



TESIS DOCTORAL

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE LA MICROFICCIÓN: UN ENFOQUE HOLÍSTICO

Doctoranda: Dña. Dara García Perera

Directoras:

Dra. Dña M^a Nayra Rodríguez Rodríguez

Dra. Dña. Carmen Márquez Montes

Las Palmas de Gran Canaria, 2016

- Agradecimientos -

A mis padres, a mi hermana y a mi familia, por su paciencia y su respaldo incondicional a lo largo de este trabajo.

A Manuel Santana Mujica, por su ayuda, su apoyo y su comprensión.

A Sara Gonzalvo González, a Nira Acosta Rivero, a Laura Henríquez Álvarez, a Lidia Calvo Bravo, a Prishma Vaswani Mirchandani y a Elena Fuentes Naranjo, por su presencia constante.

A la Dra. Dña. Patricia I. Déniz Verona, por su valiosa ayuda.

A la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a los profesores que han sido parte de la evolución de este trabajo y a mis tutoras, la Dra. Dña. M^a Nayra Rodríguez Rodríguez y la Dra. Dña. Carmen Márquez Montes, por todo.

A Sara González Gil, por acompañarme durante todo este tiempo.

A Salvadora Luján Ramón, a Tania Pérez Yáñez y a Verónica Alonso Torres, por encontrarnos en el camino.

Al ausente Dr. Don Osvaldo Rodríguez Pérez, quien fue una inestimable fuente de inspiración.

A la Dra. Dña. Kristine Vanden Berghe, al Dr. Don Alfredo Segura Tornero, a la profesora Dña. Marie Vandermeulen y a todos los profesores del Departamento de Español de la Universidad de Lieja, Bélgica, por su disposición y apoyo.

A los alumnos de la Universidad de Lieja, sin los que esta investigación no habría sido posible.

A los alumnos del programa Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, por su colaboración.

Y a todas las demás personas que hayan participado en el transcurso de elaboración de esta Tesis Doctoral.

ÍNDICE

Resumen.....	11
Abstract	14
INTRODUCCIÓN	17
Justificación de la investigación.....	19
Justificación del material didáctico.....	19
Justificación del enfoque metodológico.....	22
Hacia una concepción holística de la didáctica de lenguas.....	22
La atención a la forma dentro de la enseñanza comunicativa	24
Competencia comunicativa y competencia literaria	25
Objetivos e hipótesis.....	26
Metodología.....	28
Punto de partida de la investigación	29
Primer grupo de estudio	29
Evolución de la propuesta original	31
Segundo grupo de estudio	38
Perfil del alumnado.....	38
Descripción de los materiales	39
CAPÍTULO 1. LA LITERATURA EN ELE, EL MICRORRELATO Y OTRAS TEXTUALIDADES: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	43
1.1. La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras	45
1.1.1. Evolución del uso de la literatura como herramienta en la enseñanza de lenguas	45
1.1.2. La literatura dentro del enfoque por tareas.....	47
1.2. La educación literaria en español lengua extranjera.....	48
1.2.1. La relevancia de la educación literaria en los cursos de lengua extranjera.....	48
1.2.2. Algunas consideraciones en la enseñanza de lengua mediante textos auténticos.....	52
1.3. El microrrelato: origen, definición y características.....	55
1.3.1. Orígenes del género	55
1.3.1.1. El microrrelato en España e Hispanoamérica.....	56
1.3.1.2. Evolución del género del microrrelato	60
1.3.2. Hacia la selección de un término definitorio	61
1.3.2.1. La existencia de múltiples denominaciones	61
1.3.2.2. El término <i>microrrelato</i> a través de diversos autores.....	62
1.3.3. Características principales del microrrelato.....	65
1.3.3.1. La condensación y la fragmentación de la unidad narrativa.....	65
1.3.3.2. La intertextualidad y el humor irónico	65
1.3.3.3. La condición transgenérica o estructura proteica	66
1.3.3.4. El microrrelato como género narrativo.....	67
1.4. El microrrelato en la didáctica de español como lengua extranjera	68
1.4.1. El microrrelato en talleres de escritura	68
1.4.2. El microrrelato en la investigación.....	69
1.4.3. La aportación de este trabajo a través del microrrelato	73
CAPÍTULO 2. ATENCIÓN A LA FORMA: MARCO TEÓRICO	75
2.1. La enseñanza de la gramática en la adquisición de lenguas extranjeras	77

2.1.1. Los enfoques tradicionales en la adquisición de lenguas extranjeras: evolución y declive.....	77
2.1.2. Enseñanza mediante la atención al significado.....	79
2.1.2.1. La hipótesis del período crítico.....	83
2.1.3. Enseñanza mediante la atención a las formas.....	85
2.2. Atención a la forma: evolución y características.....	87
2.3. Consideraciones ante el uso de la atención a la forma	92
2.3.1. Atender o no a la forma en el aula	92
2.3.1.1. La dificultad de la regla	92
2.3.1.2. Crítica a la Gramática Universal de Chomsky.....	93
2.3.1.3. La cuestión de la intervención en el aula.....	93
2.3.2. Atención a la forma reactiva o proactiva.....	94
2.3.2.1. Atención reactiva a la forma.....	95
2.3.2.2. Atención proactiva a la forma.....	96
2.3.2.3. Conclusiones acerca de la elección de un enfoque reactivo o proactivo de atención a la forma	96
2.3.3. Elección de la forma.....	97
2.3.3.1. La adquisición según la etapa de aprendizaje	97
2.3.3.2. La frecuencia de los elementos aprendidos	98
2.3.3.3. La dificultad inherente a la regla gramatical.....	99
2.3.3.4. La distribución del tiempo en la sesión de clase	100
2.3.3.5. La elección de la forma en este trabajo	101
2.3.4. Tratamiento de la forma	102
2.3.4.1. Explicitud e implícitud de la atención a la forma.....	102
2.3.4.2. Técnicas de atención explícita e implícita	104
2.3.4.3. La interlengua en la atención a la forma.....	106
2.3.5. Integración de la forma en el aula	110
2.3.6. La atención a la forma en el currículum	113
2.3.7. Estudio de un caso.....	114
2.3.7.1. Técnicas de atención a la forma utilizadas	115
2.3.7.2. Eficacia de la atención a la forma en el caso citado.....	116
2.3.7.3. Observaciones sobre la viabilidad de la atención a la forma.....	117
2.3.8. Elaboración de tareas a partir de la atención a la forma	119
CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE.....	123
3.1. Introducción al nivel B1 del aprendiente de español como lengua extranjera	125
3.1.1. Competencias generales del nivel B1	126
3.1.2. Competencias específicas: la competencia comunicativa	130
3.1.3. Desarrollo de las competencias.....	134
3.1.4. Objetivos para alcanzar el nivel B1: Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	136
3.2. La enseñanza de español como lengua extranjera en Bélgica.....	140
3.2.1. El español en la enseñanza infantil, primaria y secundaria en Bélgica.....	141
3.2.2. El español en la formación profesional, en la educación para adultos y en la enseñanza universitaria en Bélgica	144
3.2.3. Instituciones de España en Bélgica	145
3.3. El programa Erasmus.....	146
3.3.1. El programa Erasmus en España	148
3.4. Análisis de necesidades de los alumnos	151
3.5. El papel del profesor	154

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DEL CORPUS LITERARIO DE LA PROGRAMACIÓN.....	157
4.1. Rasgos morfológicos del corpus literario	159
4.1.1. El sustantivo	160
4.1.1.1. El género del sustantivo.....	161
4.1.1.2. El número del sustantivo	162
4.1.2. El adjetivo	163
4.1.2.1. El género y el número del adjetivo.....	163
4.1.2.2. La posición del adjetivo	164
4.1.2.3. La apócope.....	166
4.1.2.4. Usos adverbiales del adjetivo	167
4.1.2.5. Sustantivación del adjetivo	167
4.1.3. El artículo	168
4.1.4. La preposición	170
4.1.5. La conjunción	171
4.1.6. El adverbio	172
4.1.7. El pronombre personal	174
4.1.7.1. Los pronombres relativos.....	176
4.1.7.2. El pronombre <i>on</i> francés.....	178
4.1.8. El verbo	179
4.1.8.1. El pretérito indefinido y el pretérito imperfecto de indicativo.....	179
4.1.8.2. La oposición imperfecto/indefinido en este trabajo.....	180
4.1.8.3.El imperativo simple afirmativo y negativo	183
4.2. Clasificación del contenido del corpus	185
 CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN	 189
5.1. Selección del corpus literario	191
5.2. Propuesta didáctica	192
5.2.1. Clases de repaso en la Universidad de Lieja.....	194
5.2.1.1. Clase de repaso ULg 1.....	196
5.2.1.2. Clase de repaso ULg 2.....	199
5.2.2. Sesiones de gramática con microrrelatos en la Universidad de Lieja.....	202
5.2.2.1. Primera sesión ULg	204
5.2.2.2. Segunda sesión ULg	219
5.2.2.3. Tercera sesión ULg.....	231
5.2.2.4. Cuarta sesión ULg.....	236
5.2.3. Sesiones de gramática con microrrelatos en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	242
5.2.3.1. Primera sesión ULPGC	244
5.2.3.2. Segunda sesión ULPGC	246
5.3. Consideraciones en el diseño y en el uso de las actividades	248
 CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	 249
6.1. Introducción al análisis de resultados	251
6.2. Análisis de los textos de los alumnos	255
6.2.1. Uso de la forma	258
6.2.2. Uso correcto de la forma	261
6.3. Análisis de los cuestionarios de los alumnos	264
6.3.1. Pregunta 1	269
6.3.2. Pregunta 2	271
6.3.3. Pregunta 3	273

6.3.4. Pregunta 4	275
6.3.5. Pregunta 5	278
6.3.6. Pregunta 7	281
6.3.7. Pregunta 8	283
6.3.8. Pregunta 9	285
6.3.9. Análisis de las respuestas abiertas de los alumnos	286
6.3.9.1. Pregunta 6	292
6.3.9.2. Pregunta 10	293
6.4. Informe final	295
CONCLUSIONES	299
BIBLIOGRAFÍA	313
ANEXOS, TABLAS Y FIGURAS	331
ANEXO 1. Clase de repaso 1 ULg.....	333
ANEXO 2. Clase de Repaso 2 ULg.....	343
ANEXO 3. Primera Sesión ULg.....	356
ANEXO 4. Segunda Sesión ULg.....	388
ANEXO 5. Tercera Sesión ULg.....	413
ANEXO 6. Cuarta Sesión ULg.....	432
ANEXO 7. Primera Sesión Erasmus ULPGC.....	451
ANEXO 8. Segunda Sesión Erasmus ULPGC.....	455
ANEXO 9. Microrrelatos del corpus.....	459
ANEXO 10. Microrrelatos de los alumnos de la Universidad de Lieja.....	467
ANEXO 11. Microrrelatos de los alumnos Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.....	505
ANEXO 12. Resultados de los cuestionarios de los alumnos de la Universidad de Lieja	541
ANEXO 13. Resultados de los cuestionarios de los alumnos Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.....	567
1. TABLAS DE DATOS DE LOS TEXTOS	593
2. RÚBRICAS DE VALORES CODIFICADOS POR PREGUNTA.....	595
3. TABLAS DE DATOS DEL CUESTIONARIO.....	597
4. RESPUESTA DE AMBOS GRUPOS A LAS PREGUNTAS 6 Y 10	598
5. FIGURAS.....	603

Resumen

La enseñanza de español como lengua extranjera, en adelante ELE, ha experimentado una evolución considerable en los últimos años. El denominado enfoque comunicativo (Nunan, 1996; Richards y Rodgers, 1998) protagoniza la amplia variedad de métodos en la didáctica de lenguas extranjeras, siendo muchos los materiales que se utilizan en estas clases. A su vez, los textos literarios, o “materiales literarios” (Bernal, 2011: 5) muestran una mayor presencia en las clases comunicativas de ELE, aportando no solo el valor cultural que posee un material auténtico, sino la versatilidad de su contenido gramatical, semántico y sintáctico. Esta Tesis Doctoral se encuadra en el uso de la microficción como material didáctico en la docencia de ELE, ello mediante el análisis de la puesta en práctica de la atención a la forma (Lightbown y Spada 1990, 1993; Long 1991; Spada 1997; Doughty y Williams, 1998), en adelante AF. Pondremos en práctica una programación adaptada al nivel y a las necesidades de los alumnos y utilizaremos una selección de microficciones especialmente elegidas para cada contexto didáctico.

Consideraremos cuál es la validez de este *género literario* (Epple, 2004: 16) dentro de la enseñanza de ELE según el nivel inicial de español que posean los alumnos y el nivel al que quieran llegar. Analizaremos además las ventajas que nos proporciona acercarlos a este género mediante un enfoque holístico, con el fin de que logren diversos objetivos de adquisición gramatical concreta. Para lograrlo, realizamos un estudio de campo con los alumnos de Lengua Española I (en adelante, LEI) de diferentes especialidades provenientes de la Universidad de Lieja (ULg), en Bélgica, durante el segundo semestre del curso académico 2013/2014 y lo confrontaremos con otro estudio realizado con los alumnos Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) durante el curso académico 2014/2015. En el caso de los alumnos belgas, muchos de ellos comienzan con ciertas nociones de español debido a que han estudiado la lengua anteriormente. No obstante, otros empezarán sin conocimientos previos de este idioma. Los alumnos Erasmus que recibe la ULPGC parten, en general, de un nivel A2-B1, también heterogéneo. Elaboramos una propuesta didáctica destinada a un nivel B1 según el *MCER* (2002). Este nivel es el que el profesorado de la Universidad de Lieja predice que alcanzarán los alumnos de primer año, o LEI, al finalizar este curso académico. Los estudiantes Erasmus también persiguen este objetivo en las clases de Español como lengua extranjera.

Determinaremos si la programación que proponemos en este trabajo conformará un material válido y complementario para docentes de ELE en futuras situaciones de

enseñanza. Tras la puesta en práctica, realizaremos un análisis de resultados para valorar la efectividad real de esta propuesta, centrada en la microficción, así como las impresiones de los alumnos ante esta situación novedosa de aprendizaje.

Nuestro trabajo se define como una investigación fundamentalmente empírica, pues se sustenta en la experiencia real y práctica en distintas clases de español para extranjeros y se enmarca, además, en el ámbito de los estudios cuantitativos y cualitativos aplicados a las ciencias sociales. El enfoque del que partiremos será deductivo, esto es, de conjeturas generales, conformadas por las hipótesis de investigación, a conclusiones particulares. Hemos estructurado esta investigación fundamentándola en los preceptos propuestos por Rivera-Camino para la redacción de una tesis doctoral, entre los que destacan la introducción al proyecto y la definición del problema, los objetivos, la justificación, una metodología de investigación y de análisis de resultados y las referencias bibliográficas pertinentes (cfr. 2011: 63-64). Seguidamente detallamos, de forma esquemática, la estructura de este trabajo:

PROYECTO Y PROBLEMA:

Acercar a los alumnos de ELE a la microficción española e hispanoamericana con el fin de que logren desarrollar diferentes destrezas, conozcan nuevos géneros textuales en la lengua extranjera y, además, refuercen su capacidad de adquisición gramatical en la clase comunicativa.

OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN:

Analizar la validez del microrrelato como material didáctico en la clase de ELE, favorecer el aprendizaje de la lengua a partir de técnicas de atención a la forma y motivar el interés de los alumnos por la literatura en español.

METODOLOGÍA:

Investigación exhaustiva del objeto de estudio junto con el desarrollo de una programación didáctica adaptada al nivel y a las necesidades de los alumnos en cada contexto.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS:

Análisis de la programación aplicada, junto con los resultados de los ejercicios de los alumnos y de sus respuestas al cuestionario final.

Este trabajo de investigación consta de seis capítulos, a lo largo de los que explicaremos y comprobaremos la eficacia de las hipótesis iniciales. En la Introducción, desarrollaremos la justificación del material didáctico, así como la de la metodología mediante la que este se lleva a la práctica, es decir, la combinación holística entre la atención a la forma y el enfoque comunicativo. Detallaremos, además, los objetivos de este proyecto, entre los que se encuentran validar la eficacia del material literario y del enfoque estudiado, desarrollar una propuesta didáctica fundamentada en nuestra hipótesis y analizar

la eficacia de esta, así como averiguar su alcance en el aprendizaje lingüístico y cultural de los alumnos. El capítulo uno versa sobre los orígenes del género propuesto para el estudio, la microficción hispánica. En él, encontraremos el proceso del uso de la literatura en la enseñanza de lenguas en general, así como la educación literaria en ELE en particular. Analizaremos aquí los orígenes y la evolución del género de la microficción, junto con sus diferentes usos en la clase de español hasta el momento. En el segundo capítulo investigaremos las diversas metodologías en las que se ha fundamentado la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la fecha, centrándonos en los enfoques predominantes actualmente. Contrastaremos y analizaremos la vertiente comunicativa de didáctica de lenguas y nos centraremos en el origen, la evolución y las aplicaciones de la atención a la forma como disciplina. En este apartado se detallan los distintos usos y las características singulares de la AF, además de diferentes vías de inclusión en el currículum del aprendiente.

Más adelante, en el contexto de aprendizaje, puntualizaremos las necesidades de aprendizaje de los alumnos y los requisitos que deben cumplir para alcanzar el nivel B1 según el *MCER* (2002), como es el caso de los aprendientes de nuestra muestra. Asimismo, explicaremos en profundidad el contexto de aprendizaje de los alumnos de ambos grupos, tanto en Bélgica como en el programa Erasmus de la ULPGC. Además, señalaremos diferentes aspectos que consideramos esenciales para el docente de ELE en la clase. En el capítulo cuatro detallaremos el corpus de la programación desde el enfoque de la morfología y explicaremos los rasgos indispensables de esta disciplina en los textos. Ofrecemos en este punto diferentes aspectos clasificatorios del contenido del corpus de microrrelatos que serán de utilidad para el docente de español.

El diseño de la programación será analizado en el capítulo cinco, donde ilustraremos cómo hemos llevado a la práctica el proyecto en clase y de qué manera puede el profesor de ELE utilizarlo con eficacia. Explicamos también el desarrollo que ha experimentado este programa debido a la experiencia real y a los cambios que aplicamos al considerarlos pertinentes. Seguidamente, estudiaremos los resultados de la puesta en práctica a través del escrutinio de los datos obtenidos en los ejercicios de los aprendientes y en sus respuestas a la encuesta final. Mediante el cálculo de la media aritmética, la moda y los porcentajes de los resultados de ambos grupos, llegaremos a las soluciones que nos permitirán contrastar nuestras hipótesis iniciales. Para concluir, presentamos las conclusiones de esta investigación, con las que podremos corroborar o refutar las conjeturas preliminares de este trabajo.

Abstract

Instruction in Spanish as a Foreign Language (SFL) has undergone significant developments in recent years. The so-called communicative approach (Nunan, 1996; Richards and Rodgers, 1998) encompasses a great variety of methods in foreign language didactics, providing a large number of materials that are utilized in these classes. At the same time, literary texts or “literary materials” (Bernal, 2011: 05) have gained more presence in communicative SFL classes, providing lessons not only with the cultural value procured by the use of authentic materials, but also with the versatility of its grammatical, semantic and syntactic content. This doctoral thesis is based on the use of short short stories as a didactic resource in SFL teaching, studied via the analysis of the use of Focus on Form (Lightbown and Spada 1990, 1993; Long 1991; Spada 1997; Doughty and Williams, 1998) hereafter denominated FonF. We will put into practice an activity program adapted to the different levels and needs of students, using a selection of short short stories specifically chosen for each educational context.

We will examine the validity of this *literary genre* (Epple, 2004: 16) in SFL teaching, taking into account the initial level of Spanish language proficiency of the students and the level that they hope to acquire. We will also analyze the advantages of introducing them to this genre through the use of a holistic approach in order for them to be able to reach specific grammar learning objectives. In order to achieve this goal, we will carry out a field study, all throughout the second semester of 2013-2014, with students of the Spanish Language I subject (denominated LEI). These students, from the University of Liege, study different majors but all have this course in common. The results will be compared with those of an identical field study completed with Erasmus students at the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) during the 2014-2015 academic year. Many of the Belgian students show basic ability in Spanish language, as they have received lessons in Spanish before. Others will start the academic year without any previous knowledge of this language. The Erasmus students hosted by ULPGC generally arrive with an A2 or B1 Spanish proficiency level. Our educational proposal aims for these students to achieve a B1 level of proficiency according to CEFR (2002). This is the level that first year students taking the Spanish Language I subject are expected to reach by the end of the year at the University of Liege. Erasmus students at ULPGC are expected to reach that same objective by the end of their SFL course at this university.

We will determine if our syllabus design results in the development of effective and complementary materials for SFL teachers in future educational situations. After finalizing

our field study, we will carry out a result analysis to evaluate the effectiveness of our didactic proposal, centered in the short short story. We will also gather student opinions and impressions regarding this innovative educational proposal.

Our research is defined mainly as an empirical investigation, grounded on the precepts proposed by Rivera-Camino for the drafting of a doctoral thesis. Within his guidelines we can highlight the introduction of the project, problem definition, objectives, justification, research and result analysis methodology and bibliographical references (cfr. 2011: 63-64). The structure of our project is outlined below:

PROJECT AND PROBLEM:

Bring SFL students closer to the Spanish and Hispanic American short short story in order for them to develop different skills and abilities, learn about new literary genres in a foreign language and reinforce their grammar acquisition skills in communicative lessons.

OBJECTIVES AND JUSTIFICATION:

Examine the validity of the short short story as a didactic resource in SFL courses, favor language learning through the use of Focus on Form techniques and increase student motivation and their interest in Spanish literature.

METHODOLOGY:

An exhaustive investigation of the subject matter along with the development of a course program adapted to the different levels and needs of students in each context.

RESULTS ANALYSIS METHODOLOGY:

Analysis of the implemented course program, results regarding student exercises and answers to the final survey.

This research project is composed of six chapters in which we will explain and try to verify the initial hypothesis. In the Introduction we will present the justification for the didactic material selected and for the methodology applied. In other words, we will describe the holistic combination of FonF and the communicative approach. We will determine the objectives for this project including the validity of the literary material and approach used, the development of a didactic proposal substantiated in our hypothesis and analysis of its efficiency, as well as its impact in the students' cultural and language learning process. The first chapter examines the origins of the genre analyzed in this study, the Spanish short short story. In this section we will find information about the use of

literature in language education in general, as well as in literary education in SFL classrooms. We will also analyze the origins and progress of the short short story genre, along with the different practical applications in the Spanish language classrooms until now. In the second chapter we will investigate the different methodologies that have served as the basis for foreign language education until present time, paying particular attention to the most predominant contemporary approaches. We will compare and examine the communicative aspect of language didactics, concentrating on the origin, development and application of FonF as a discipline. The different uses and singular characteristics of FonF, as well as the different paths for its incorporation to the curriculum, are also described in this section of the project.

Later in the study, more specifically in the section dedicated to the learning context, we will detail the specific learning needs of this group of students, as well as the requisites that a Spanish student must fulfill to successfully achieve a B1 level according to CEFR (2002), which represents the main objective of the students in our sample. Similarly, we will explain the learning context of both the Belgian and the ULPGC Erasmus student groups. In addition, we will point out different aspects that we consider essential for the SFL teacher in the classroom. In chapter four, we will study the collection of texts that help form the program from a morphological approach, as well as the crucial elements of this language discipline in texts. We also include different classifications for the content of short short story texts, a valuable resource for the SFL teacher.

In chapter five, we will describe the syllabus design and explain how the program was applied in class. We will also explain how the SFL teacher can utilize it efficiently. In addition, the necessary modifications that were made to the program as a result of our in-class experiences are detailed. In the following chapter, we will study the results obtained after applying the project in class, based on the answers to the exercises and to the final survey completed by students. Through the calculation of the arithmetic mean, statistical mode and the percentages from the results of both groups, different solutions will be reached, helping us compare and contrast our data with our previous hypothesis. In the last section, the conclusions obtained throughout this research project are presented, allowing us to verify or refute the conjectures previously presented in this project.

INTRODUCCIÓN

Justificación de la investigación.

Nuestro interés en orientar la esencia de este trabajo en el análisis de la microficción se fundamenta en la creciente necesidad de los alumnos de español de aunar lengua, cultura y motivación en su aprendizaje. Consideramos la inclusión de material textual atractivo y provechoso un requisito fundamental en las clases de ELE, así como en el aula de lenguas extranjeras en general. Los aprendientes entran en contacto con la nueva lengua, en numerosas ocasiones, a través de los textos escritos, ya sean estos poemas, canciones, relatos o noticias actuales. Introducir a los estudiantes a las numerosas posibilidades que ofrecen estos textos es una opción que observamos como práctica, atractiva y, en primera instancia, didáctica. La microficción ofrece una lectura ligera aunque no simplista, numerosos ejemplos gramaticales y diferentes contextos situacionales. Estimamos que la lectura y la escritura de estos breves textos nos permitirán mostrar los contenidos de clase de una forma original y cercana. Además de las ventajas que puede ofrecernos trabajar con este género, hemos centrado nuestros esfuerzos en diseñar una metodología holística, como reza el título de esta tesis, en la que se complementen el enfoque comunicativo con la atención a la forma. Esto es así debido a nuestra estimación de que una clase fundamentalmente comunicativa adolece de falta de elementos que permitan a los alumnos interiorizar la gramática desde una proyección más amplia.

Justificación del material didáctico.

El material empleado en ELE que analizaremos en este trabajo será, como hemos apuntado, la microficción y, dentro de los tipos de texto que abarca esta categoría, hemos hecho uso especialmente del microrrelato, un género que ha experimentado un gran auge en los últimos años. Además, incluimos algunas greguerías de Ramón Gómez de la Serna con el fin de mostrar a los alumnos algunos de los tipos de texto que anteceden al microrrelato, así como escritos idóneos para trabajar el aspecto gramatical de ese día. Investigaremos la idoneidad de este tipo de textos para el desarrollo de todas las destrezas en el alumno de español. Debido a sus características genéricas, como la condensación narrativa, la fragmentación, la estructura abierta, el apoyo en la intertextualidad, la condición transgénica y la predilección por el tratamiento paródico o irónico (cfr. Epple, 2005: 1), se han realizado hasta el momento diversos estudios que sitúan al género en el eje de la enseñanza de ELE. Aun así, se encuentran en una fase inicial o embrionaria y siguen siendo escasos.

Los trabajos que versan sobre la puesta en práctica del microrrelato en el aula coinciden también en que el nivel deseable de los estudiantes es un nivel intermedio, entre un nivel A2 y B2 del *MCER* (cfr. 2002: 23). No son numerosas las investigaciones que se ocupan de acercar al alumno de español a esta tipología textual como una rama más de la literatura, en las que se enseñe la historia y la evolución del género, así como sus autores consagrados y en las que se promueva la creación literaria basada en el microrrelato. Estimamos que este hecho es debido al auge reciente del género, habiendo experimentado su mayor popularidad en los últimos años, junto con los nuevos enfoques hacia la literatura en el aula de español como lengua extranjera. Creemos que, tanto la lectura como la escritura de estos pequeños textos, ofrecen diversos beneficios al estudiante de español:

Leer y escribir literatura es un modo de observación y descubrimiento, en el que el sujeto de las acciones ha de adoptar una posición intrépida y curiosa: la misma actitud que, en principio, caracteriza al estudiante de lenguas (Sanz, 2006: 353).

El microrrelato implica trabajar con lo breve, lo fugaz, la precisión lingüística, el juego de palabras, la intertextualidad y la alusión a otros géneros. La estudiosa de ficción mínima Larrea investiga las ventajas de la limitada extensión de este tipo de textos, puesto que esta:

pasa a constituir un espacio textual de privilegio por su poder de sugerencia, precisión, tensión, condensación semántica, concreción de un final abrupto, inesperado e incompleto que abre expectativas de interpretación. En este sentido, la tarea del lector activo es disponerse a concretar un horizonte amplio de posibilidades (2004: 183).

El lector, en este caso el estudiante de español, encuentra en el microrrelato un final que no espera, a veces sorpresivo, o incluso incompleto, que deberá rellenar con su conocimiento del mundo o con la búsqueda de este si previamente carece de la información soslayada en la intención del autor. A la brevedad, se le añaden el ritmo ágil y la precisión, “factores que predisponen al lector a una mayor participación en la construcción del sentido” (Larrea, 2004: 183). La reducida extensión de estos textos condensa el conocimiento, así como la historia narrada y facilita la labor del docente a la hora de exponer los contenidos de clase. Los alumnos acostumbrados al estudio de interminables textos en los que se pierden sus conocimientos del idioma agradecerán la inclusión de literatura breve en las lecciones. Con respecto a la brevedad, Gracida y Lomas sugieren que:

frente al despliegue verbal de los textos canónicos de la literatura y a la extensión en ocasiones inabordable de la mayoría de los textos académicos, las microficciones tienen el innegable valor pedagógico de la brevedad (2007: 9).

