

Agata Babina

Universidad de Liepaja, Letonia

EL MICRORRELATO, UN TEXTO AUTÉNTICO PARA EL DESARROLLO DE LECTOESCRITURA EN ELE

Resumen. El presente estudio parte de que la lectoescritura ha sido destacada como una de las ideas principales en el nuevo Estándar Educativo de Letonia (vigente desde septiembre de 2020). Este hecho, seguido por la reciente investigación de Solvita Berra sobre los textos auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, lleva a la explotación del microrrelato como un texto auténtico y una herramienta idónea para el fomento de la lectoescritura en el aula de ELE, dado que se combina a la perfección con la escritura creativa. El microrrelato es un género narrativo que ha tenido una gran repercusión en el ámbito académico español en las últimas décadas. La introducción del microrrelato en el aula de ELE hasta ahora ha sido propuesta en varias memorias de máster, pero aún es muy escasa su investigación a nivel científico. Los beneficios de la introducción de este género literario en la didáctica han sido tratados a nivel de tesis doctoral de Belén Mateos Blanco (Universidad de Valladolid) y luego publicados en el manual de y luego publicados en el manual "El microrrelato como herramienta didáctica en la enseñanza de ELE", y poco más. No obstante, los microrrelatos son buenos referentes socioculturales y sirven tanto para la enseñanza de diferentes aspectos literarios, lingüísticos y socio-culturales, como para la fomentación de la lectoescritura. Además, representan una gran variedad del español, ya que han sido escritos por los autores de casi todos los países hispanohablantes. Finalmente, el estudio presenta una propuesta de dos unidades didácticas desarrolladas a base del uso de los microrrelatos demostrando su aplicación en la práctica. Estas dos unidades forman parte de una propuesta didáctica con 20 unidades que forman anexo de la tesis doctoral.

Palabras clave: didáctica; ELE; construcción del texto; lectoescritura; microrrelato; texto.

Introducción

A lo largo del último siglo, los docentes de lenguas han pasado por múltiples metodologías para la enseñanza de las mismas: el método de gramática y traducción, el método directo, el método audiolingual y audiovisual, el método comunicativo, el método por tareas y, finalmente, el método integral, que reúne un poco de todos los métodos anteriores (Mateos Blanco, 2020, p. 13). Hoy en día el enfoque en la enseñanza de lenguas es cada vez más pragmático y, por lo tanto, cada unidad lingüística enseñada ha de tener una aplicación en la vida real y responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Para qué le sirve esta expresión a un alumno?; 2) ¿Qué aprenderá leyendo el texto o haciendo el

ejercicio de gramática?; 3) ¿Cómo lo aplicará en la situación lingüística auténtica? Por otro lado, el Consejo Americano de Profesores de Inglés, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (complementado en 2018), así como el nuevo Estándar Educativo de Letonia (vigente desde 2020) y otros, destacan la importancia del desarrollo personal, creativo y filosófico del individuo en el momento de la adquisición de la lengua, tanto materna como extranjera. Igual que en la enseñanza básica se implementa cada vez más el método integral, también la enseñanza de la lengua es cada vez más interdisciplinar. El alumno, aparte de aprender a hablar, leer y escribir, también practica la habilidad de criticar, desarrollar proyectos, presentar y producir textos de una gran variedad — tanto orales como escritos —, además desarrolla la capacidad de experimentar con las unidades lingüísticas y textuales en diferentes contextos. Juega con el idioma para entenderlo y sentirlo mejor. Se considera que el fomento de un profundo estudio del texto y sus variedades es imprescindible para lograr estos objetivos de aprendizaje.

En las últimas dos décadas ha aumentado notablemente la discusión sobre la inclusión de los textos auténticos, incluso textos literarios, en la didáctica de la lengua extranjera, que hasta entonces habían sido ignorados. Es cierto que, en esta primera década del milenio, en los manuales de ELE se observan intentos de incorporar textos literarios, aunque no son nada más que apéndices al final de las unidades didácticas y “siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica” (Naranjo Pita, 1999, p. 9, citado por Albaladejo, 2007, p. 4).

Siguiendo la trayectoria basada en la idea de la implementación de textos literarios en el aprendizaje de ELE, el estudio pretende centrarse en los microrrelatos como textos breves y fáciles de adaptar a las diferentes necesidades didácticas, así como al marco temporal de una clase académica (lo que el docente normalmente dispone). Dado que el tema en relación a la importancia del texto en la enseñanza de lenguas — tanto materna, como extranjera —, ha sido particularmente destacado con la nueva aprobación del Estándar Educativo de Letonia, el estudio presenta varios conceptos relacionados con el uso del texto en el aula de lengua extranjera en general, y la explotación de los microrrelatos en particular, considerándolos como los textos más didácticos,

interactivos, variados, multiculturales y multimodales.

El objetivo del presente artículo es presentar dos unidades didácticas desarrolladas a partir de microrrelatos hispanos para la enseñanza de ELE, basándose en los estudios más recientes acerca de la importancia del uso de textos para el fomento de la lectoescritura en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El estudio consta de cuatro partes. En primer lugar se analiza la terminología acerca del estudio de texto, después se describe el rendimiento didáctico del texto en la enseñanza de la lengua; en tercer lugar se introduce el término y los beneficios didácticos del microrrelato como un texto auténtico, y en cuarto y último lugar se proponen dos unidades didácticas desarrolladas a partir de los microrrelatos hispánicos para los niveles de adquisición del español A1–A2 y B2. Las dos unidades han sido probadas en el aula de ELE de la Universidad de Liepaya (Letonia) y forman parte de un material didáctico constante de veinte unidades en total para los niveles A1–B2 elaborado a lo largo de los años 2018–2022.

El texto y la lectoescritura en el contexto de la enseñanza de lenguas

En la segunda década del milenio, la importancia del uso de textos auténticos no es sólo la visión de algunos docentes, sino que aparecen tesis doctorales, manuales y otros documentos correspondientes con este enfoque en la enseñanza de lenguas. El Estándar Educativo de Letonia, en vigor desde el 1 de septiembre de 2020, claramente resalta la importancia de la explotación del texto en la enseñanza, tanto de la lengua materna, como de lenguas extranjeras. A partir del Estándar Educativo de Letonia (de aquí en adelante Estándar), el Contenido Educativo de Letonia para el aprendizaje de lenguas está organizado en tres partes: 1) Comunicación en contexto; 2) Texto y construcción del texto y 3) Estructura lingüística a nivel de educación primaria (Reglamento No. 747, Adjunto 2, 2018); y, a su vez, en cuatro partes: 1) Lengua y sociedad; 2) Medios, lengua e impacto; 3) Estilística y 4) Estructura lingüística en el nivel de educación secundaria (Reglamento No. 416, Adjunto 2, 2019). Esta estructura coincide con las tendencias proclamadas por el Consejo Americano

de Profesores de Inglés (de aquí en adelante ACTFL – *American Council of Teaching Foreign Languages*), enfocando la enseñanza de las lenguas en la colaboración y la comunicación, esta última a través de textos que son tanto impresos como digitales, escritos, orales o multimediales y, por tanto, requieren de un pensamiento crítico, evaluativo y analítico antes, durante y después del encuentro con el mismo. Además, incluye la posproducción, es decir, la creación de textos propios a partir de la información leída o la estructura textual analizada (Martena et al., 2021, p. 8). El Estándar destaca palabras como *investigar, opinar, interpretar, combinar, motivar, usar adecuadamente, comprender, evaluar...*, que indican el nivel de lectoescritura que se requiere del alumno que aprende la lengua, suponiendo que el proceso de aprendizaje se enfoca más hacia el análisis que hacia una simple reproducción (Martena et al., 2020, p. 75). Por lo tanto, es necesario aclarar la siguiente terminología: *el texto, la lectoescritura (ing. literacy) y su estrecha conexión con la construcción de textos (ing. text-formation)*.

