microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert. pp. 53-63.
- Scolari, Carlos Alberto (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto Ediciones.
- Zavala, Lauro (2006). [*La minificción bajo el microscopio*](#). México: Difusión Cultural.