Esta característica, principal y evidente en el microrrelato, no conlleva simplemente la economía de poder trabajar con textos más cortos. Esta brevedad no comprende únicamente una unidad textual con menos palabras, puesto que el enunciado de estos escritos no está concluido, como sí lo estarían los que pertenecen a géneros similares como el refrán, el cuento o la fábula. La microficción contribuye a que el lector extrapole lo leído a otros ámbitos ausentes en el aula, a otros géneros u otras historias a las que hace referencia el autor, llegando inevitablemente a la transtextualidad. Es el mismo estudiante el que deberá completar la historia por sus propios medios cognitivos y “para ello, este último, integra sus conocimientos previos a partir de otras evocaciones, desde otras lecturas aludidas, citadas, e incluso, plagiadas por el microtexto” (Larrea, 2004: 183). Los microrrelatos, una de las tipologías dentro de la microficción, debe contar, entre sus requisitos, con la chispa de genialidad de sus autores. Y esta, a su vez, precisa de una cierta formación de los receptores. Estos textos se disfrutarán si quien los lee posee un cierto grado de formación lingüística y cultural que le permita comprender el enunciado. Hernández apunta que:

Por la brevedad que le caracteriza, el microrrelato exige la cooperación y participación activa del lector y presupone que el autor en el acto de escritura proporcione las claves necesarias para que aseguren una interpretación adecuada (2009: 5).

Este tipo de textos comprometerán al alumno-lector en la interpretación de la trama. El autor aportará las claves de su interpretación, pero quien otorgará al microrrelato el sentido y el argumento será por último su lector, en este caso, nuestros estudiantes. No podemos sino considerar este hecho una ventaja más que un inconveniente. Los alumnos pueden no comprender la referencia intertextual de un microrrelato y esto les mostrará un nuevo conocimiento cultural y lingüístico a medida que estudien este género. Larrea comparte este pensamiento y expone que:

Tanto Eco, con su concepto de lector modelo –estrategia textual prevista para la interpretación- (1975, 1979), Iser, con el de lector implícito –inscrito en el texto como una estructura- (1978, 1980) o Fish con su lector informado (1980) suponen que, en el proceso de lectura, la interpretación más fecunda se produce por la participación activa y protagónica del lector, por sus inferencias, hipótesis y por una experiencia que va generando expectativas que exigen completarse (2004: 179).

Tras esto, podemos observar que el microrrelato depende del papel activo y protagonista del lector-alumno. Esta postura activa será la que, finalmente, promueva la enseñanza comunicativa de lenguas. La concisión discursiva y el breve espacio exigen de lectores atentos y despiertos, sensibles a la referencia intertextual que presenta este género, que acaba por apelar no solo al intelecto, sino también al territorio de las emociones y del juego (cfr. Gracida y Lomas, 2007: 10). Estos textos hacen trabajar al lector, que se ve en la necesidad de pensar y de deshacer las piezas que lo componen para después volver a colocarlas gracias a sus nuevos o ya adquiridos conocimientos. La lectura, la comprensión y la posterior composición de microficciones convierten la clase en una “mezcla de inocente juego e insolente espíritu transgresivo” (Tomassini, 2007 : 61). La misma autora afirma que la microficción es una “pequeña máquina de pensar”, ya que su brevedad abre múltiples puertas de acceso a la creación literaria en el horizonte de la cultura (cfr. 2007: 57). Estos textos ayudarán al docente de español a que sus alumnos se muestren activos y creadores en el aula, ya que necesitan poner a funcionar esas “máquinas de pensar” para comprender y posteriormente crear textos y añade que colocar al microrrelato en el centro de la escena supone abrir una pequeña puerta hacia la literatura como eje de reflexión (cfr. Tomassini, 2007: 57).

Corroboramos la reflexión de la autora, debido a que consideramos que las actividades con microficciones estimularán a la vez la inventiva y los recursos lingüísticos de los alumnos. Quizás en nuestro estudio podamos realizar alguna nueva aportación a la enseñanza de tipo de textos a través del enfoque comunicativo y la atención a la forma, así como de técnicas de escritura creativa breve a estudiantes de ELE.

Justificación del enfoque metodológico.

Una vez analizadas las posibles ventajas que puede suponer el trabajo con microficciones, expondremos las causas de la elección de una metodología integradora y holística. Pretendemos aunar textos breves y precisos con un enfoque en el que se complementen la enseñanza focalizada e integrada de la gramática y un concepto de clase mediante tareas.

Hacia una concepción holística de la didáctica de lenguas.

En la metodología que proponemos, vamos a seguir un enfoque por tareas mediante la atención a la forma. Consideramos que las clases de ELE resultarán más beneficiosas para los alumnos si estos desarrollan la capacidad de analizar los elementos

gramaticales que se les presenten. Además, consideramos que los ejercicios de lectoescritura serán útiles en el acto comunicativo posterior si ellos, además, elaboran sus propios textos. Las actividades que diseñamos se fundamentarán en microficciones en las que el alumno pueda verse, si no reflejado, sí identificado, para lograr un acercamiento a la literatura en la lengua meta. Serán escritos de donde pueda extraer medios útiles de comunicación y de desarrollo de la lengua extranjera.

Las enseñanzas que corresponden a este enfoque están centradas en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En la metodología holística que defendemos en este trabajo, será el mismo alumno quien, guiado por las pautas del profesor, tomará decisiones propias encaminadas a poner en práctica los recursos de que dispone previamente, así como de los nuevos aprendidos en el aula. Podemos encontrar el uso de una metodología holística, por ejemplo, dentro de la calificación de los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Durante la prueba de las destrezas expresión e interacción orales, el examinador utiliza la denominada “escala holística de calificación”. En ella se tendrán en cuenta tres dimensiones, siendo estas la comunicativa, la lingüística y la interactiva, que determinarán la eficacia del candidato ante estas competencias (cfr. Instituto Cervantes, 2014: 9).

Por otro lado, en cuanto a la lectoescritura en la enseñanza de ELE, Bruno asevera que “el enfoque comunicativo rechaza la utilización del texto como pretexto y reivindica la finalidad comunicativa de la escritura” (2010: 6-7). En este sentido, creemos que los textos como material central de la clase deben estar encaminados a ser fuente de conocimiento de la nueva lengua y de su cultura, además de ser una inspiración para las creaciones de los aprendientes. Nos mostramos de acuerdo con la afirmación de Aventín:

Reivindicamos el papel del elemento sociocultural dentro del aprendizaje de segundas lenguas desde la perspectiva intercultural y para ello abogamos por subrayar la importancia de adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. En este contexto, la lectura de textos literarios, especialmente en el nivel avanzado y superior es una herramienta (...) fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural(...) (2005: 3).

Al adentrarse en la lectura de literatura propia de la lengua extranjera, los alumnos serán más proclives a convertirse en hablantes interculturales competentes. El enfoque propuesto en este trabajo permitirá cubrir todas las competencias del alumno en su proceso de aprendizaje, permitiendo su enriquecimiento a través del trabajo comunicativo y de atención a la forma mediante textos literarios.

La atención a la forma dentro de la enseñanza comunicativa.

La puesta en práctica de nuestra programación fundamentada en la microficción estará enmarcada, como apuntamos, dentro de un enfoque comunicativo. La finalidad de esta vertiente de la enseñanza no es otra sino la de que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de manera efectiva (cfr. Melero, 2004: 690). Ahora bien, estimamos que la sola puesta en práctica de este enfoque, sin otro método complementario u otra visión que hiciera las veces de contrapunto, sería insuficiente al enseñar una lengua extranjera de forma eficiente. Siguiendo esta línea de reflexión, el uso del método comunicativo por sí mismo nos llevaría a dejar de lado el profundizar en la gramática, ya no habría que enseñarla necesariamente, puesto que, supuestamente, los conocimientos gramaticales se adquirirían en el proceso de la comunicación, de forma parecida al que acontece en la adquisición de la lengua materna (cfr. Ortega, 1998: 3).

Este mismo autor apunta que este argumento cobró fuerza debido a la evidencia de que los niños aprenden su primera lengua o L1 de una forma natural y sin esfuerzo al estar inmersos en situaciones comunicativas. Los errores que cometían irían desapareciendo de forma esporádica y por sí mismos, sin ninguna corrección externa a ellos. De esta forma, se llegó a la conclusión de que, dentro de la enseñanza de una lengua extranjera o de segundas lenguas, se podría seguir este proceso de adquisición (cfr. Ortega, 1998: 4).

A este respecto, Corder postuló que se puede aprender una lengua extranjera de la misma forma que se aprende la lengua materna si existe la motivación necesaria en el aprendiente (cfr. 1967: 164) y Krashen (1985), con su “hipótesis del *input* comprensible” o de aportar ejemplos de la lengua extranjera que los alumnos logren comprender, sostiene que el aprendizaje de una lengua tendrá lugar cuando los estudiantes se vean expuestos a un *input* comprensible de la lengua meta que sea levemente superior al nivel de dificultad al que estos alumnos están acostumbrados. Así, el *input* será a la vez comprensible y contendrá elementos lingüísticos novedosos.

De esta manera, estos elementos terminarán por integrarse, de forma natural y sin esfuerzo, en su gramática interna e inconsciente (cfr. Ortega, 1998: 4). A partir de esta corriente de pensamiento, se formaron nuevas opiniones dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, siendo esta una línea novedosa e inspiradora que rompía con los principios del método audiolingual o estructural (cfr. Melero, 2004: 689).

Hubo otros autores que, tras la puesta en práctica de estas ideas durante los primeros años ochenta, advirtieron la inconveniencia de seguir de modo tajante este método y quienes defendieron la atención a la forma y precisión gramaticales integradas en

el marco comunicativo, así como la corrección de errores o *input* negativo desde los primeros momentos del aprendizaje (cfr. Ortega, 1998: 5). La llamada atención a la forma, o atención centrada en la forma (Long, 1990; Doughty y Williams, 1998), consiste en instruir al aprendiente para que aplique la atención a aspectos de la lengua meta que se consideren pertinentes en cada caso, como por ejemplo los fonológicos, los sintácticos o los pragmáticos, especialmente aquellos que conforman la base de los errores producidos durante la interacción en un marco didáctico comunicativo (cfr. Ortega, 1998: 11).

Competencia comunicativa y competencia literaria.

En nuestro análisis sobre las competencias que adquirirán los alumnos, estudiaremos la competencia comunicativa como el objetivo general que deben lograr. En la definición de este término en el *Diccionario de términos en clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (1997-2013, disponible en línea), es Canale (1983) quien describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Para lograr estas cuatro competencias y, en concreto, la comunicativa, será necesario trabajarlas todas en las actividades propuestas en el aula. De esta manera, los alumnos adquirirán una educación literaria, que se realiza trabajando a la vez la competencia lectora de los textos literarios y la competencia expresiva como autor de textos propios (cfr. Alonso, 2001: 53).

Los alumnos serán, pues, lectores y escritores. A partir de la educación literaria, trataremos de que los estudiantes alcancen la competencia literaria (cfr. Mendoza, 2004; Cruzata, 2007) y para ello es fundamental que aumente su interés por la lectura. Aventín señala que leer textos literarios repercute positivamente en el desarrollo de la competencia discursiva, debido a que, además de relacionar todas las destrezas y habilidades, permite explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que nos permitirán seguir leyendo textos con los que mejorar nuestro conocimiento cultural y la competencia comunicativa de nuestros alumnos (cfr. 2005: 4). Creemos, como la autora, que la lectura de textos es de gran importancia para que el alumno conozca e infiera nuevos aspectos de la lengua. Así, podrá comprender otros textos que en un primer momento se presentaban más difíciles.

Para tener éxito en nuestras actividades de lectura, creemos que existen dos requisitos que debemos cumplir, citados por Bruno, entre los que se encuentran, por un lado, la necesidad de proporcionar al alumno un *input*, como la lectura, para que desarrolle sus propias estrategias. Por otro lado, afirma que la escritura se adquiere leyendo y

comprendiendo textos escritos que, para que sean comprensibles, tienen que despertar interés (cfr. 2010: 7-8). Defendemos que es importante que nuestros alumnos sientan cierta curiosidad por la lectura en su lengua materna para así poder desarrollar su destreza lectora con mayor facilidad. Aventín afirma que:

Cuanto mejor sea la destreza lectora de una persona, más rápido podrá llevar a cabo el proceso. Durante la lectura el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo. Los resultados dependen de sus conocimientos y de su capacidad de razonamiento. Se trata de un proceso doblemente interactivo, en tanto que abarca la interacción del lector con sus conocimientos y con el texto (2005: 1).

Como vemos, los alumnos reconstruyen el texto a medida que su lectura avanza. Sus conocimientos previos, tanto de la lengua extranjera como de la nueva cultura, favorecerán esta reconstrucción. Estamos de acuerdo en que es fundamental que los alumnos se interesen por aquello que están leyendo, ya sea porque el tema se relaciona con su estilo de vida, o porque el tema es especialmente llamativa para ellos. En palabras de Delmiro:

(...) la lectura es clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, sintaxis y léxico y nos da alas como lectores y escritores para fijarnos en el contenido y la comprensión de los textos (...) (2002: 24).

La lectura favorecerá la internalización de aspectos formales necesarios para la adquisición de la competencia gramatical y de la competencia comunicativa, mientras los alumnos descubren una forma diferente y enriquecedora de elaborar su propio conocimiento.

Objetivos e hipótesis.

Uno de los fines principales de nuestro trabajo consiste en analizar las diferentes posibilidades didácticas de la microficción hispánica dentro del aula de ELE, así como sus diferentes enfoques y usos como material auténtico y como fuente de cultura española e hispanoamericana. Las investigaciones realizadas hasta el momento que versan sobre el esta tipología textual en el aula de ELE, aunque existentes, no son numerosas, (Lorenzín, 2004; Vergara, 2006; La Hoz, 2011; Cogollo, 2012; Fernández, 2014; Mateos, 2014) y creemos que existe la posibilidad de indagar de forma más profundizada en la eficacia y en la versatilidad del género. Intentaremos que nuestra programación responda a las diferentes necesidades de los alumnos en cada caso y les proporcione una herramienta eficaz para que puedan aprender la lengua desde un enfoque de comunicación a la vez que reflexionan

sobre la gramática. Esta programación estará fundamentada en la lectura, el análisis y la posterior escritura de microrrelatos, trabajando a su vez el material gramatical de estos textos.

Pretendemos también acercar a los alumnos a un material real y novedoso, que les incite a conocer más la literatura y la cultura de la lengua que aprenden. Es posible que, de otra forma, no logran acercarse a la literatura breve, puesto que es un género relativamente reciente. Incluso aunque numerosos autores de renombre hayan publicado microrrelatos propios, no son estos textos los que suelen presentarse a los alumnos de literatura y mucho menos a los alumnos de ELE. Las microficciones aportadas son obra de múltiples autores célebres españoles e hispanoamericanos, pero también de autores con una trayectoria joven, menos reconocidos, e incluso anónimos, quienes han participado en concursos de microficción o han publicado en diferentes plataformas web.