En el reciente estudio realizado por tres eminentes profesores de letón como lengua extranjera, el texto se define como la unión de recursos léxico-sintácticos, expresados de manera oral, escrita, visual o gráfica, característicos para uno o varios estilos de un género determinado que corresponde a funciones, metas o situaciones comunicativas concretas. El texto está caracterizado por su determinación, integridad, coherencia y completitud. También se debe considerar la informatividad, temática y composición de cada texto (Martena et al., 2020, p. 33).

Solvita Berra en su reciente estudio (2020) opina que los textos más aptos para la enseñanza de un idioma son los textos auténticos. El término, en este caso, "auténtico" se refiere a: "los enunciados reales producidos por usuarios del idioma reales para un grupo meta real" (Gilmore, 2007, p. 98, citado por Berra, 2020, p. 38). En el contexto de la enseñanza de lenguas, son textos que no han sido creados para el aprendizaje – no están ni abreviados, ni simplificados, ni complementados, pero, a su vez, son fáciles de incluir en la enseñanza desde la perspectiva léxica, temática y gramatical.

Según el Estándar (Reglamento No. 747, 2018; Reglamento No. 416, 2019), una de las palabras claves respecto a la enseñanza de lenguas es la *lectoescritura*, que debe ser comprendida como la capacidad de enfrentarse a

diferentes textos para llegar a la acción, sentimiento u opinión que el autor refleja en ellos en un contexto determinado. El objetivo de la educación es capacitar a los alumnos para llegar a ser pensadores, comunicadores creativos, y críticos (Wells, 1989, citado por Cassany et al., 2003, p. 42).

Respecto a la lectoescritura, Arvils Šalme destaca otros dos rasgos del texto: la intencionalidad y la aceptabilidad. La intencionalidad es importante porque transmite el mensaje (la intención) del autor en el texto. Šalme considera este rasgo crucial en el momento de la construcción del texto, de su planificación y de la elaboración del contenido. Es importante ayudar al alumno a pensar en la intención del texto que está creando para que sea claro, justificado y comprensible para el lector. Por su parte, la aceptabilidad demuestra la posición del receptor acerca del texto. Para Šalme es un aspecto importante en el momento de la crítica y educación del lector u oyente del texto, demostrando su necesidad y motivación. La aceptabilidad debe responder a preguntas como: ¿por qué lo estamos leyendo o escuchando?; ¿qué beneficio obtendremos del presente texto?; ¿cómo evaluamos la información dirigida al lector u oyente?; ¿cuál es el mensaje transmitido? etc. Hace falta considerar estos criterios en el momento de la evaluación de la originalidad, credibilidad, volumen, y aspecto visual y gráfico del texto (Martena et al., 2020, p. 35).

Por lo tanto, el objetivo de la enseñanza de idiomas basada en los textos es enseñar y complementar la lectoescritura del estudiante. Según Solvita Berra (2020), la lectoescritura parte de los siguientes principios educativos:

- 1) tanto en los textos orales como escritos, su estructura y sus rasgos gramaticales son enseñados de manera explícita en el momento del enfrentamiento con el texto;
- 2) los textos orales y escritos están relacionados con sus respectivos contextos sociales y culturales;
- 3) el proceso de enseñanza está planteado con el objetivo de desarrollar los conocimientos para la percepción del texto, su interpretación y su uso;
- 4) los estudiantes son provistos de ejemplos y pautas para un desarrollo completo de las competencias lingüísticas en la interacción con el texto (Feez, 1998, citado por Berra, 2020, p. 39).

Acorde con el ACTFL, la lectoescritura es una actividad colaborativa donde la negociación, el análisis y la conciencia de la audiencia son tan importantes como comprender o crear un mensaje. El aprendizaje de idiomas, como se describe en los Estándares de Preparación Mundial para el Aprendizaje de Idiomas, se basa en cinco áreas de objetivos que conectan el desarrollo de las habilidades de comunicación (a través de tres modos de comunicación que conectan la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y el habla con un propósito comunicativo) con contextos significativos y contenido atractivo (explorar culturas, examinar conexiones, hacer comparaciones y participar en comunidades) (National Standards Collaborative Board, 2015, p. 47 citado por ACTFL).

Como vemos, el objetivo de la enseñanza de lenguas no es solo enseñar a leer, escribir y hablar, sino también enseñar a pensar, criticar, interpretar, reescribir, distinguir la estilística de diferentes textos y saber crear y adaptar sus propios textos según la necesidad, además de saber colaborar a través de la creación y producción de textos. El nuevo Estándar de Letonia para los alumnos del nivel de educación secundaria claramente demuestra que un alumno es capaz de leer, analizar y escribir los textos de diferentes géneros, por lo tanto ya estaría preparado para la investigación antes de entrar a la universidad. Y aunque la investigación se asocia con un lenguaje culto y académico, no se puede negar que incluso la investigación pide un proceso de pensamiento creativo, abierto, capaz de adaptar e interpretar lo leído según los objetivos del texto creado por el investigador.

Según Sanita Martena (Martena et al., 2020, p. 24), la lectoescritura comprende las siguientes habilidades que se deben fomentar a través de la didáctica de lenguas:

- 1) una profunda comprensión de modalidades textuales (entre otros, los textos expresados con palabras, imágenes, esquemas, tablas y/o gráficos);
- 2) comprensión no sólo de la idea principal del texto sino también sus matices explícitos e implícitos;
- 3) evaluación crítica del contenido leído o visto antes de usarlo en sus propios textos;

- 4) el uso decidido de la información adquirida añadiéndole un nuevo significado.

En total, el proceso de la lectoescritura consta así del llamado *input* — adquisición de la información (lectura, escucha, observación), proceso y evaluación crítica; y finalmente el *output* — producción del texto (la escritura o el habla). Por consiguiente, respecto al *output*, el Estándar destaca la habilidad de *construcción del texto* — habilidad de formar un texto según la intención y situación comunicativa, así como el estilo funcional y género textual observado en las normas de fonética y ortografía. Es una parte de la lectoescritura conectada con el desarrollo de habilidades productivas que a su vez dependen de la experiencia del alumno. Además, la construcción del texto es un proceso largo que incluye una revisión constante. Por lo tanto, la competencia discursiva que se desarrolla a través de la creación de un texto requiere del conocimiento de interpretación y creación de géneros textuales particulares. Este conocimiento se adquiere gradualmente a partir de las tareas de reformulación, re-escritura, intentos de copiar las formas textuales presentadas en el aula y en última instancia, realizando ejercicios de escritura libre y escritura creativa (Martena et al., 2020, p. 36).