En el marco de nuestra investigación, integrador y compuesto por dos enfoques complementarios, trataremos de lograr que los alumnos alcancen todas las competencias comunicativas indicadas en el *MCER* (cfr. 2002: 106-120). Estas comprenden:

Las competencias lingüísticas	Competencia léxica Competencia gramatical Competencia semántica Competencia fonológica Competencia ortográfica Competencia ortoépica
La competencia sociolingüística	Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales Las normas de cortesía Las expresiones de sabiduría popular Diferencias de registro Dialecto y acento
Las competencias pragmáticas	Competencia discursiva Competencia Funcional

Siguiendo el principio de atención a la forma, trataremos de que los alumnos, durante toda la puesta en práctica de la programación de la investigación, dirijan su atención, en un primer momento, hacia el procesamiento del contenido, para que después

sean capaces de procesar los diferentes aspectos lingüísticos de las formas que han de estudiar (cfr. Ortega, 2001:16). Para lograr este objetivo, diseñaremos una programación a partir de la lectura de una microficción (como un microrrelato, un extracto de un relato breve o una greguería, por ejemplo) para analizarlo posteriormente con los alumnos y que estos, en grupos, realicen diferentes actividades comunicativas de procesamiento gramatical. Finalmente, los aprendientes, tras las actividades finales y habiendo adquirido ciertas pautas de escritura, idearán sus propios microrrelatos poniendo en práctica los conocimientos aprendidos en clase. Esperamos lograr un acercamiento a la microficción, concretamente, al microrrelato y a sus orígenes y a su evolución dentro de la literatura. También indagaremos en el desarrollo de los métodos comunicativo y de atención a la forma, en sus avances y en una posible conciliación con la intención de realizar nuestra aportación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Trataremos de hallar diferentes estrategias de aprendizaje fundamentadas en la AF dentro de la enseñanza comunicativa, con la intención de que los alumnos interioricen la gramática a la vez que se comunican, utilizando los *minicuentos* (Rojo, 1997: 19) como pretexto de aproximación a la competencia literaria y de acercamiento a la literatura en español. Los objetivos principales de nuestra investigación pueden resumirse en los puntos que detallamos a continuación:

- Analizar el microrrelato como material didáctico en la clase de ELE.
- Favorecer el aprendizaje de la lengua a partir de la atención a la forma como método.
- Establecer una programación didáctica fundamentada en el microrrelato y en diversas técnicas de atención a la forma.
- Fomentar el interés de los alumnos por la literatura en español.
- Realizar un estudio de campo con dos grupos diferentes de alumnos con el fin de estimar la eficacia de la metodología propuesta.

Metodología.

Los comienzos de esta propuesta surgieron al investigar sobre el uso de textos literarios en la clase de ELE. Nos movía la intención de contar con materiales literarios como eje central de las propuestas didácticas con nuestros alumnos. A la vez, teníamos la intención de investigar en qué medida podría fomentarse la competencia literaria de los alumnos a través de un taller de lectoescritura de microrrelatos. Con ello, deseábamos acercar a los alumnos a este género, promoviendo las cuatro destrezas (comprensión oral y

escrita, expresión oral y escrita) mediante diferentes técnicas creativas. Con el fin de lograr nuestros objetivos, comprendimos que debíamos elaborar una propuesta didáctica en la que se compaginaran estos dos propósitos y que esta cumpliera con el requisito fundamental de conformar un elemento práctico y eficaz para los estudiantes de ELE.

Punto de partida de la investigación.

Como parte de la investigación de este trabajo, decidimos que una estancia en una universidad extranjera nos permitiría estudiar la eficacia de la microficción en el aula de español a través de una puesta en práctica con alumnos universitarios y analizar los resultados de un estudio de campo de primera mano. Para ello, solicitamos una beca de Erasmus Prácticas con la finalidad de realizar un estudio de campo en la Universidad de Lieja, en Bélgica. Con el ánimo de lograr una posible beca de prácticas, durante el año anterior estudiamos el idioma francés con la finalidad de comprender a los alumnos y poder empatizar con las posibles interferencias que pudieran aparecer en su interlengua. Aunque las clases fueron impartidas íntegramente en español, conocer la lengua de partida de los alumnos siempre es una ventaja para el docente.

Finalmente, la beca nos fue concedida y durante los meses de febrero a junio del curso 2013/2014 pudimos realizar esta estancia Erasmus Prácticas en la Universidad de Lieja, en Bélgica (ULg). Esta universidad aceptó la solicitud y el profesorado de Español mostró un gran interés por nuestro tema de investigación y por los posibles beneficios para el aprendizaje de los alumnos.

El Departamento de Español de la ULg, dirigido por la Dra. Kristine Vanden Berghe, estaba compuesto por otros siete profesores más, encargados de las clases prácticas del grado y de las clases de los máster de español, así como de impartir traducción y literatura. La actividad dentro del Departamento consistió en sustituir a una de las profesoras de Primer Bac (primer año), asumiendo la responsabilidad de sus clases. Además, nos ocupamos de las últimas cuatro sesiones de gramática, en las que pudimos poner en práctica la propuesta de aprendizaje de este proyecto.

Primer grupo de estudio.

Durante el transcurso de nuestra investigación, trabajamos con un grupo de alumnos de entre ciento veinticinco y ciento cincuenta estudiantes de primer año de Español (Lengua Española I) de la ULg. El nivel del que partían estos alumnos era heterogéneo, debido a que algunos de ellos ya poseían unos conocimientos previos de

español, mientras que otros habían comenzado a aprender esta lengua extranjera a principios del curso 2013/2014, esto es, hacía cinco meses desde nuestra llegada. Decidimos trasladarnos a la ULg con el objetivo de investigar *in situ* las posibles utilidades de la microficción como material para enseñar español a alumnos universitarios de diferentes niveles. En este caso, los niveles de los que partían los alumnos comprendían los niveles del *MCER* (2002) A1, A2 y posiblemente B1, nivel al que todos estos alumnos esperaban llegar al finalizar el año académico.

La asignatura de LEI en la Universidad de Lieja comprende una materia común para cuatro carreras universitarias diferentes, siendo estas Lenguas Románicas, Lenguas Modernas, Traducción e Interpretación y Lenguas Clásicas. A ella también asisten alumnos de otras ramas interesados en el idioma (como alumnos de Lenguas Germánicas, Económicas, alumnos de máster...) y alumnos Erasmus cada año. Esta es una de las materias en las que pudimos desarrollar nuestra actividad como docentes. Impartimos esta asignatura, denominada Clase de TP, o Práctica, a dos grupos diferentes de alumnos durante dos horas semanales a cada uno. El primer grupo, de quince alumnos, pertenecía a la especialidad de Traducción e Interpretación; el segundo grupo, a la especialidad de Lenguas Románicas.

El nivel de español de ambos era bastante similar. No obstante, la gran mayoría de los aprendientes comienza el primer curso con escasos o nulos conocimientos de esta lengua. En el Departamento de Español enfocan esta asignatura con el fin de que los alumnos terminen el primer curso con los conocimientos necesarios de un nivel B1 según el *MCER* (2002). Las razones por las que estos estudiantes conforman nuestro grupo de estudio, entre otras, son las siguientes:

- La Universidad de Lieja posee un convenio con nuestra Universidad de origen, la ULPGC y, por ello, existió la posibilidad de percibir una beca Erasmus Prácticas para realizar una estancia en la institución citada.
- En esta Universidad nos han otorgado la posibilidad de elaborar algunas sesiones de refuerzo, además de las últimas sesiones de gramática previas a los exámenes finales, pudiendo poner en práctica una programación que nos permitiría averiguar de qué forma los alumnos pueden reforzar la gramática aprendida a partir de la lectura y el análisis de microficción así como de la escritura de microrrelatos.

- También nos permitieron colaborar como docentes. Además, han mostrado interés en la investigación de este trabajo, puesto que los materiales auténticos en la clase de ELE, como es la microficción, tienen un gran valor pedagógico y cultural. En la ULg promueven la enseñanza del Español en todos los aspectos y la literatura y la cultura tienen una gran relevancia. La microficción conforma un material auténtico y sus autores provienen de diversos países donde el español es la lengua común. Por la brevedad que los caracteriza, también pueden favorecer tanto la fluidez en la dinámica de clase como el interés de los alumnos.

En la asignatura de LEI, nuestro cometido consistía en realizar actividades fundamentalmente comunicativas en las que los estudiantes pusieran en práctica los conocimientos adquiridos en las Clases de Gramática, impartidas por la profesora Vanden Berghe. Durante estas sesiones, hemos apreciado la evolución de todos los alumnos, cada uno en su medida y hemos sido testigos de que, con esfuerzo, motivación y unas directrices adecuadas, los alumnos logran alcanzar el nivel esperado por el Departamento.

Dentro de esta asignatura, se ofrece a los estudiantes la posibilidad de asistir a Clases de Repaso. En ellas, los alumnos interesados pueden trabajar los aspectos gramaticales que han aprendido esa semana en las Clases de TP a través del énfasis en la realización de dictados, de ejercicios de repetición o *drill*, de la contextualización de aspectos gramaticales y sintácticos y de la expresión oral.

Tuvimos la posibilidad de colaborar en estas clases, de elaborar las secuencias didácticas y de poner en práctica diferentes actividades con microrrelatos. En estas últimas, los aprendientes pudieron escuchar un dictado, hacer uso de la comprensión lectora, además de analizar el vocabulario novedoso y de elaborar ejercicios de escritura a partir de estos textos breves. En el transcurso de estas sesiones, los alumnos demostraron un gran interés por las actividades propuestas. Durante las primeras semanas de estancia, organizamos y elaboramos, bajo la dirección del Departamento, las Sesiones de Gramática en las que pusimos en práctica las secuencias didácticas expuestas en este trabajo.

Evolución de la propuesta original.

En un primer momento, la propuesta de investigación giraba en torno a la idea de elaborar un taller de escritura creativa de microrrelatos. Conforme fuimos conociendo la mejor vía de poner en práctica nuestra investigación sobre la validez de la microficción en ELE y la opción que más se acercara a ser de ayuda a los estudiantes de cara a la

adquisición de la gramática, decidimos optar por un enfoque que conciliara tanto los aspectos comunicativos de la enseñanza, los aspectos de adquisición de la gramática y los que incluyeran la creatividad y la reflexión literaria en la clase. Para lograr estos objetivos, decidimos replantearnos la propuesta inicial de ofrecerles un taller de escritura creativa y enfocar la propuesta desde una perspectiva más funcional e innovadora.

La elaboración del material de clase así como del conjunto de las sesiones no se finalizó hasta llegar a la universidad de destino, puesto que debíamos ponernos en contacto con el Departamento de Español para concretar los puntos finales de la programación. La propuesta de aprendizaje que mostramos en este trabajo se vio directamente influida por el grupo de clase que tendríamos en Lieja, así como por las necesidades de aprendizaje concretas de estos alumnos. Asimismo, las microficciones propuestas debían encajar dentro de este marco de necesidades, así que diseñamos la programación de manera que nos permitiera lograr nuestros objetivos.

La puesta en práctica real en el aula supuso toda una experiencia docente para nosotros y de aprendizaje para los alumnos. Para elaborar las sesiones, nos reuníamos previamente con los compañeros de departamento y con nuestro tutor de prácticas. Así podíamos decidir de forma conjunta el enfoque más provechoso en cada caso. Los profesores de la ULg, gracias a su experiencia previa, podían aconsejarnos sobre los criterios que debíamos tener en cuenta.

Realizamos un mapa conceptual de la teoría gramatical que se impartiría cada semana y así pudimos administrar las cuatro sesiones. Esta organización previa se realizó dos meses antes de que comenzaran las sesiones, para así poder estructurar la puesta en práctica en función de las necesidades de los alumnos en cada sesión y de las microficciones adecuadas para cada clase. En los dos meses de preparación, a la vez que impartíamos nuestra asignatura de LEI, realizamos la búsqueda de las microficciones y organizamos y elaboramos las sesiones.

Finalmente, después de analizar las necesidades de los alumnos y tras investigar un nuevo enfoque metodológico, fundamentamos la investigación en la atención a la forma o *Focus on Form* (Doughty y Williams, 1998). Resaltamos el término de *atención* en la atención a la forma, puesto que en cada clase se trabajaba un aspecto concreto de la gramática. A partir de este, los alumnos realizaban diferentes ejercicios, utilizando todas las destrezas en cada sesión: la expresión oral, comentando en grupo la resolución de los ejercicios; la expresión escrita, mediante tareas de repetición y de producción; la comprensión oral, escuchando la lectura de las microficciones y las explicaciones del profesor; y la

comprensión escrita, en la lectura de los relatos y de sus ejercicios. En un primer estadio, conocimos a los alumnos y estudiamos los contenidos gramaticales pertenecientes a su nivel, A1-B1 según el *MCER* (2002). Las actividades debían ser graduales y adaptadas a su grado de comprensión. A partir de conocer los aspectos gramaticales que los aprendientes debían adquirir, comenzamos a idear la programación.

Teníamos la oportunidad de impartir cuatro horas lectivas en cuatro semanas consecutivas. En ese espacio de tiempo, debíamos poner en práctica una programación que nos permitiera acercar a los alumnos a la microficción y, a la vez, trabajar con ellos el aspecto gramatical que protagonizara la sesión de cada día. Durante las clases, trabajamos los siguientes apartados:

- Sesión 1. La oposición de los tiempos imperfecto/indefinido.
- Sesión 2. El imperativo afirmativo y negativo (usos del indicativo y del subjuntivo); los diferentes usos de “vosotros” y “usted”.
- Sesión 3. Las diferentes concepciones del “se” impersonal en el uso del *on* francés.
- Sesión 4. Los pronombres relativos.

Las diferentes sesiones tenían como título “gramática con microrrelatos” y los alumnos descubrían, a medida que leían los textos, el aspecto gramatical que estudiarían en esa sesión.

En un segundo estadio, realizamos una búsqueda exhaustiva de textos breves que se adaptaran a los requisitos de las clases que proponíamos, esto es, debían cumplir con las características de las microficciones (la hiperbrevedad, la concisión, la síntesis, con un toque lírico...) (cfr. Noguero, en Sernán, 2006: 1). Para ello, indagamos en diferentes compilaciones de microficciones, además de en distintas fuentes en la red. Recopilamos aquellos que se acercaran a los intereses jóvenes de los alumnos y que, a su vez, fueran susceptibles de satisfacer sus necesidades gramaticales. Para ello, las microficciones que seleccionamos comprendieron catorce microrrelatos originales, un microrrelato adaptado, un extracto de un relato y ocho de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna. Puesto que en cada sesión se trabajó un contenido gramatical concreto, a partir de diferentes acercamientos, cada texto debía aportar suficientes ejemplos de un uso gramatical para poder llevar a cabo la propuesta. Fue una tarea ardua pues los requisitos a los que nos ateníamos eran bastante concretos. Es esta una de las razones por las que decidimos utilizar, en una ocasión, un extracto de un relato mayor, pues en ese fragmento se reflejaba

el uso gramatical que explicábamos en la sesión y, además, presentábamos al autor de este en uno de los microrrelatos.

En un tercer estadio, tras la búsqueda exhaustiva de microrrelatos que cumplieran con los requisitos sociolingüísticos, pragmaestilísticos y gramaticales que requerían nuestras clases, nos dispusimos a elaborar sesiones de ejercicios *ad hoc* a partir de un enfoque por tareas utilizando el principio de atención a la forma. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) ofrece la siguiente definición de tarea:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo (2002: 9).

En nuestra programación, nos atenemos a esta definición de tarea en cuanto a las actividades que los alumnos han de realizar. Nos propusimos lograr un aprendizaje en el que los aprendientes participaran como agentes activos, con el apoyo firme del profesor y de los materiales didácticos por tareas, en un aula con un clima que favoreciera el proceso de aprendizaje (cfr. Estaire, 2011: 15). Tratamos de lograr este cometido mediante la organización de las clases a partir del esquema que propone Estaire (cfr. 2011: 8):

MARCO PARA LA PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA MEDIANTE TAREAS

1. Selección del tema y de la tarea final (TF).
2. Especificación de objetivos a partir de la TF / en términos de capacidades / utilizando verbos de acción.
3. Especificación de contenidos a partir de la TF / en términos de ‘saberes’ que son objeto de enseñanza / aprendizaje.
4. Planificación de la secuencia de TC y TAL que conducen a TF (engarce cuidadoso, atención a las diferentes fases de las tareas).
5. Ajustes de los pasos anteriores (incluida la posible ampliación o reducción de la TF, los objetivos o los contenidos).

6. Planificación de la evaluación: criterios / procedimientos / instrumentos.

(TF = tarea final, TC = tarea de comunicación, TAL = tarea de apoyo lingüístico)

En nuestro caso en concreto, la elaboración de las clases giraba en torno a la inclusión de la microficción como eje central de las tareas que posteriormente realizarían los alumnos. Los contenidos lingüísticos se trabajaron conjuntamente con las actividades comunicativas, e indicamos a los alumnos que trabajasen en grupos y que parte de las actividad debían realizarla de forma oral y participativa. El esquema de nuestras clases, en comparación con el de Estaire (2011), sería el siguiente:

MARCO PARA LA PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA MEDIANTE TAREAS

1. Tema: Analizar el argumento de la microficción.

Tarea final: Alcanzar el dominio de los aspectos lingüísticos presentados, realizar diferentes representaciones de situaciones reales y escribir un microrrelato.

2. Especificación de objetivos a partir de la TF: Los contenidos gramaticales de la sesión debían aparecer de forma explícita en la TF (microrrelato del alumno).

3. Especificación de contenidos a partir de la TF: Los contenidos gramaticales de cada sesión se encontraban en las microficciones utilizadas de forma explícita e implícita.

4. Planificación de la secuencia de TC y TAL que conducen a TF: Las sesiones estaban estructuradas de manera que los alumnos pudieran:

- leer y comprender las microficciones, en las que habría contenido gramatical ya estudiado por ellos anteriormente;
- realizar diferentes actividades de escritura y comprensión que les llevaran, de forma gradual, a interiorizar los diferentes usos de los aspectos gramaticales de cada sesión;
- trabajar de forma oral y comunicativa con sus compañeros al realizar las

actividades en grupo (algunos de los ejercicios consistían en representar diferentes situaciones reales utilizando, a la vez, la gramática de la sesión).

5. Ajustes de los pasos anteriores: En nuestro caso, decidimos que los microrrelatos que debían escribir los alumnos al finalizar las sesiones fueran enviados de forma individual y privada al correo electrónico del profesor; de esta forma, los alumnos tendrían más tiempo para reflexionar y no sentirían la presión del tiempo limitado del aula, ni la implícita en la exposición de su trabajo ante los compañeros. Finalmente, se les pidió a los alumnos que escribieran un solo relato cada uno después de las sesiones, atendiendo a un único tema de trabajo de clase.

6. Planificación de la evaluación: La corrección de los ejercicios se llevaba a cabo en el aula y eran los propios estudiantes quienes corregían sus ejercicios a través de las explicaciones del profesor y de las proyecciones de los resultados correctos en la pizarra; así, poníamos en común los diferentes procesos de comprensión y los alumnos podían enriquecerse de las explicaciones recibidas. En cuanto a la TF, los microrrelatos eran enviados al profesor de forma individual mediante un correo electrónico y estos eran corregidos de forma minuciosa, explicando al alumno diferentes vías para mejorar la escritura y el uso de los contenidos gramaticales de la sesión.

(TF = tarea final, TC = tarea de comunicación, TAL = tarea de apoyo lingüístico)

Antes de comenzar estas cuatro sesiones oficiales, impartimos *a priori* dos clases de repaso en las que presentaríamos el género literario a los aprendientes. Más adelante, se les informó de que recibirían sesiones oficiales de gramática con microrrelatos unas semanas antes de su comienzo. Las sesiones empezaron cuando las clases de gramática oficiales llegaron a su fin. Los alumnos se dividieron en grupos de 30 alumnos por clase y, dentro de cada conjunto de estudiantes asignado a cada profesor, trabajaban en grupos más pequeños, de entre tres y cinco alumnos, para favorecer la comunicación entre ellos y sacar un mayor partido a los ejercicios.

Estas clases comprendieron cuatro horas lectivas en total, repartidas en cuatro semanas consecutivas previas a los exámenes finales. De esta forma, los alumnos podían repasar la teoría aprendida de manera práctica y novedosa. La asistencia a estas sesiones fue numerosa y se impartieron a todos los estudiantes de la asignatura de Lengua Española I.

La mayoría de los profesores del Departamento impartieron estas sesiones y se les asignó un grupo a cada uno. Con el transcurso de las sesiones, fuimos adaptando los ejercicios según nuestras apreciaciones con respecto a tiempo, resultado y actitud de los estudiantes ante un estímulo novedoso. La primera sesión contiene un número más elevado de microficciones que la última, puesto que observamos que los alumnos necesitaban enfocar la atención en menos textos durante la hora que comprendía la clase. También facilitamos *a posteriori* el vocabulario traducido y que posiblemente presentaría dificultades y elaboramos menos actividades con más contenido en cada una. Los ejercicios varían de una sesión a otra y dependen, sobre todo, del aspecto gramatical que hayamos trabajado en cada ocasión.

Al finalizar cada clase, las correcciones eran puestas en común con los demás grupos, los profesores comentaban las soluciones con los estudiantes y se resolvían las dudas que surgieran. En una de las sesiones se les indicó a los alumnos que trajeran a la siguiente clase una producción escrita (un microrrelato) basada en los ejercicios que habíamos trabajado ese día, con las que pudimos observar los resultados de la sesión y la destreza escrita de los aprendientes. En todas las clases se pidió a los estudiantes que, antes de venir, leyeran los relatos que trabajaríamos esa semana; de esta forma, estarían familiarizados con los textos e incluso podrían tener apuntadas las dudas que quisieran resolver. El documento de la sesión se colgaba en la página web de la asignatura para que estuviera al alcance de los alumnos.

Después de la puesta en práctica de las sesiones de gramática, se le pidió a los estudiantes que voluntariamente rellenaran un cuestionario para valorar su apreciación de las sesiones. En él, se les preguntó sobre sus conocimientos previos acerca de los microrrelatos, qué aspectos creían haber mejorado durante las sesiones, cuáles consideraban susceptibles de mejora, etc. Al terminar la puesta en práctica de la gramática con microrrelatos, los alumnos se presentaron a los exámenes finales de Lengua Española I. Como parte del Departamento de Español, nos encargamos de controlar la asistencia a los exámenes y de corregir los apartados que nos fueron asignados. Más adelante, los alumnos que hubieran superado una determinada nota en el examen escrito, pudieron presentarse al examen oral, en el que participamos en la examinación.

Segundo grupo de estudio.

La segunda experiencia didáctica de gramática con microrrelatos la experimentamos en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), al inicio del curso académico 2014/2015. Los alumnos que componían la clase eran estudiantes Erasmus de diferentes nacionalidades y con un nivel de español comprendido entre A2-B1 según el *MCER* (2002). La experiencia con estos aprendientes fue diferente a la anterior. Apreciamos que los componentes de este grupo mostraban un nivel de comprensión superior y decidimos adaptar la primera sesión de gramática con microrrelatos al ritmo que probablemente tendría la clase. Tras aprender de nuestra experiencia en la ULg, consideramos que, para este grupo de veinticinco alumnos, divididos en grupos de cinco personas, una sola microficción por sesión nos permitiría lograr una mayor participación entre los estudiantes y así podríamos poner en común las correcciones de los ejercicios en la misma hora de clase.

En esta sesión, proporcionamos a los aprendientes una introducción a la microficción hispánica y, posteriormente, leímos con ellos el relato correspondiente. El primer ejercicio consistía en definir cuál sería la interpretación del relato por parte de cada grupo, puesto que los microrrelatos, generalmente, se prestan a diferentes interpretaciones según el lector. Tras la puesta en común de todas las interpretaciones de los grupos, los estudiantes se dispusieron a realizar diferentes ejercicios de gramática comunicativa para afianzar el aspecto gramatical de la sesión. Al finalizar un ejercicio, mostramos y comentamos los resultados y corregimos la actividad de forma conjunta antes de comenzar la siguiente. La tarea final, fuera del aula, consistió en la escritura de un microrrelato partiendo de la base temática del que se expuso en la clase.

Perfil del alumnado.

Los estudiantes que conforman el primer y mayor grupo de análisis dentro de esta investigación son los alumnos de la asignatura de Lengua Española I de la Universidad de Lieja, Bélgica, durante el curso académico 2013/2014. El número de alumnos está comprendido entre ciento veinticinco y ciento cincuenta alumnos y todos ellos provenían de diferentes especialidades universitarias: lenguas románicas, lenguas modernas, traducción e interpretación y lenguas clásicas.

Independientemente de la especialidad que cursan estos alumnos, todos reciben las mismas clases de español, con el mismo temario y horario. Es una asignatura común para los que la eligen. Las edades de la mayoría de los alumnos del grupo de estudio oscilan

entre los dieciocho y los veintidós años, puesto que para comenzar el curso de Lengua Española I no es necesario ser alumno de primer año.

En algunos casos, ciertos estudiantes han vuelto a cursar esta asignatura, han decidido estudiarla más tarde, o provienen de otras carreras diferentes a las citadas y han solicitado realizar estudios de español. Debido a ello, tienen más edad (veinticuatro y veinticinco años). La nacionalidad de los estudiantes es, en su mayoría, belga. La lengua materna de los alumnos suele ser el francés, aunque algunos alumnos comparten el francés con el alemán o con el neerlandés. Algunos provienen de Luxemburgo, Irlanda, Polonia, Italia y Letonia, puesto que cursan un programa Erasmus en la Universidad. No obstante, las clases que reciben en esta institución se imparten en francés, así que partimos de una lengua materna – o una lengua de base – francesa.

La mayoría de los alumnos comienza sus estudios de español con la finalidad de convertirse en docentes, aunque la motivación varía de un alumno a otro: algunos se dedicarán a la traducción, otros completarán sus estudios de filología y algunos deciden estudiar LEI por el interés que crea en ellos la cultura y la estética que acompañan al idioma. El conjunto de estudiantes de este trabajo estaba formado principalmente por mujeres. Los aprendientes, en general, conforman un grupo respetuoso, tolerante y participativo y su evolución en el aprendizaje de español, en la mayoría de los casos, era notable.

Nuestro segundo grupo de estudio, el grupo de contraste, lo componen los alumnos Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) del curso académico 2014/2015. La clase estaba compuesta por veinticinco alumnos de diferentes nacionalidades: alemana, italiana, belga y turca. Los alumnos provenían de estudios muy diversos. De todas formas, comparten la asignatura de español como parte de su estancia Erasmus. Estos estudiantes muestran un nivel de español ligeramente superior al grupo anterior y se comportan de manera participativa y respetuosa. Con el fin de realizar un análisis contrastivo riguroso entre los dos grupos, escogimos aleatoriamente distintas muestras del primer grupo para hacerlas coincidir con el número de alumnos de la segunda.

Descripción de los materiales.

Los materiales que hemos utilizado para la elaboración de nuestra programación han sido, principalmente, microrrelatos hispánicos. Para elegir los textos que más se acercaran a las necesidades y a los intereses de los alumnos, hemos prestado atención a su complejidad (mayor o menor, según fueran las características de los alumnos); a su tema

(hemos seleccionado aquellos textos que tratan temas relacionados con la realidad de los estudiantes, como los valores morales, la juventud, los acontecimientos del día a día, el amor o la reflexión y también textos que poseen un alto grado de intertextualidad y de recursos estilísticos para favorecer la competencia literaria de los alumnos). Los textos siempre debían ser abordables, sin llegar a ser fáciles, puesto que nuestra intención era ofrecer materiales con un grado de complejidad ligeramente superior al que los estudiantes estaban acostumbrados para favorecer la atención en clase y la dinámica en ella; un texto demasiado sencillo los aburriría, mientras que uno demasiado complejo los haría sentir fuera de lugar e incluso desmotivados.

Hemos tratado de escoger textos en los que se combinen nuevo vocabulario, recursos estilísticos útiles para el desarrollo de las competencias comunicativa y literaria de los aprendientes y los aspectos gramaticales de cada caso, así como temas cercanos. Los alumnos necesitan textos con los que sentirse identificados para, posteriormente, poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase y realizar la tarea final. Durante la búsqueda de las microficciones que conformarían el corpus de nuestras clases, tratamos de encontrar textos que se adaptaran al nivel que nuestros alumnos deseaban lograr, así como que contuvieran diferentes ejemplos de la forma gramatical que pretendíamos enseñar. Como hemos señalado anteriormente, esta tarea presentó diferentes complicaciones y nuestro margen de diseño de clases era reducido y específico.

Las microficciones que hemos utilizado para desarrollar las unidades didácticas de este trabajo son, en su mayoría, obras originales de autores de renombre. Algunas proceden de autores no conocidos o incluso anónimos que han publicado sus escritos en línea y una de ellas es un fragmento de un relato breve mayor. Consideramos que, con el fin último de enseñar la forma gramatical a través de dirigir a ella la atención del alumno utilizando microrrelatos, ciertos cambios tienen una justificación lógica. Somos conscientes de que, en ocasiones, los textos han sufrido alteraciones en beneficio de la clase, puesto que esta exigía un diseño concreto y unas características específicas para poder aumentar las posibilidades de los alumnos de trabajar las formas gramaticales. Queremos señalar que nuestra intención no es defender la manipulación literaria en beneficio del docente a toda costa. En las situaciones puntuales en las que los textos han sufrido alguna modificación, esta ha sido meditada y ha estado justificada por las exigencias del fin último de las sesiones: enseñar una forma gramatical a través de microrrelatos. Los textos originales siempre han sido añadidos en un documento anexo para que los alumnos interesados tuvieran la oportunidad de conocerlos.