Pero, ¿qué tipo de textos son los mejores para lograr el mayor rendimiento didáctico en el proceso de la enseñanza de un idioma? ¿Sirve cualquier texto? Muchas veces dependerá del docente y su capacidad de guiar a los alumnos hacia el descubrimiento de los valores lingüísticos y culturales que aporta el texto. Una de las preguntas más a menudo lanzadas por el editor de la editorial Difusión es “¿Qué quieres provocar con este texto?” (Pablo Garrido, citado por Aristu, 2021). Básicamente el texto seleccionado debería provocar todas las actividades antes mencionadas respecto a la lectoescritura, e invitar al lector hacia una actividad lingüística.

Explotación didáctica de textos en la enseñanza de la lengua extranjera

La importancia del texto en la adquisición de una lengua siempre ha sido una cuestión importante. El texto es usado como una herramienta para adquirir

información, observar diversos fenómenos lingüísticos, así como desarrollar todas las actividades lingüísticas cuya meta sea la comunicación — para informar, expresar ideas, opiniones, pensamientos, emociones o incluso demostrar la creación y conocimiento de uno mismo — (Martena et al., 2020, p. 31).

A la hora de realizar la propuesta didáctica, es importante elegir un texto que obtenga el máximo rendimiento didáctico, permitiendo así explorar tanto los aspectos léxicos como morfosintácticos, culturales, filosóficos y, por supuesto, textuales (Sanz, 2021). Y en un texto auténtico probablemente encontraremos todos estos aspectos porque son textos que representan la cultura, el pensamiento y el idiolecto de su autor.

Para el descubrimiento completo de cada texto son imprescindibles los siguientes aspectos:

- 1) el conocimiento previo del alumno sobre el idioma y la activación de sus conocimientos;
- 2) un vocabulario frecuentemente y conscientemente complementado;
- 3) una atención a la estructura del texto, y
- 4) el aprendizaje de las estrategias para la comprensión del texto.

Por lo tanto, no es suficiente con entender el significado de las palabras en el contexto, sino que también resulta necesario entender la aplicación de estas palabras en la producción de textos orales y escritos. Como hemos visto antes, los estudios están cada vez más enfocados hacia la pragmática de la lengua: su uso real en situaciones reales. Una lectura detallada desarrolla una profunda comprensión del sentido del texto; es decir, percibir no sólo lo que está escrito, sino también saber leer entre líneas lo indirectamente dicho (Martena et al., 2020, p. 14).

Cada vez más docentes de idiomas (Albaladejo, 2007; Laiveniece, 2011; Berra, 2020; Mateos, 2020; Sanz, 2020) consideran que sólo los textos auténticos pueden estimular al alumno a la producción de una lengua natural y al pensamiento en la lengua meta. A diferencia de textos adaptados, muchas veces utilizados en los manuales de la lengua, los textos auténticos proporcionan un contexto mucho más amplio para un público general. Los textos adaptados suelen ser estudiados a nivel de la oración, mientras que el estudio de

textos auténticos proporciona el aprendizaje de la lengua a nivel del discurso. Además, los textos reales provocan más interés en el alumno, invitándolo a reflexionar y, posteriormente, desarrollar su producción textual tanto escrita como oral (Berra, 2020, p. 38). Igual lo indica Belén Mateos, opinando que un texto no es una secuencia de frases sin más, sino que existen relaciones entre las diferentes oraciones que lo componen. Los alumnos deben entender que no pueden asimilar el sentido del texto tratando cada una de sus frases de manera aislada. El uso del diccionario es la última opción que debemos sugerir a los alumnos de lengua extranjera. Antes de acudir en busca de una definición, estos deben aprender a contextualizar las palabras (Mateos, 2020, p. 79).

Cassany, Luna y Sanz (2003) establecen una dicotomía entre la lectura intensiva y extensiva, y consideran que la primera debe basarse en textos cortos que, por su extensión y el tiempo empleado en su lectura, permitan realizar la pertinente explotación didáctica en el aula. Este tipo de lectura permite desarrollar las denominadas microhabilidades, tales como realizar resúmenes o relacionar unos textos con otros. La lectura extensiva, sin embargo, se fundamenta en la lectura de textos largos, obras completas, cuya lectura debe llevarse a cabo fuera de las horas lectivas y cuyo objetivo clave es el de fomentar el hábito y placer por la lectura (Cassany et al., 2003, p. 201). Sin embargo, trabajando con los alumnos de nivel básico de la lengua extranjera, resulta difícil esperar que se dediquen a una lectura extensiva, así que es preciso enfocar la atención hacia la explotación intensiva de textos cortos, fáciles de abordar durante el tiempo limitado de una clase.

Por su parte Diāna Laiveniece (2011, p. 32) comenta que en el proceso de adquisición de una lengua se utilizan tanto los textos completos o macro-textos con un amplio volumen de información, como los fragmentos que reflejan una unidad reducida, pero al mismo tiempo completa (microtextos). El uso de un microtexto tiene valor sólo cuando se caracteriza por su completitud y sentido dentro de una monotemática. O sea, cuando el texto, siendo un fragmento de una obra más grande, tiene todos los rasgos textuales que le permiten estar separado del resto.

Por lo tanto, el microtexto supone la unidad comunicativa mínima, donde, en comparación con la oración, demuestra por completo la unión gramatical y semántica. Tanto el microtexto como el macrotexto se caracterizan

por los siguientes rasgos ya antes mencionados: la unidad temática, la coherencia, la completitud, la modalidad o relación entre el contenido, y la realidad (Ипполитова, 1998, p. 122 citado por Laiveniece, 2011, p. 32).

Laiveniece también comenta que a menudo la adaptación de un texto está justificada por el deseo de simplificarlo, omitir las estructuras sintácticas más complejas, sustituir palabras desconocidas por unas ya estudiadas por los alumnos de la lengua o con un pretexto de simplificar la gramática que, según dice la autora, es una actitud inaceptable hacia el texto y un desprecio hacia su creador y su expresión auténtica. El docente debe planear el trabajo a partir de un texto incluyendo las actividades para descubrir el léxico antes de la lectura; involucrar a los alumnos en una discusión a partir del título o ciertas palabras claves del texto para descubrir su posible sentido; proporcionar el vocabulario o definiciones posiblemente necesarias para la comprensión del léxico (Laiveniece, 2011, p. 40). Por su parte, Ana Aristu (2021) indica que mucho más aceptables son los recortes de textos en el caso de tiempo o volumen limitados, pero seguramente deban conservar su contenido léxico y gramatical original.

Los textos auténticos proporcionan diversos géneros así como registros de la lengua; diversidad lingüística y cultural que, en el caso del español, proporciona el panorama de más de 20 países hispanohablantes. Además, en el caso de los textos literarios, la estilística proporciona al lector el conocimiento de idiolectos representativos de cada escritor nativo.