Bernal se refiere a esta situación como la “cuestión espinosa de la adaptación o no adaptación del material literario” (2011: 35). Según la autora, los especialistas en este ámbito no llegan a una conclusión unánime sobre la adaptación de textos. Sanz, por su parte, expone que:

(...) una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que incluso tiene una finalidad distinta —lo artístico no es equivalente a lo didáctico (...) por lo tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo (...) de lo otro. Ello no es óbice para que un texto adaptado pueda utilizarse como pretexto para la construcción de la competencia léxico- gramatical, discursiva o cultural, o como punto de partida para la estimulación de estrategias iniciales de lectura (2011: 125).

Esta autora defiende la no adaptación de los textos literarios, pues se perdería así la esencia original de la obra original. Defendemos que esta es una postura lógica si se defiende el uso de textos como material real. No obstante, la misma autora asevera que los escritos adaptados pueden conformar un material didáctico con el que los aprendientes pueden comenzar a desarrollar diferentes estrategias, además de recibir los primeros estímulos en cuanto a la competencia lectora. Coincidimos con la postura de Bruno cuando afirma que existe la necesidad “de proporcionar al alumno documentos auténticos, teniendo estos una finalidad “real” dentro de la secuencia didáctica programada, evitando, así, el tratamiento del texto como un mero pretexto” (2010: 7-8). Nuestra intención se distancia mucho de utilizar los textos como “meros pretextos”, al contrario: el texto es el eje central de las sesiones y de donde provendrá todo el caudal lingüístico y gramatical del que se nutrirán los alumnos. Por otro lado, señala Bernal que:

(...) lo artístico no tiene por qué ser sinónimo de lo didáctico. (...) Por tanto, nos mostramos favorables al empleo de textos adaptados en el aula de ELE. En los primeros niveles, este puede ser, sin lugar a dudas, un recurso muy útil (2011: 36).

Como esta autora, también afirmamos que un texto literario adaptado puede cubrir las necesidades didácticas de los estudiantes sin causar mayores inconvenientes, principalmente en los niveles iniciales, en los que textos originales demasiado complejos pueden desanimar a los alumnos en el transcurso de las actividades. Ya Laaksonen y Berger se plantean esta reflexión en un estudio de un curso en línea en el que se utilizan textos auténticos y algunos adaptados:

(...) queríamos que (los textos) fuesen realmente adecuados a nuestros objetivos tanto gramaticales como léxicos y no era fácil encontrar textos que cumplieran en un 100% estos fines en la red. Lo mismo se aplica a las razones de adaptación, que necesitaban ajustarse a

los objetivos establecidos. Por lo tanto, era más razonable crear textos que se adecuaran completamente a dichos fines, para ahorrar tiempo y esfuerzo (2010: 484).

Estas autoras definen *texto original* como “aquel que se utiliza directamente como ha sido producido por el autor original, sea con propósito didáctico o no” y *texto adaptado* como “aquel que ha sido modificado en cuanto a longitud, léxico, nivel de la lengua y gramática” (Laaksonen y Berger, 2010: 476). Coincidimos con estas definiciones propuestas por las autoras. En nuestro caso, se ha presentado la misma situación: hemos observado que, en determinados casos, nuestros requisitos no se cumplían en su totalidad y por ello decidimos, por un lado, adaptar una microficción al nivel de los alumnos y extraer una secuencia de un texto mayor, por otro. No obstante, todos los textos, tanto los originales como los adaptados, así como las referencias del origen de cada obra, fueron subidos al Campus Virtual para que los alumnos pudieran conocer el origen de los textos que leíamos en clase y, a la vez, en los ejercicios de las sesiones se indica qué texto es original, qué texto es adaptado y cuál es extraído.

Consideramos que, debido a la singularidad del género, en ocasiones ha sido de especial apoyo la modificación leve de ciertos aspectos (aumento en la aparición de la forma deseada debido a la poca frecuencia de esta o extracto de un relato más largo). Somos conscientes de la finalidad del uso de los textos literarios como material real y defendemos que, en la medida de lo posible, los escritos que seleccione el profesor de ELE sean originales. Únicamente justificamos la leve modificación de ciertos aspectos textuales si la finalidad está justificada y el texto no se ve alterado en gran medida.

CAPÍTULO 1.
LA LITERATURA EN ELE, EL MICRORRELATO
Y OTRAS TEXTUALIDADES:
ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El uso de la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera no ha tenido siempre la misma aceptación que actualmente comienza a recibir. La concepción de la enseñanza de lenguas ha sufrido múltiples cambios a lo largo de su historia y el enfoque de la literatura ha evolucionado de forma conjunta. En este capítulo, analizaremos la evolución de la literatura dentro de la enseñanza de lengua extranjera, su presencia en el enfoque por tareas y, en concreto, en la enseñanza de ELE. Investigaremos la microficción y, en concreto, el género del microrrelato desde un prisma global. Su origen, su definición y sus características conformarán un amplio apartado en este capítulo, aunque se estudiarán de una manera somera, pues el objetivo no es hacer un estudio y un análisis profundo sobre este subgénero, sino su aplicación a la enseñanza. Completaremos esta línea mostrando la presencia de estos breves textos en la enseñanza de ELE y concretaremos nuestro enfoque en este trabajo.

1.1.1. Evolución del uso de la literatura como herramienta en la enseñanza de lenguas.

En sus inicios, la enseñanza de lenguas extranjeras seguía un enfoque diferente al actual y en él se ponía en práctica un análisis detallado de las normas gramaticales para, después, utilizarlas mediante la traducción de textos de una lengua a otra, tanto de forma directa como inversa. En cuanto a la inclusión de la literatura dentro de este método, Sitman y Lerner afirman que el objetivo de este enfoque “consistía en que el que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original” (1996: 277). Este método fue denominado como *método de gramática y traducción*, surgió en Prusia a finales del siglo XVIII y adoptó como modelo el sistema utilizado para la enseñanza del latín y del griego (*Diccionario de términos en clave de ELE*, CVC: 2014).

En la época que vive aquí la enseñanza de lenguas extranjeras, predomina la lengua escrita sobre la oral y el estudio se realiza mediante el uso de manuales y diccionarios. Este método, también denominado tradicional, fue ideado en sus inicios para enseñar lenguas muertas, como el latín. Debido a este objetivo principal, junto con el excesivo énfasis en los aspectos formales y en el abuso de la traducción, la metodología citada ha recibido numerosas críticas (cfr. Dulay *et al.*, 1982: 19). Cabe destacar que, por ese entonces, cualquier variante comunicativa de la enseñanza de idiomas era totalmente inexistente.

Más adelante, el transcurso de la Historia tendrá un influjo directo sobre la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras. A finales del siglo XIX y durante los

comienzos del siglo XX, la literatura estuvo de nuevo condicionada por los enfoques metodológicos de cada momento. En este periodo surge el llamado *método directo*, y se mantiene desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, época en la que toma el puesto del método tradicional. La lengua oral recibe un nuevo protagonismo y los textos literarios extraídos de los manuales pasaron a un segundo plano, puesto que eran considerados prescindibles en la adquisición de un idioma (cfr. Sitman y Lerner, 1996: 277). El profesor de lenguas pasa de ser quien proporciona los textos literarios que van a traducirse a convertirse en el principal protagonista de la clase y a quien los alumnos deben escuchar y repetir.

Con respecto al uso de la literatura en esta época, en los años cincuenta, se llevaba a cabo un uso extensivo de la literatura, convirtiéndose en el centro en torno al que giraba toda la propuesta de enseñanza: aquí, el modelo predominante era el *gramatical*, basado en la traducción y la imitación de muestras “elevadas” de lengua (Albaladejo, 2007: 2). Fue una “metodología poco motivadora y que no atendía ni a los intereses de los aprendientes, ni a criterios de funcionalidad del aprendizaje, que aún se recuerda incluso como poco relevante” (Mendoza, 2004: 2). Menouer apunta al respecto que:

anteriormente y con los métodos clásicos se estudiaba una lengua extranjera a partir de textos de autores relevantes como Cervantes, Quevedo, Lorca... que servían como modelo de lengua y cultura. El objetivo era traducir, memorizar o imitar (2009: 161-162).

Entre los años sesenta y setenta, el método de enseñanza de lenguas dio un giro con el objetivo de romper con el modelo anterior. Los textos literarios pasaron a un solapado segundo plano y se prestó una atención mucho mayor al vocabulario, así como a las estructuras lingüísticas y las programaciones se graduaban según el nivel del aprendiente; las obras literarias no podían adecuarse a esta gradación. Este nuevo enfoque se denominó *estructural* (cfr. Albaladejo, 2007: 3). Con los ochenta, llegó una “revolución comunicativa” con el *modelo comunicativo* (cfr. Albaladejo, 2007: 3).

En esta etapa, la concepción de la metodología de enseñanza de lenguas sufre un cambio radical y son la lengua hablada y la adquisición de la llamada competencia comunicativa los aspectos que reciben mayor atención. Es en este periodo en el que se tendrán en cuenta las necesidades del alumno, la creación de material didáctico específico, o el aspecto lúdico y motivador en el aula. Disciplinas antes olvidadas en la enseñanza de lengua toman cierto protagonismo, como son la psicolingüística o la sociolingüística. Como apuntan Collie & Slater, “(...) el enfoque hacia los aspectos comunicativos del lenguaje del nuevo modelo provoca un marcado rechazo hacia la literatura” (2002: 2). Con esta idea de

que, para un aprendizaje más fructífero de la lengua extranjera, los alumnos debían alejarse de todo aquello que fuera gramatical o estructural, el texto literario no solo perdió importancia en el aula de ELE, sino que, de alguna manera, dejó de ser considerado como material válido para enseñar español. Menouer apunta que este movimiento comunicativo de los años ochenta “trajo consigo un total rechazo hacia todo lo que no tuviese un propósito práctico” (2009: 163) y así la lengua literaria era vista como una forma de lengua esencialmente estética, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria.

Durante los años noventa, se produce una confluencia entre diferentes enfoques metodológicos, donde utilizar la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera conforma un asunto de máxima actualidad (cfr. Naranjo, 1999: 8). En este momento y tras el debilitamiento de los métodos precedentes, aparece el inminente sucesor y complemento del método comunicativo, el llamado *enfoque por tareas*. Albaladejo añade que:

(...) la defensa de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura origina la necesidad de aproximación a las distintas modalidades textuales que la persona es capaz de manejar (2007: 5).

El uso de la literatura dentro del aula de lenguas ha evolucionado en conjunto con las metodologías de enseñanza. De este modo, los alumnos podrán manipular diferentes producciones textuales que, a través de la comunicación intrínseca al enfoque por tareas, le permitirán tanto evolucionar como hablantes competentes en la lengua extranjera, como adentrarse en la literatura propia de esta.

1.1.2. La literatura dentro del enfoque por tareas.

Este método parte de la creencia de que los alumnos, mediante la comunicación, lograrán aprender antes y mejor la lengua extranjera. En palabras de Bamidele, el enfoque por tareas “concibe la literatura como una experiencia comunicativa más” (2009: 16). Es aquí, en la versión más actual del método comunicativo, donde nace la concepción de enfoque por tareas, en el que se trabajan una o varias destrezas combinadas para enseñar la lengua extranjera desde una perspectiva práctica, efectiva y holística. Vemos que, en palabras de Sanz, el *MCER* (2002) apuesta por alcanzar una competencia más amplia y enriquecedora a partir de la literatura:

Desde la perspectiva del modelo didáctico para la enseñanza de las lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación fija un ambicioso horizonte que funciona como brújula orientadora para el diseño de cursos, en el

contexto de la Unión Europea: la construcción de la competencia plurilingüe y pluricultural (2006: 350).

La literatura, por lo tanto, proporcionará a los alumnos una visión más amplia de su aprendizaje. En su lectura, se les presenta la oportunidad de completar su formación como hablantes de una lengua extranjera desde una perspectiva pluricultural, puesto que a través de ella, podrán profundizar tanto en sus conocimientos lingüísticos como en aquellos relacionados con la cultura meta. Llegamos a la conclusión de que la literatura ha sido tratada desde varias perspectivas distintas en el aula de ELE, donde no siempre se han apreciado sus múltiples posibilidades de ser un material con numerosas y enriquecedoras funciones para el alumno extranjero.

1.2. La educación literaria en español lengua extranjera.

El éxito en la enseñanza del español es uno de los grandes objetivos que persigue todo docente de ELE. La formación de los aprendientes para que logren actuar como mediadores interculturales requiere tiempo, dedicación y la labor del docente como guía. Además, la “lengua real” (Pedraza, 1996: 61) que los alumnos aspiran a adquirir para poder desenvolverse con los hablantes nativos, requiere de diferentes métodos de adquisición. Consideramos que uno de los más completos es la literatura como medio de aprendizaje de ELE.

1.2.1. La relevancia de la educación literaria en los cursos de lengua extranjera.

El precursor y exponente de la aplicación de la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera fue Widdowson, en su caso, el inglés. Este autor propone una mayor consideración de la literatura como recurso (*available resource*) en la enseñanza de la lengua extranjera, sin que esto reemplace a los modelos estructurales o nocional-funcionales (cfr. 1983: 34). En la línea de lo expuesto por este autor, llegamos a la conclusión de que la literatura es una herramienta útil y valiosa en el aula, sin que sustituya a los demás aspectos de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Por su parte, Mendoza afirma que los textos literarios se consideran muestras auténticas de una lengua y por ello pueden funcionar como recurso y material de orden curricular para lograr la formación lingüístico-comunicativa de los alumnos (cfr. 2004: 5). La literatura dentro de la enseñanza de idiomas, más concretamente, la educación literaria en la lengua extranjera, ha ido sumando defensores, cada vez más, debido a las múltiples ventajas que ofrece tanto a los docentes como a los alumnos.

Además de los autores anteriores, Menouer (2009) aporta algunas razones por las que los textos literarios son un material óptimo para la clase de ELE. La literatura es universal, ya que trata temas comunes a todas las culturas y por ello puede acercarse al mundo del estudiante. También es atemporal, trasciende tiempo y cultura por su valor estético y de contenido universal significativo. Es motivadora, a la vez que es material auténtico, ya que no está creada para enseñar lengua, sino que está dirigida a hablantes nativos. Además, incrementa y activa la participación del alumno y es adecuada para la asimilación de la cultura extranjera, incluso ofrece un *input* o modelo de la lengua y favorece y estimula las cuatro destrezas (cfr. 2009: 126-130). La educación literaria en la clase de ELE, como vemos, ha conformado diversas experiencias en el aula, con resultados y conclusiones como los citados (cfr. 2009: 126-130). Una de las razones de mayor peso dentro de la educación literaria sería la que conforma el carácter universal de los temas literarios, pudiendo con ellos acercar a los alumnos a diversos aspectos culturales. Los alumnos se sentirán identificados al tratar temas que compartan con la cultura del texto que trabajan, pudiendo así superar las barreras culturales que aparezcan en el proceso de aprendizaje. Encontrarán con ello una razón más para acercarse a la cultura extranjera. Albaladejo, por su parte, afirma que:

(...) el valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, (...) su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente (2007: 6).