El microrrelato, un texto idóneo en la didáctica de ELE

Una vez investigada la teoría sobre el propósito de la lectoescritura y las posibilidades didácticas a partir de un texto, la atención se centrará en el *microrrelato* como texto literario, un microtexto y un macrottexto a la vez, según el criterio de Laiveniece. El microrrelato dispone de multitud de características antes mencionadas para ser usado en la clase de la lengua. Ha sido definido como el cuarto género narrativo por autores como Irene Andrés-Suárez (2012), David Lagmanovich (2006) y otros. Generalmente un microrrelato es un cuento que se puede narrar en pocas líneas y que surge en la actualidad del mundo en que vivimos, un mundo ocupado y acostumbrado a la prisa y, por

consiguiente, a los mensajes instantáneos de WhatsApp o al formato de lectura de mensajes cortos como los de Twitter. Según Andrés-Suárez (2012, pp. 26–27), el microrrelato procede de la evolución de dos formas distintas. Por una parte, se origina del poema en prosa (en el que disminuye la descripción y aumenta la narración) y, por otra parte, es el cuento clásico que sufre un proceso de comprensión textual y condensación, donde todo lo que no era imprescindible para la trama desaparece. A la vez, el lenguaje de un microrrelato se poetiza y es connotativo. Es decir, es un género narrativo, que cuenta una historia y tiene todos los elementos propios de la narrativa como la trama, la historia, los personajes y las acciones; pero es tan breve que a menudo apenas cabe en un par de frases. Los elementos narrativos están reducidos al mínimo. La autora destaca que la brevedad de este género implica los siguientes rasgos: 1) la ausencia de complejidad estructural; 2) la mínima caracterización de los personajes; 3) el esquematismo espacial; 4) la condensación temporal; 5) la utilización de un lenguaje esencialmente connotativo que confiere al texto la potencia expresiva y semiótica, y 6) la importancia del título que muchas veces encierra en sí mismo la clave de la narración, proporcionando una información que se puede omitir en el mismo cuerpo del texto (Andrés-Suárez, 2012, p. 24).

Es un género cuya difusión actual está muy relacionada con las redes sociales y los blogs, lo que ha favorecido su distribución e influido en su proceso creativo. Fernando Valls, el autor de otra antología editada a partir de los microrrelatos publicados en su blog *La nave de los locos*, lo define como:

Un texto narrativo breve que cuenta una historia, a pesar de no ser la brevedad el rasgo distintivo que lo singulariza, sino su estructura condensada, producto de la precisión, la intensidad y la concisión narrativas; siendo su particular forma la consecuencia lógica de esos rasgos definitorios (Valls, 2012, p. 10).

David Lagmanovich, a su vez, emplea el término *conciso* acentuando que no es lo mismo lo conciso que lo corto. La escritura concisa es virtud de los grandes escritores, es decir mucho con pocas palabras (Lagmanovich, 2005, p. 90).

El microrrelato tiene bastante repercusión en la enseñanza de ELE como lo demuestran varias Memorias de Máster (Bamidele Oyewo (2009); La

Hoz Funes (2011); Cogollo (2012); Fernández-Cuesta Valcarce (2012); Herrera López (2013); Babina (2014); Fernández Cienfuegos (2014); Sánchez Guayazán (2016)), relativamente pocas Tesis Doctorales (Dong Liu (2017), Mateos Blanco (2019)) y algunos manuales (Chamorro Mejía (2019); Mateos Blanco (2020)). El microrrelato ofrece al docente la posibilidad de renunciar a la monotonía en el planteamiento de actividades: innovar proponiendo la conversión de un texto a otro, modificando por tanto la naturaleza del género; utilizar recursos intertextuales para modificar la trama original, etc. (Mateos, 2020, p. 56). Un microrrelato sirve para una explotación didáctica completa, según lo sugieren los autores previamente mencionados.

Mateos Blanco señala que una gran parte del triunfo de la literatura en el aula de ELE, tanto en materia de contenidos docentes como en el ambiente y ritmo de la clase, depende de una adecuada recopilación de textos acorde con los criterios didácticos. Según la autora, el microrrelato resulta sumamente productivo en la clase de español como lengua extranjera gracias a las diversas opciones de explotación derivadas de sus rasgos discursivos, formales, temáticos y pragmáticos. Además, junto con la escritura creativa, forma un, "binomio perfecto" (Mateos, 2020, p. 54) que también ha sido probado en la práctica docente de otros profesores.

Desde el aspecto didáctico, el microrrelato destaca entre otros géneros narrativos por los siguientes rasgos:

- 1) Es un texto auténtico que representa rasgos literarios creativos de diversos autores, cuyo público es cualquier lector y no particularmente el estudiante de idioma, por lo que representa un léxico, gramática y estilística original, no forzada, representando la forma de pensar de un hablante nativo.
- 2) La brevedad requiere del autor una cierta precisión léxica que resulta ser bastante ilustrativa para explicar lo no dicho. La elipsis, o sea, la falta de palabras, así como los finales abruptos de estos textos, deja espacio a la interpretación del lector.
- 3) La trama hace que la curiosidad del alumno crezca y pueda sobre llevar los escollos estructurales y las dificultades léxicas.
- 4) La brevedad invita a una segunda lectura que permite la reflexión.

- 5) En los microrrelatos aparecen temas diversos y diferentes estilos, así que el profesor siempre encontrará algo que enseñar y que atraiga a sus alumnos (Mateos, 2020, p. 35).
- 6) Es un género híbrido porque proporciona una variedad de textos diversos escritos en forma de anuncios (Juan José Arreola), obras de teatro, bestiarios, fábulas (Javier Tomeo), recetas (Paola Tena), etc. Los autores de microrrelatos experimentan con una gran variedad de formas y temas, siempre guardando los rasgos antes mencionados como marco definitorio de este cuarto género narrativo.
- 7) Los microrrelatos representan una gran variedad lingüística y socio-cultural en cuanto a las variedades de español existentes en España e Hispanoamérica.
- 8) Una de las peculiaridades del microrrelato son los finales abruptos o abiertos e inciertos, cuya lectura se presta a diversas interpretaciones y sirve de gran apoyo para el docente a la hora de fomentar una escritura libre, creativa, ampliada, reducida, etc.

Respecto al multilingüismo, estrechamente vinculado con el plurilingüismo, cabe destacar que según el Marco Común Europeo de Referencias en su versión complementada por la Comisión Europea (CEFR, 2018), cada europeo no sólo debe aprender como mínimo dos lenguas extranjeras, sino también se valora altamente su capacidad de usar o, por lo menos, comprender varios dialectos de otras lenguas europeas. Por otra parte, la lengua representa la cultura y sin duda los microrrelatos representan una gran variedad cultural, no sólo por reflejar realidades de los países originarios de sus autores, sino también porque uno de los rasgos fuertes de estos textos breves es la intertextualidad. Los microrrelatos muchas veces interpretan a los temas y héroes bien conocidos en la literatura mundial los sitúan en un ámbito contemporáneo de tal manera invitando a su lector pensar de una manera más crítica y cuestionar los retos de la sociedad actual. Estos textos estimulan un pensamiento global, capaz de vincularlos con textos y realidades diferentes, situando el pasado en el presente o hasta en un posible futuro.