En esta afirmación, coincidimos con la autora en que la atemporalidad de los contenidos de los textos literarios les confiere valor como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Como aseveraba anteriormente Mendoza, los textos son un material auténtico (cfr. 2004: 5). Una ventaja de las obras literarias es que no están diseñadas con el propósito específico de enseñar un idioma, por tanto, el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos (cfr. Albaladejo, 2007: 6). Pudiendo convertirse en un obstáculo, preferimos enfocarlo desde un punto de vista más optimista y productivo, de manera que cualquier dificultad de esta índole se muestre como un modo más de presentar al alumno diferentes usos de la lengua. En palabras de Albaladejo:

(...) la dificultad lingüística inicial puede superarse mediante una elección apropiada del texto por parte del profesor y el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción y entendimiento de las nuevas formas (2007: 6).

Como vemos, uno de los aspectos más significativos de la creación de clases comunicativas fundamentadas en la literatura es la elección adecuada de textos para cada ocasión. Por lo tanto, será misión del docente el enfocar los textos de tal manera que se conviertan en un vehículo para mejorar la adquisición de la lengua extranjera, en vez de en una barrera.

Los estudios realizados hasta el momento que versan sobre el uso práctico de la literatura en el aula de ELE demuestran que, al componerse los ejercicios de textos pensados para hablantes nativos, se podrá ofrecer al alumno un abanico mayor de conocimientos que los textos creados artificial y especialmente para impartir un nivel determinado de la lengua: los textos literarios no han sido modificados con un fin académico específico. Por ello, los aprendientes se encontrarán con vocabulario novedoso, usos de la lengua extraños para ellos y estructuras desconocidas e incluso superiores a su nivel de lengua, que permitirán que se muestren interesados por saber qué pueden encontrar más allá de los ejercicios de clase.

En esta línea, Nuttall afirma que es necesario suministrar a los alumnos textos que contengan un mensaje, puesto que los clásicos libros que se utilizan en un curso de lengua extranjera ayudan al docente solamente a presentar o practicar un determinado elemento lingüístico, pero no proporcionan un objetivo real de lectura (cfr. 1982: 3, 4, 19). Ya Collie & Slater afirmaban que “al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos (...) la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural” (1987: 4). Así, los estudiantes se familiarizarán con diversos usos lingüísticos y convenciones de la lengua extranjera con las que no se habrían relacionado de no ser por los textos auténticos.

A este respecto, Sanz opina que los alumnos deberán llevar a cabo unos procedimientos de interpretación que no utilizarían normalmente en el proceso de una lectura normal y ellos como lectores “se verán impelidos a seguir leyendo para encontrar en la continuación de su lectura respuesta a sus interrogantes” (1995:123). Indagaremos en esta afirmación a partir de estudios como los de Sanz (1995), puesto que posiblemente la lectura de textos nativos proporcionará a los alumnos una herramienta interesante que les supondrá un reto lingüístico.

El aporte cultural de los textos transportará a los alumnos a situaciones protagonizadas por personajes característicos de la sociedad en todos sus ámbitos (cfr. Collie & Slater, 2002: 4). La literatura es portadora de cultura y conforma una parte sustancial del proceso de adquisición del nuevo idioma. Los textos literarios nos

proporcionan ejemplos de “atavismos culturales, de comportamientos, de tradiciones, que se proyectan en los rituales e interacciones comunes de la lengua con la que un no nativo aspira a familiarizarse” (Sanz, 2006: 350-351).

Otro de los aspectos en los que se ha investigado en los últimos años, además de en la carga cultural de los textos literarios, es en el hecho de que la literatura ofrece ventajas para el alumno de español es la riqueza lingüística que estos textos contienen. El alumno-lector aprenderá un vocabulario que puede no ser utilizado diariamente ni ser de uso coloquial o inmediato, pero que le será de utilidad en niveles más avanzados de español.

Los textos literarios constituyen “un rico bagaje léxico en fases superiores del aprendizaje” (Albaladejo, 2007: 8). Los estudiantes encontrarán usos de la lengua poco familiares para ellos, que contribuirán a enriquecer sus conocimientos de la lengua extranjera. En palabras de Collie & Slater “un texto literario constituye una excelente ayuda para el trabajo oral, que hará a los estudiantes más creativos y arriesgados a nivel productivo” (2002: 5). Así, consideramos que el ejercicio que realicemos con los textos literarios no finalizará en la lectura y comprensión de lo leído, sino que nos permitirá trabajar con los alumnos más allá de los párrafos, fomentando su faceta creativa e incluso oral, desarrollando varias competencias. Con respecto a esta idea, Albaladejo opina que la literatura es una herramienta eficaz para integrar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales al ser un texto natural y no gramaticalmente secuenciado (cfr. 2007: 8). En esta línea, Sanz afirma que, además de ser material auténtico, los textos literarios son un medio idóneo para la construcción de la competencia léxico-gramatical, así como la discursiva, la sociocultural, la cultural y la intercultural (cfr. 2004: 126). Son textos adecuados para la enseñanza de todas las destrezas, incluso más que aquellos diseñados artificialmente para trabajarlas de forma específica. Afirma, además, que las actividades propuestas desde la perspectiva descrita capacitarán a los alumnos como “lectores competentes”, al poner en práctica recursos estratégicos extrapolables a la lectura de otros textos, pertenecientes a otros géneros literarios y a otras comunidades discursivas (cfr. 2004: 127).

Otro factor destacable dentro de la literatura en ELE es el compromiso personal del estudiante con la obra que lee. Si el alumno-lector se siente atraído por el texto, no le quedará más remedio que seguir leyendo, descubrir una trama y sus personajes, entrar en el mundo del texto. De esta forma, el relato pasa a ser el centro de atención, dejando relegados en un segundo plano los aspectos formales del nuevo sistema lingüístico que está estudiando (cfr. Albaladejo, 2007: 8). Así, el alumno hará formar parte de su conocimiento

de la lengua muchos aspectos del texto de forma inconsciente. Añade Albaladejo que los alumnos se implicarán e interesarán más en la dinámica de la clase si sienten “que su mundo personal y afectivo puede aportar algo al texto y viceversa” (2007: 9). La educación literaria, como podemos observar, tiene ya largo recorrido y numerosos defensores. Muchos de ellos resaltan la importancia del valor lúdico y creativo que los textos literarios puedan tener. Hess, en cuanto al disfrute de la lectura, asevera que:

(...) la literatura es posiblemente el único tipo de texto escrito solamente con este fin, lo que le confiere el valor añadido de proporcionar un objetivo auténtico al alumno y con ello un aumento del interés y motivación (2003: 19).

La introducción de la literatura nativa en el aula de ELE es un medio de conexión entre el alumno, la lengua y la cultura meta con la creatividad. Todos estos factores se unen gracias al objetivo real que es el de conocer la literatura en español, escrita por autores actuales o no, pero que comparten la misma lengua, esa a la que el alumno pretende acceder. Afirma Quintana que el texto “es el estímulo y no el objeto de las clases”, que de lo que se trata no es de formar escritores, sino del desarrollo creativo de distintas destrezas lingüísticas (cfr.1991: 92). Hasta el momento, se ha considerado a la literatura como un eje esencial en la educación lingüística de los alumnos de lenguas extranjeras en general, y de ELE en concreto, e imprescindible en su proceso de adquisición de la lengua.

1.2.2. Algunas consideraciones en la enseñanza de lengua mediante textos auténticos.

Como hemos podido apreciar, la literatura en la clase de lengua extranjera aporta numerosas ventajas para el aprendiente. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar algunas apreciaciones sobre aquello que ha de tener en cuenta el docente si desea poner en práctica una metodología fundamentada en la literatura, en este caso, la microficción, en la clase de español. Ante todo, hemos de indicar que el papel del profesor es sumamente importante, puesto que el interés de los alumnos por la materia o que esta se convierta en una losa para ellos dependerá de la selección de textos que realice y de la puesta en práctica posterior.

El docente ha de ser un mediador y un elemento más en el proceso. Su misión consistirá no solo en motivar el aprendizaje, sino facilitarlo y encauzarlo para que el alumno se haga partícipe de él y aprenda qué valor tiene la “literatura como expresión del ser humano” (Juárez, 1996: 282). En cuanto a las posibles reticencias ante su uso en la clase de lenguas, Štulajterová señala que una de las razones por las que la literatura no ha sido más

popular en las aulas de lenguas extranjeras es la ausencia de una metodología específica para ello:

(...) the role of literature in the teaching process has been neglected. One of the factors causing this state is an absence of concrete methodological instruction regarding the use of literature within the teaching process (2010: 1).

También el uso de estos textos como material didáctico podría considerarse extraño o demasiado complejo, debido a las a veces complicadas estructuras con las que se pueden encontrar alumno y profesor. A este respecto, señala Albaladejo que “no quiere decir que lo literario esté abstraído de la realidad, sino que es otro modo de explicar esa realidad, a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos” (2007: 5). No se considera tampoco que los textos literarios sean necesariamente extraños para el alumno al no reflejar con exactitud lo que este encontraría en un contexto social real, porque ni los especializados en enseñanza de idiomas lo son. La ventaja de los textos literarios se encuentra en que el alumno conocerá diversas formas de lograr expresarse con coherencia, corrección y fluidez, que más adelante podrá aplicar a la comunicación.

Parece ser, como indica Sanz, que la única forma de hacer llegar las lecturas a los alumnos es “sometiendo a la literatura y al texto literario a un proceso de normalización, que pasa por desacralizar sus productos y sus nombres propios” (2006: 352) y solo así se podrá utilizar la literatura en la clase de español. Los textos literarios no deberían concebirse como un producto elevado e inalcanzable para el no bilingüe, sino como un medio ideal de conocimiento de diversos aspectos de la lengua meta. La posible dificultad inicial que puedan experimentar los alumnos se verá resuelta, como hemos señalado, gracias al papel del docente como seleccionador de textos y mediador.

Por otra parte, hemos de considerar que el uso de los textos literarios en el aula no necesariamente está unido siempre al sentido lúdico; esta sería una visión “altamente simplificada, cuando no simplista, del fenómeno literario” (Sanz, 2006: 352). La literatura es una herramienta para profundizar en los conocimientos del aprendiz y en sus estrategias de mejorar su lengua extranjera, lo que implicará siempre un esfuerzo por parte del estudiante. Queremos señalar que conocer otras realidades puede no resultar agradable o divertido en alguna ocasión. Podemos encontrarnos con textos que versen sobre situaciones difíciles, o incluso incómodas, que forman parte de la realidad social, y que no convendría evitar.

Hasta el momento, el uso de textos literarios en español como herramienta para fomentar la creatividad del estudiante y para la enseñanza de destrezas, de lengua y de cultura no ha recibido una atención excesiva. Quintana afirma que la vanguardia en la

enseñanza de literatura en la lengua extranjera es predominantemente anglosajona y que hasta el momento no existe “una bibliografía en castellano que plantee estas cuestiones adaptándolas a las peculiaridades de nuestra lengua y al acervo concreto de nuestros textos literarios” (1991: 90-91). En su afirmación refleja que, en materia de enseñanza de ELE, nos encontramos en un momento de evolución en cuanto al desarrollo de materiales literarios con los que ayudar a los alumnos a entender mejor la lengua y la cultura que aprenden. Los estudios sobre la enseñanza de ELE, hasta el momento actual, han indagado sobre la eficacia de este enfoque, aunque, al parecer, todavía queda mucho trabajo por realizar.

Algunos de los autores citados (Juárez, 1996; Albaladejo, 2007) coinciden en que trabajando con textos literarios en el aula de segundas lenguas puede aportarse a los alumnos mucho más que una simple composición de frases y sentido. A este respecto, Sanz expresa su concepción de la literatura: voz de un pueblo, enraizada a la esencia del ser humano y necesaria en nuestra evolución como individuos (cfr. 2006: 352). Este mismo autor no considera que se pueda aprender profundamente una lengua sin un acercamiento a su literatura:

Enseñar la lengua a través de la literatura y enseñar literatura es una opción ideológica que implica una concepción de la enseñanza y del ser humano. Es aspirar al más alto nivel de comprensión y asumir que aprender es un modo de ser mejor, una perspectiva que parte de la base de que el ser humano es y está en los textos, y de que los textos son y están en el ser humano (2006: 352).

Como conclusiones de este apartado, apuntaremos que la literatura en el aula de lenguas extranjeras puede conformar una herramienta útil y valiosa de múltiples maneras, sin sustituir, por supuesto, al conjunto de aspectos que engloba la enseñanza de lengua. Este tipo de textos se presentan como muestras reales de la lengua meta, y aportan, además, temas comunes a diferentes culturas, pudiendo acercarse así al conocimiento previo de los alumnos, quienes asimilarán la lengua extranjera a partir de un *input* auténtico y no artificial. Incluso si las dificultades en la lectura aparecieran, podrían convertirse en una nueva vía de conocimiento e investigación para los estudiantes, favoreciendo así su capacidad analítica.

Es probable que los aprendientes encuentren muestras de lengua novedosas, e incluso superiores a su nivel. No obstante, este tipo de ejemplos forman parte de la adquisición de una lengua extranjera, puesto que el lenguaje con el que se encontrarán está pensado para hablantes nativos. Este aspecto en particular permitirá que los alumnos experimenten un enriquecimiento lingüístico mayor que si trabajasen con textos artificiales.

Como hemos visto, los textos conforman el estímulo de la clase y no son el objeto primordial de esta. Nuestro propósito consiste en que tenga lugar el desarrollo creativo de las distintas destrezas lingüísticas, no pretendemos que nuestros alumnos se conviertan en escritores.

En cuanto a la construcción de las diferentes competencias, los textos literarios se presentan como un medio idóneo para lograr este objetivo. Nos encontramos ante una “relación de simbiosis entre lengua y literatura” (Juárez, 1996: 278). Además de fomentar la competencia léxico-gramatical, así como la discursiva, la sociocultural, cultural e intercultural, acercará a los estudiantes a diferentes obras que, posiblemente, despierten su interés y los animen a indagar en la literatura incluso fuera del aula. El papel del profesor, en esta vertiente de la enseñanza de lenguas, es de gran importancia, puesto que de ella o él dependerá que la selección de textos que se lleve al aula sea de interés para los alumnos. Además, será su responsabilidad hacer entender a los alumnos que la literatura es otra forma de expresar la realidad, y que esta no ha de ir ligada necesariamente al concepto de una clase lúdica y falta de esfuerzo. Con la literatura se pretende profundizar en los conocimientos de los estudiantes, para que desarrollen estrategias que les permitan mejorar su conocimiento de la lengua meta. Y esta tarea implica, siempre, un esfuerzo por parte de los aprendientes.