En la actualidad, el trabajo con el texto en el aula de lengua extranjera se vincula con la creatividad estimulada a través de múltiples posibilidades

didácticas como, por ejemplo, escribir una carta al protagonista del texto literario, formular preguntas para una entrevista extraordinaria con el autor del texto, escribir instrucciones para los dispositivos domésticos inexistentes, reescribir el texto de un género a otro, ampliar el texto añadiendo descripciones de objetos, personajes, lugares, añadir imágenes o dibujos que representan el texto leído o al revés, así como escribir un texto a partir de la imagen dada. A la hora de crear un texto propio se destaca la creatividad e innovación, así como el desarrollo de un estilo personal del alumno (Martena et al., 2021, p. 75).

También Helmer claramente realiza un enfoque hacia el proceso literario, creativo y filosófico en el aula de la lengua extranjera, considerando que "con el mínimo conocimiento de la gramática hay que lograr el máximo provecho en la comprensión de la estructura lingüística" (Helmer, 1997, pp. 200–201, citado por Martena et al., 2021, p. 77). Sin embargo, eso no significa que la gramática tenga menor importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que propone adquirir ciertas formas morfosintácticas en el momento de enfrentarlas en su ambiente natural – el contexto. Se debe recordar a los alumnos que incluso la gramática es una herramienta para la formulación de ideas. Aunque una buena gramática otorga buen sabor a lo expresado, lo más importante a la hora de aprender y saber usar el idioma es expresar las ideas, opiniones y necesidades de cada uno.

La explotación didáctica de los textos es casi ilimitada, tanto Albaladejo (2007) como Laiveniece (2011) han enumerado multitud de posibilidades didácticas a partir de los textos. Algunas de ellas son:

- 1) adivinar la posible temática del texto a partir de su título, crear nubes de palabras, campos semánticos, etc.;
- 2) resumir el texto, eliminando lo que sobra y convirtiéndolo en un microrrelato, reducir el microrrelato a una sola frase que revele su sentido más preciso;
- 3) ampliar un texto añadiendo descripciones de personajes, lugares, objetos, etc., convirtiendo finales abiertos en finales concretos;
- 4) reescribir el texto sustituyendo las palabras destacadas por sus sinónimos;

- 5) reescribir el texto cambiando su género por otro;
- 6) adivinar la posible intención del autor en el texto;
- 7) comparar los rasgos temáticos, estructurales y gramaticales en varios textos presentados en el aula.

Las unidades didácticas desarrolladas a base de microrrelatos usualmente parten de una estructura dónde las actividades se dividen en tres partes: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

A pesar de que la actividad de prelectura activará muchos de los conocimientos adormecidos en las mentes de los alumnos, estos deben ser conscientes de que rara vez conocerán el significado de todas las palabras que aparecen en el texto literario, y que esto no debe ser motivo para abandonar su lectura ni supone una barrera para llegar a comprender el sentido del microrrelato. Es precisamente ante estos vacíos de información donde el alumno debe poner en práctica las estrategias de lectura y comprensión de textos adquiridas con su competencia lectora; además el profesor debe proporcionar unas pautas para facilitar esta tarea. Por ejemplo, los sustantivos y los verbos poseen mayor carga semántica que los adjetivos y los adverbios por lo tanto, invitar a los alumnos a centrarse en este tipo de palabras los ayudará a desentrañar el sentido del texto.

La propuesta didáctica

La siguiente propuesta didáctica consta de dos unidades, la primera de ellas para los niveles A1-A2 y la segunda para el nivel B1 de ELE. Cada unidad está centrada en un microrrelato seleccionado y consta de ejercicios que se dividen en tres fases: ejercicios antes de la lectura, ejercicios durante la lectura y ejercicios después de la lectura. Las dos unidades incluyen muestras de los resultados de ejercicios aprobados en el aula en la Universidad de Liepaya. Los ejemplos han sido presentados de forma anónima, atribuyendo los ejemplos a **Alumno A** y **Alumno B**.

Unidad didáctica I "Yo y mi infancia", Nivel A1–A2, 90 min

La unidad ha sido creada a partir del microrrelato "Infancia" de la escritora

B. El docente organiza una discusión entre los alumnos preguntando si reconocen todas las palabras de la nube y si les recuerdan a su infancia a los demás. Los alumnos pueden responder con *yo también, a mí también, yo tampoco, a mí tampoco*.

C. En el siguiente paso, el docente pide a los alumnos escribir los adjetivos que pueden atribuir a las cosas anteriormente mencionadas (**Imagen 2**).

Imagen 2

Las cosas anteriormente mencionadas



Ejercicios durante la lectura

D. El docente invita a sus alumnos a leer el texto de Paola Tena y pregunta, ¿a qué se parece el texto leído? y ¿pueden asociarlo con algo? Siendo las respuestas posibles que el docente obtendrá: *lista de compras, una receta, una lista de ingredientes, una instrucción* etc. Una vez que todos hayan dado su variante, se descubre qué es lo que les hace pensar en este tipo de textos, cómo lo saben. Por lo tanto se hablará de los tipos de textos y sus características. Aunque los alumnos tengan conocimientos muy básicos de la lengua, su experiencia con diferentes tipos de textos en su lengua materna, les ayudará.

Infancia

Contenido:

1 monstruo violeta
5 cartas de amiga imaginaria
112 historias narradas en fascículos
Set de frasquitos con enfermedades infantiles varias (paperas, varicela, rubéola; el de sarampión se quebró en casa del vecino).
253 gr. de costras
1 saquito con dientes de leche.
7 duros para comprar una dulcería entera.
Favor de embalar en papel de burbujas y almacenar con cuidado en el desván. El contenido es muy frágil.

(Tena, 2017, p. 16)

E. Luego se les pide volver a la lectura del texto y subrayar 5 palabras cuyo significado no conocen. El docente explica las palabras subrayadas por cada alumno, de tal manera que el grupo total accede a un mayor conocimiento del vocabulario representado en el texto.

Ejercicios después de la lectura

F. El docente invita a los alumnos a componer su propia receta de infancia usando las palabras escritas antes de la lectura. Una vez escritos, los alumnos comparten sus textos entre el grupo de compañeros.

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación de la propuesta en el curso de análisis del texto para el nivel A1 de ELE. Los resultados se muestran de tal manera como han sido trabajados en el aula y los textos no han sido corregidos por el profesor sino que se muestra el proceso seguido después de la lectura de estos textos por parte de los alumnos.

Alumno A

*1 columpio grande
1 bicicleta vieja y gastada
Cajita de chocolate dulce
2 abuelos viejos
Mucho campo tranquilo y pacífico
Un grupo de buenos amigos
Varias horas con películas animadas
Marcos con recuerdos de travesuras con primos
Un par de costras en las piernas
Un tazón de helado frío*

Alumno B

101 travesura malcriada
2 cajas grandes de arena
Muchísimos peluches blandos, legos y muñecas
10 kg de helado
Cada semana una casita en un árbol diferente
Recuerdos con primos
Pescando con mi abuelo en el gran lago

Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes universitarios que están en el primer año de estudios de español como lengua extranjera, ya son capaces de identificarse con la forma del texto y recomponer su lista de ingredientes de infancia. Obviamente, en el proceso han aparecido algunos errores gramaticales y ortográficos menores, luego debatidos y corregidos en aula.

En el ejemplo del **Alumno B**, el alumno ha usado el gerundio en la última estrofa del texto. En esta fase de estudios el gerundio todavía no se había estudiado que hace pensar que el alumno posiblemente haya usado el traductor automático. En este caso fue imprescindible explicar que para completar la tarea no hace falta usar el traductor sino usar el conocimiento adquirido en las clases anteriores y sugerir cambiar el gerundio *pescando* por el sustantivo *la pesca*. El gerundio hace referencia a la continuidad del proceso y no al hecho que pudiese ser importante para el autor del texto.

Unidad didáctica II “Los famosos”, nivel B1, 120 min

Esta unidad propone descubrir la diversidad regional y lingüística de España a partir de unos datos biográficos y de los apellidos del autor, y, por tanto, abre el debate sobre Cataluña y sus particularidades para descubrir el conocimiento del grupo.

Durante los estudios a distancia, esta unidad también ha sido adaptada para su uso a través de la plataforma de *Padlet* (<https://es.padlet.com>), que ha permitido la interacción entre los alumnos y la discusión sobre el texto y las imágenes seleccionadas.

A partir del texto propuesto “Talento natural” se estimula la discusión sobre qué significa ser famoso, cómo uno se hace famoso y qué historias son las que inspiran a los alumnos a interesarse por la biografía de alguien.

La tarea **G.** de la unidad es opcional según le parezca al docente y dependiendo de si se han visto microrrelatos en clases anteriores o si los alumnos tienen claros los criterios de qué es un microrrelato. En el caso del trabajo con los alumnos de la Universidad de Liepaya, esta tarea ha sido omitida y está por implementarse en el futuro.

Ejercicios antes de la lectura

A. A partir de una pequeña descripción, el docente pregunta los alumnos si pueden adivinar el posible origen del autor del texto.

David Roas Deus es un escritor y crítico literario español, especializado en literatura fantástica. Es profesor de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona.

B. Una vez aclarada la conexión con Cataluña (por sus apellidos y mención de Barcelona), el docente invita a los estudiantes, que escriban las palabras que asocian con esta región autónoma de España (Imagen 3), compartiendo su experiencia. Resultados obtenidos en el aula en la Universidad de Liepaja.

Imagen 3

Las palabras que asocian con esta región autónoma de España



Nota: Posteriormente fue corregida la fecha de la Olimpiada, que fue en 1992.

El docente invita sus alumnos a descubrir la región autónoma de Cataluña buscar la siguiente información y luego compartir de forma oral la información encontrada:

- Situación geográfica y fronteras
- Personas famosas
- Celebraciones importantes
- Un dato interesante que hace Cataluña una región única

De tal manera los alumnos han obtenido diferentes hechos sobre Cataluña, sus tradiciones, vida cultural y política porque cada uno ha buscado de manera individual diferentes hechos de tal manera creando una visión sobre la región y aprendiendo algo aparte de lo que sugiere el texto pero aún está relacionado con la procedencia del autor .

Ejercicios durante la lectura

C. El docente invita a sus estudiantes a leer el microrrelato de David Roas "Talento natural".

Mujer, visual y verticalmente limitada, de peso superior a la media, nacida en un barrio marginal de Los Ángeles en el seno de la humilde familia mexicana (cuya vergüenza ante su pobreza marcó decisivamente su infancia y adolescencia), sin estudios (los abandonó muy pronto para ir pasando de empleo en empleo cada vez más humillante y peor pagado), divorciada y acosada sexualmente por su jefe... (Roas, 2007, p. 59).

Ejercicios después de la lectura

D. El docente invita a sus alumnos a buscar fotos para ilustrar las siguientes frases:

- *de peso superior a la media*
- *barrio marginal*
- *humilde familia*

Las fotos han sido subidas a la plataforma *Padlet* y debatidas entre el grupo.

E. El docente facilita la discusión sobre las frases anteriormente mencionadas e invita a alumnos a pensar qué tienen que ver con el contexto del microrrelato y propone que inventen un posible final en un par de líneas para compartirlo posteriormente entre los compañeros del grupo.

Resultado obtenido

Alumno A

Pero aún así, después de muchos momentos de vergüenza, muchos fracasos, ella va por la vida con la nariz en el cielo. Porque sabe que puede todo, sabe que hará mucho, está feliz con su apariencia y vivirá su vida al máximo. Luchará por su vida, por los derechos de la mujer y la injusticia en el mundo. Sabe que es más que una pobre mujer gorda. ¡Ella es fuerte y lo vale!

F. El docente presenta el final original del microrrelato e invita a pensar en personalidades que han crecido en circunstancias desfavorables pero, a pesar de todo, han logrado ser famosas.

No hay duda de que lo tiene todo a su favor para triunfar. Ahora sólo falta encontrar el camino: novela, pintura, cine... Aunque eso, evidentemente, es lo de menos.

G. Se proponen algunos nombres para ser descubiertos: Francisco de Quevedo, Frida Kahlo, Ángel Ganivet, Federico García Lorca, Celia Cruz. El docente es libre de proponer otras personalidades relacionadas con la cultura hispana o con alguna otra cosa, según le parezca adecuado. Los estudiantes eligen una de las personalidades para investigar su vida y presentarla a través de un microrrelato.

En el caso de la Unidad didáctica II, se requiere una mayor contribución y expresión por parte del alumno, se activa su conocimiento sobre Cataluña, así como conceptos abstractos como la pobreza, la fama, o la marginalidad. Se implementa un pensamiento más abstracto, la fantasía para acabar el texto cuyo final ha sido eliminado por el docente. Por otra parte, se ve que el mensaje

del texto ha sido suficientemente comprensible, porque el Alumno 1 ha propuesto un final coherente. Además, el contenido ha facilitado un material para discutir, pensar en los diferentes destinos de las personas y buscar más sobre las vidas de personajes relacionados con la cultura hispana y su contribución a ella. Por lo tanto, ha servido para descubrir diferentes temas culturales como la pintura, la música o la literatura.

Tal y como se puede observar, los microrrelatos funcionan como empuje hacia una variedad de tareas y temas para discutir en el aula de ELE, además, su adaptación para el uso en las plataformas digitales y el aprendizaje en línea es bastante fácil. Cada docente, según su competencia y su plan de estudios, tiene una amplia posibilidad de buscar y encontrar en estos textos lo que le parece más destacable. En este caso, la Unidad I demuestra un enfoque en la forma del texto, mientras que la Unidad II se centra más en el contenido. En ambos casos se ha propuesto a los alumnos no sólo ser lectores atentos, sino también creadores de sus propios textos, lo que demuestra una aproximación hacia el texto completa y mutua, y, por lo tanto, correspondiente a los conceptos de lectoescritura antes mencionados.

Las dos unidades didácticas han sido presentadas tal y como fueron utilizadas en la experiencia de docencia en la Universidad de Liepaya. Sin embargo, cada uno de estos textos puede invitar a más actividades o incluso elaborarlas de manera diferente; complementarlas con otros materiales didácticos o contenidos culturales, profundizando en diferentes aspectos, por ejemplo, en el uso del pretérito indefinido hablando de la infancia, o en la cultura y lengua catalana o literatura fantástica hablando de la obra de David Roas. Como se mencionó anteriormente, las posibilidades didácticas son ilimitadas y dependen del contexto y del plan de estudios de cada curso de ELE.

Conclusiones

- 1) El aumento de publicaciones dedicadas al uso de textos auténticos, microrrelatos entre ellos, y una clara definición de la lectoescritura como meta en el proceso de aprendizaje de lenguas ha llevado al texto a convertirse en el elemento crucial del contenido educativo de Letonia

y en los Estándares de Preparación Mundial para el Aprendizaje de Idiomas.

2) El beneficio principal del uso de los textos auténticos en el aula es su contenido original y su carácter universal que permite un contacto directo con el idioma en su entorno natural.

3) Cualquier texto permite ser explorado desde un punto de vista complejo, analizando tanto su forma como su estructura, léxico y morfosintaxis, así como su contenido literario y cultural.

4) La adquisición de la lengua invita al alumno a una serie de actividades creativas como criticar, interpretar o reescribir los textos. Además, el microrrelato permite llevar al alumno a todas las acciones requeridas por el concepto de lectoescritura destacado tanto en el Estándar de la enseñanza de lenguas en Letonia como en el MCER para las lenguas (CEFR 2018).

5) El microrrelato dispone de todos los rasgos textuales necesarios para la fomentación de la lectoescritura, y una multitud de rasgos diferentes que lo hace fácil de incluir en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, en este caso ELE.

6) Las posibilidades didácticas del uso de textos en la enseñanza son ilimitadas y dependen de la aproximación al texto por parte del docente y de sus objetivos didácticos para la clase.

7) Los microrrelatos son idóneos para la didáctica, ya que proporcionan una amplia variedad de temas, estructuras, contenidos léxico-gramaticales, recursos literarios, etc., siendo además breves y fáciles para su adaptación en diferentes entornos del aula (presencial o virtual).

8) El docente debe provocar una participación activa del alumno durante el proceso de la adquisición de la lengua que, probablemente, se estimule a través de una secuencia de actividades en el aula. Por lo tanto, trabajar con textos cortos permite una lectura múltiple y un análisis más profundo en el tiempo limitado de la clase.

9) Las unidades didácticas aprobadas hasta ahora demuestran que los estudiantes de la lengua española, incluso en los niveles más básicos, son capaces de interpretar y recrear los microtextos si éstos son bien guiados por el docente durante el proceso.

Bibliografía

- ACTFL. (2021, Mayo). *Literacy in Language Learning*. The American Council on the Teaching of Foreign Languages. <https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/literacy-language-learning>
- Albaladejo, D. (2007). *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. ELE. <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- Andrés-Suárez, I. (2012). *Antología del microrrelato español (1906–2011). El cuarto género narrativo*. Cátedra.
- Aristu, A. (2021). *Del mundo al aula. Textos reales en el aula de idioma*. Webinario. Editorial Difusión, 3 de junio de 2021. <https://youtu.be/CrjxwmOD8E>.
- Babina, A. (2014). *Microrrelato en la didáctica de ELE*. TFM. Universidad de Letonia.
- Bamidele Oyewo, D. (2009). *Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de E/LE*. Universidad de Nebrija.
- Berra, S. (2020). *Autentiski teksti valodas apguvē: teorijas, pieejas un pieredzes stāsti*. LU Latviešu valodas institūts.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- CEFR (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume with new descriptors*. Council of Europe.
- Chamorro Mejía, M. (2019). *El microrrelato en el aula de intercomprensión en cuatro lenguas romances: portugués, italiano, francés y español*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Cogollo, L. (2012). *El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria*. TFM. Stockholms Universitet.
- Dong, L. (2017). *Microrrelatos para la enseñanza de ELE a estudiantes chinos (ID Code: 45402)*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Fernández Cienfuegos, J. (2014). *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE*. TFM. Universidad de Oviedo.

- Fernández-Cuesta Valcarce, M. (2012). *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. aplicaciones prácticas en L1*. TFM. Universidad de Málaga.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–119.
- Herrera López, B. (2012). *El Microrrelato En La Enseñanza De ELE: Presencia Actual y Propuesta Didáctica Para Niveles Iniciales (A2–B1)*. TFM Universidad de Cantabria.
- Lagmanovich, D. (2005). *La Otra Mirada. Cuentos españoles. Cuentos hispanoamericanos*. Menoscuarto.
- Lahoz Funes, A. (2011). *El Microrrelato En Aula ELE. Aplicación Didáctica*. TFM. Universidad Pablo de Olavide.
- Laiveniece, D. (2011). Darbs ar tekstu un tekstveide latviešu valodas mācībās. Grāmatā: *Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika* (pp. 30–55). Latviešu valodas agentūra.
- Martena, S., Laiveniece, D., & Šalme, A. (2020). *Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas pedagogiem LVA*.
- Mateos Blanco, B. (2014). *Los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio y su aplicación en la enseñanza de E/Le*. TFM. Universidad de Valladolid.
- Mateos Blanco, B. (2019). *Intertextualidad y autorreferencialidad en los microrrelatos del grupo leonés: aplicaciones didácticas para la enseñanza de español como lengua extranjera* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://doi.org/10.35376/10324/37862>
- Mateos Blanco, B. (2020). *El microrrelato como herramienta didáctica en la enseñanza de ELE*. Agilice Digital S. L.
- Reglamento No. 416, Adjunto 2 (2019). MK noteikumi Nr. 416 2019 – *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem*. <https://likumi.lv/ta/id/309597> .
- Reglamento No. 747, Adjunto 2 (2018). MK noteikumi Nr. 747. *Noteikumi par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem*. <https://likumi.lv/ta/id/303768>
- Roas, D. (2007). *Horrores cotidianos*. Menoscuarto ediciones.

- Roas, D. (2008). *El microrrelato y la teoría de los géneros*. En I. Andrés-Suárez, & A. Rivas (Ed.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico* (pp. 47-76). Menoscuarto Ediciones.
- Sánchez Guayazán, V. (2016). *Creación de microrrelatos digitales en el aula de ELE: Propuesta didáctica para el nivel A2*. TFM. Universidad Internacional de la Rioja.
- Sanz, N. (2020). *Textos, textos, textos... Cuáles, para qué y cómo*. Webinario. Editorial Difusión: 6 de agosto de 2020. <https://youtu.be/BW7Fw7wFnG4>.
- Tena, P. (2017). *Las pequeñas cosas*. Ediciones La Palma.
- Valls, F. (2012). *Mar de Pirañas. Nuevas voces del microrrelato español*. Menoscuarto Ediciones.

Agata Babina

University of Liepaja, Latvia
agata.babina@liepu.lv

**FLASH FICTION STORY, AN AUTHENTIC TEXT FOR LITERACY
DEVELOPMENT IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Summary. The present study is based on flash fiction texts as a tool for literacy. Literacy has been highlighted as one of the main ideas in the new Educational Standard of Latvia (in force since September 2020). This fact, followed by Solvita Berra's recent research on original texts in foreign language teaching, leads to the exploration of flash fiction stories (sp. *microrrelatos*) as an authentic text and a perfect tool for promoting literacy in the Spanish as a foreign language (ELE) classroom, since it blends perfectly with a variety of creative writing exercises. The flash fiction is a narrative genre that has had a great impact on the Spanish academic field in recent decades. The introduction of flash fiction in the ELE classroom has so far been proposed in several master's dissertations, but its research at a scientific level is still very scarce. The benefits of the introduction of this literary genre in didactics have been treated at the doctoral thesis level by Belén Mateos Blanco (University of Valladolid) and later published in the manual "The flash fiction as a didactic tool in the teaching of ELE", and few others. However, flash fiction stories are good socio-cultural references and serve both, for the teaching of different literary, linguistic and sociocultural aspects, as well as for the promotion of literacy. In addition, they represent a great variety of Spanish, since they have been written by authors from almost all Spanish-speaking countries. The empirical part of the article presents two didactic Units developed based on the use of flash fiction stories for the A1-A2 and B1 Spanish acquisition level. These two units form part of a 20-unit didactic material created as a result of a doctoral thesis. Here published proposal has been proved in the classwork with University of Liepaja students of the 1st and 2nd year of Spanish studies.

Key words: didactics; flash fiction; literacy; Spanish as a foreign language; text; text-formation.

Agata Babina

Liepājas Universitāte, Latvija
agata.babina@liepu.lv

**MIKROSTĀSTS – AUTENTISKS TEKSTS TEKSTPRATĪBAS
ATTĪSTĪŠANAI SPĀŅU VALODĀ KĀ SVEŠVALODĀ**

Kopsavilkums. Pētījuma pamatā ir mikroastu teksti kā lasitprasmes līdzeklis. Lasitprasmē ir viena no galvenajām pamatidejām jaunajā Latvijas Izglītības standartā (spēkā kopš 2020. gada septembra). Savukārt Solvitas Berras nesensais pētījums par autentisku tekstu izmantošanu svešvalodu apguvē, loģiski noved darba autori pie mikroastu (sp. microrrelatos) kā autentiska teksta un ideāla rīka rakstpratības veicināšanai izpētes. Mikroastu iekļaušana valodas apguvē līdz šim bijusi rosināta vairākos maģistra līmeņa darbos, taču augstākā zinātniskā līmenī pētījumu par mikroastu izmantošanu lingvodidaktikā vēl aizvien ir samērā maz pētījumu. Šī teksta veida izmantošanas svešvalodu didaktikā priekšrocības ir nedaudz pētītas Belenas Mateosas Blanco promocijas darba līmenī un vēlāk publicētas viņas monogrāfijā "Mikroastu, didaktisks instruments spāņu valodas kā svešvalodas mācīšanā" (Valjadolidas Universitāte) un vēl nedaudzos promocijas darbos. Mikroastu lieliski iekļaujas svešvalodu didaktikā, jo tādējādi lasīšanu iespējams apvienot ar dažādiem radošās rakstīšanas vingrinājumiem, kas veicina arī tekstveidi. Mikroastu kalpo kā sociālkultūrali referenti arī dažādu literāro, lingvistisko un sociokultūralo aspektu mācīšanai. Turklāt tie pārstāv dažādu spāniski runājošo valstu autorus un spāņu valodas variantus, jo to autori nāk no gandrīz visām spāniski runājošajām valstīm. Pētījuma empīriskā daļa iepazīstina ar divām lingvodidaktikas materiāla nodaļām, kas ir daļa no autores promocijas darba pielikuma, kurā kopumā ir 20 nodaļas. Konkrētie divu nodaļu piemēri ir paredzēti A1–A2 un B1 valodas apguves līmenim un ir tikuši aprobēti darbā ar 1. un 2. kursa spāņu valodas studentiem Liepājas Universitātē.

Atslēgvārdi: didaktika; mikroastu; tekstpratība; spāņu valoda kā svešvaloda; teksts; tekstveide.

Agata Babina

Liepojas universitetas, Latvija
agata.babina@liepu.lv

**„ŽYBSNIO LITERATŪROS” – AUTENTIŠKAS TEKSTAS ISPAŅŪ
KALBOS KAIP UŽSIENIO KALBOS RAŠTINGUMO UGDYMI**

Santrauka. Šiame tyrime nagrinėjami „žybsnio literatūros” (angl. *flash fiction*) tekstai kaip raštingumo ugdymo priemonė. Naujame Latvijos švietimo standarte (įsigaliojusiame nuo 2020 m. rugsėjo mėn.) raštingumas išskirtas kaip viena pagrindinių idėjų. Šis faktas, taip pat neseniai Solvitos Berros atliktas tyrimas apie originalius tekstus mokant užsienio kalbų, skatina tyrinėti žybsnio istorijas (isp. *microrrelatos*) kaip autentišką tekstą ir puikią priemonę raštingumui skatinti ispanų kalbos kaip užsienio kalbos (ELE) pamokose, nes jos puikiai dera su įvairiomis kūrybinio rašymo pratybomis. Žybsnio literatūra yra naratyvinis žanras, kuris pastaraisiais dešimtmečiais padarė didelę įtaką ispanų kalbos akademiniam pasaulyje. Iki šiol šio pobūdžio literatūros diegimas ELE pamokose buvo šiūlomai keliuose magistro darbuose, tačiau tyrimai moksliniu lygmeniu vis dar labai reti. Šio literatūrinio žanro įvedimo į didaktiką naudą daktaro disertacijos lygmeniu nagrinėjo Belén Mateos Blanco (Valjadolido universitetas), vėliau ji buvo paskelbta vadovėlyje „The flash fiction as a didactic tool in the teaching of ELE” (liet. „Žybsnio literatūra kaip didaktinė priemonė mokant ELE”) ir dar keletas kitų. Žybsnio istorijos yra gera medžiaga plėtojant sociokultūrinę kompetenciją, naudojama tiek mokant įvairių literatūrinių, lingvistinių ir sociokultūrinių aspektų, tiek skatinant raštingumą. Be to, atspindi didelę ispanų kalbos įvairovę, nes šio pobūdžio kūrybinius rašo autoriai iš beveik visų ispaniškai kalbančių šalių. Empirinėje straipsnio dalyje pristatomi du didaktiniai vienetai, sukurti remiantis žybsnio literatūros pasakojimų naudojimu, skirti A1–A2 ir B1 ispanų kalbos mokymosi lygiams. Šie du vienetai sudaro dalį 20 vienetų didaktinės medžiagos, sukurtos kaip daktaro disertacijos rezultatas. Čia publikuojamas pasiūlymas buvo išbandytas dirbant klaseje su Liepojas universiteto I ir II kurso ispanų kalbos studijų studentais.

Pagrindinės sąvokos: didaktika; žybsnio literatūra; raštingumas, ispanų kalba kaip užsienio kalba; tekstas; teksto formavimas.