1.3. El microrrelato: origen, definición y características.

El género que investigamos en este trabajo recibe, como nombre más adecuado, el de “microrrelato”, debido a que responde “de una manera clara y efectiva en el plano de la expresión a las exigencias semánticas del concepto al que designa” (Hernández, 2012: 295). Analizaremos cuáles son los orígenes de estos textos breves, el porqué de su apelativo y qué características son las que lo definen, si bien no se realizará con la exhaustividad de un trabajo de historiografía literaria puro o de exégesis literaria, pues el objetivo principal de este trabajo, como hemos apuntado, es la aplicación a la enseñanza de estos textos.

1.3.1. Orígenes del género.

Los microrrelatos han experimentado una notable evolución a lo largo del tiempo: su existencia se remonta a la época medieval, antes incluso, pero su estudio como género literario no se llevaría a cabo hasta el siglo XX. Muchos son los autores especializados en su

análisis y encontramos opiniones divergentes en cuanto a sus inicios y a sus características. Con respecto al origen del microrrelato, el escritor Merino señala que:

La invención verbal brevísima es seguramente tan antigua como la ficción –es decir, tan vieja como nuestra especie– y por escrito ya aparece en los imaginarios hindú, chino y egipcio (2007: 1).

Hernández apunta que los orígenes del microrrelato, en lo que respecta al ámbito occidental en su conjunto, abarcan “desde finales del primer tercio del siglo XIX hasta finales de la primera mitad del siglo XX” (2012: 295-296). Este género, dentro de un ámbito internacional, ha tenido diferentes precursores, como “el estadounidense Edgar Allan Poe (1809-1849), el francés Charles Baudelaire (1821-1867) y el nicaragüense Rubén Darío (1867-1916)” (Hernández, 2012: 296). A lo largo de este trabajo, nos centraremos en aquellos microrrelatos provenientes de autores, principalmente, españoles e hispanoamericanos.

1.3.1.1. El microrrelato en España e Hispanoamérica.

Existen en España antecedentes al género como *Calila e Dimna* (1265), relatos de poca extensión, además de fábulas y aforismos. Destacan cuentos muy cortos de autores como Juan Timoneda (1520-1583), Luis Zapata de Chaves (1526-1595), Esteban de Garibay (1533-1600) o Juan de Arguijo (1567-1623). Es probable que la antigüedad de este género sea mayor de la que se le atribuye comúnmente, puesto que los orígenes del microrrelato posiblemente se perderían en los albores de la Historia, compartiendo cuna con la tradición oral misma, así como con las leyendas medievales, los apólogos y bestiarios (cfr. La Hoz, 2011: 11). No es hasta principios del siglo XX cuando, en el ámbito hispánico en general y de la mano de Rubén Darío, se recupera la afición y el gusto por la literatura breve. Como cita Hernández en su tesis doctoral:

Los orígenes históricos del microrrelato en la literatura española pueden situarse en el periodo que podemos acotar entre la introducción del modernismo en nuestro país y el final de las vanguardias, límites culturales y artísticos que se han hecho coincidir con otros hitos sociales y políticos como la primera y segunda visitas a nuestro país de Rubén Darío en 1892 y 1899 respectivamente y el comienzo de la dictadura franquista en 1939 (2012: 297).

Escribe así el nicaragüense:

EL NACIMIENTO DE LA COL

(Rubén Darío)

En el paraíso terrenal, en el día luminoso en que las flores fueron creadas, y antes de que Eva fuese tentada por la serpiente, el maligno espíritu se acercó a la más linda rosa nueva en el momento en que ella tendía, a la caricia del celeste sol, la roja virginidad de sus labios.

- Eres bella.

- Lo soy -dijo la rosa.

- Bella y feliz – prosiguió el diablo-. Tienes el color, la gracia y el aroma. Pero...

- ¿Pero?...

- No eres útil. ¿No miras esos altos árboles llenos de bellotas? Esos, a más de ser frondosos, dan alimento a muchedumbres de seres animados que se detienen bajo sus ramas. Rosa, ser bella es poco...

La rosa entonces –tentada como después lo sería la mujer- deseó la utilidad, de tal modo que hubo palidez en su púrpura.

Pasó el buen Dios después del alba siguiente.

- Padre –dijo aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza-, ¿queréis hacerme útil?

- Sea, hija mía –contestó el Señor, sonriendo.

Y entonces vio el mundo la primera col.

DARÍO, Rubén. 2013. "El nacimiento de la col", en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

Es a partir de este autor que comienza una nueva línea de proyección literaria en la que los aficionados a los textos breves van delineando las características que darán forma a los posteriores microrrelatos. En la vertiente española, como vemos, la escritura breve data de antes de la Guerra Civil. Autores como Ramón Gómez de la Serna (1888-1963), Max Aub (1903-1972) y Juan Ramón Jiménez (1881-1958) son prueba de ello. También destacan en España otros autores más contemporáneos, como son José María Merino (1941), Juan José Millás (1946) o Ana M^a Matute (1925-2014). Podemos afirmar que, tanto por la calidad y la cantidad de su obra micronarrativa, como por la sistematicidad con la que la cultivó, Juan Ramón Jiménez (1881-1958) es el verdadero iniciador y precursor de este género en España (cfr. Hernández, 2012: 297).

Igualmente, Ramón Gómez de la Serna (1888-1963) consagró gran parte de su obra literaria a la creación de microficciones, como sus famosas greguerías, que incluimos también en las sesiones de gramática de esta investigación. A pesar de sus similitudes, el

microrrelato y la greguería comprenden dos géneros distintos dentro de la microficción. Mopty analiza las diferencias entre ellos a partir del estudio de la propia obra de Gómez de la Serna, *Greguerías* (1945). En ella, este último autor declara que estos breves textos surgen como resultado de una mezcla en la que se valora la instantaneidad, la autenticidad que da ritmo más libre a la prosa (cfr. Mopty, 2004: 20). Asevera la autora que “los conceptos de “instantaneidad”, “mezcla”, “hibridez genérica”, lo aproximan a la caracterización que se hace del minicuento por su indefinición genérica y por la espontaneidad de su prosa” (cfr. 2004: 20), siendo estos dos géneros similares entre sí.

Mopty analiza el prólogo de esta obra y señala que, en las greguerías, destaca la metáfora como elemento esencial, que traslada el sentido a otro figurado en virtud de una comparación tácita (cfr. 2004: 20). La metáfora, junto con la elisión, están presentes en las greguerías y en los microrrelatos y, además, ambas producciones “participan de un principio de heterogeneidad y diversidad que nos llevan a asociarlas” (Mopty, 2004: 20). Además, de compartir el atributo de establecer relaciones a partir de los objetos extraídos de la cotidianidad, ambas formas de enunciación practican el juego de analogías, “que proporciona una tensión que determina una salida tangencial” (Mopty, 2004: 21).

A pesar de sus particularidades compartidas, la autora señala que la “principal diferencia entre ambas formas analizadas es la narratividad de la ficción breve y su búsqueda de la belleza. Las greguerías no registran secuenciación ni marcas temporales, aunque algunas pueden presuponer una narración implícita, no es este su propósito” (Mopty, 2004: 21). Añade, además, que “la greguería es la fusión, a veces no armónica, distorsionada, del humor y de la metáfora. Subyace el juego de la creación en un microcosmo de intuición y experiencia donde no se proclama la belleza como fin último, y en este propósito se distancia del microrrelato que busca también resonancias de la lírica” (Mopty, 2004: 22). Podríamos concluir que la greguería es una expresión breve del ingenio, un “arte de la palabra” (Mopty, 2004: 22), cuyo fin no radica en la búsqueda de lo estético ni en la narratividad del escrito.

Otra forma de microficción que podemos señalar como precursora de la literatura breve es la del miniteatro, que ha sido “una constante en la historia del teatro, especialmente en el ámbito hispano, debido a las peculiaridades de las representaciones” (Márquez, 2009: 103). Se escribieron numerosos textos de teatro breve de carácter anónimo puesto que se consideraba un género menor y, con frecuencia, los autores los excluían de las ediciones de sus obras. No debe entenderse, sin embargo, que estas obras fuesen de importancia secundaria en una representación, puesto que “en bastantes casos decidían la

asistencia o no del público a una función” (Márquez, 2009: 105) al actuar como aliciente para la asistencia de espectadores a una función concreta. De hecho, no solo dramaturgos escribieron este tipo de teatro, sino también poetas y prosistas, como Francisco de Quevedo, María de Zayas y Sotomayor o Salas Barbadillo (cfr. Márquez, 2009: 104).

En los comienzos del siglo XX, concretamente en los años veinte y treinta, “la brevedad y el fragmentarismo literarios se impondrán en España” (Hernández, 2012: 297). Uno de los más famosos y consagrados microrrelatistas será Federico García Lorca (1898-1936) gracias a sus numerosos poemas en prosa, incluidos dentro de la clasificación de este género. Entre otros autores en la misma línea de Lorca destacan Jorge Guillén (1893-1984), José Bergamín (1897-1983), Luis Buñuel (1900-1983), Jardiel Poncela (1901-1952), Samuel Ros (1904-1945) o José María Hinojosa (1904-1936) (cfr. Hernández, 2012: 297). En la actualidad, numerosos estudios analizan en profundidad este género, como son los de Irene Andrés-Suárez (2012) y Fernando Valls (2008). Este último autor dirige la *Revista Quimera*, una de las que ha contribuido a la difusión del género. Uno de los medios en el que mayor difusión ha experimentado este género es el formato en línea: un ejemplo serían los blogs como “la nave de los locos” (nalocos.blogspot.com), regentada por Valls (2008), o los concursos en línea como el que propone la Escuela de Escritores y la Cadena Ser.

Por otro lado, el microrrelato en Hispanoamérica ha experimentado un gran auge y desarrollo hasta la fecha. Autores como Augusto Monterroso (1921-2003), Julio Torri (1889-1970), Jorge Luis Borges (1899-1986), Juan José Arreola (1918-2001), Julio Cortázar (1914-1984) o Marco Denevi (1922-1998), por citar solo unos pocos nombres, conforman los referentes hispanoamericanos de esta forma de escritura (cfr. Merino, 2007: 1). Rojo, especialista en microrrelatos, o *minicuentos*, como ella los denomina, afirma que “los orígenes del minicuento son desconocidos” (Rojo, 1997: 19). Esta misma autora coincide con Merino (cfr. 2007: 1) al localizar el origen de la efervescencia de este género en Monterroso (1959), expresando lo siguiente:

Me parece que la eclosión de minicuentos desde hace veinte años se debe al éxito que alcanzó Monterroso con “El dinosaurio”, unido al de Cortázar con sus Historias de cronopios y famas, que generaron la literatura de imitación (1997: 23).

Podría considerarse *El microrrelato. Teoría e historia*, de David Lagmanovich (2006) uno de los más importantes precursores de esta vertiente literaria, como “la primera aproximación de envergadura al fenómeno” (Merino, 2007: 1). Otros autores se decantan por la idea de que es el texto “A Circe”, de Julio Torri (1918), el referente original (cfr. La Hoz, 2011: 11). Donde parecen coincidir los especialistas es en que no es hasta la segunda

mitad del siglo XX que el microrrelato comienza a considerarse un género literario en sí mismo. De la *Revista Zona*, de Barranquilla, Epple señala lo siguiente:

Sacado de una de sus falsas costillas, el minicuento, ese extraño género del siglo XX, ha conducido al cuento clásico al camino de una estrepitosa bancarrota. Parece una afirmación temeraria. Pero es una rebelión inexorable que viene gestándose desde la cuentística inaugurada por Poe. La primera escaramuza fue con el relato breve. Y al minicuento se le ha encomendado la delicada misión de darle el tiro de gracia (2004: 16).

Es en la década de los sesenta cuando en Latinoamérica comienza a forjarse esta autoconciencia de género, que busca sus raíces en la vanguardia (cfr. Epple, 2004: 16). Durante la segunda mitad del siglo XX, el microrrelato llega a su madurez, y comienza a ser difundido en revistas especializadas, como por ejemplo “El cuento” (México) de Valadés, o “Revista Puro cuento” (Argentina) de Giardinelli (cfr. La Hoz, 2011: 12).

1.3.1.2. Evolución del género del microrrelato.

Dentro de la evolución del microrrelato como género, es lógico llegar a la conclusión de que experimenta su auge en la actualidad al ser esta una era de inmediatez, de lograr más con menos, y de elegir lo sencillo y eficaz. Podría incluso parecer que es un género creado para quien no dispone del tiempo que requiere una novela, o que se alimenta de la vaguedad de los escritores contemporáneos. Con respecto a su brevedad y comprensión, Merino nos indica que:

Es necesario un lector dispuesto a poner de su parte lo que la extrema síntesis del relato escamotea, un lector capaz de descubrir ese tipo de literatura (...). Circula el tópico de que el cuento literario es muy adecuado a los tiempos de prisas, aeropuertos y autobuses que vivimos, pero lo cierto es que el cuento literario es un espécimen para cuyo verdadero disfrute es necesaria una previa formación en lo que el género tiene de elipsis y condensación expresiva, que se agudiza en el caso de los relatos brevísimos. Es ingenuo pensar que un lector primerizo o poco hecho puede enfrentarse sin aviso a un cuento literario, y no digamos a un microrrelato (2007: 1).

Los estudios acerca de la creación y comprensión de los microrrelatos son numerosos y sus características, según los diferentes autores, son múltiples; la precisión y el cuidado del lenguaje son, al parecer, rasgos intrínsecos al microrrelato, haciendo de este un texto cuya elaboración no es tarea fácil, y su comprensión requiere ciertos conocimientos previos, tanto culturales como lingüísticos.

1.3.2. Hacia la selección de un término definitorio.

En la investigación sobre la denominación correcta que se le debe otorgar a esta categoría textual, hemos de destacar que está considerada como la del “cuarto género literario” (Andrés-Suárez, 2012: 21-23) y en palabras de la autora:

El microrrelato es una forma discursiva nueva que se sitúa en el límite de la expresión narrativa y corresponde al eslabón más breve en la cadena de la narratividad, que de tener tres formas (novela, novela corta, cuento) ha pasado a tener cuatro: novela, novela corta, cuento y microrrelato. (...) El microrrelato cuenta, narra. (...), es decir, para que un texto entre dentro de esta categoría literaria, además de ser breve y de estar escrito en prosa, tiene que contar una historia, con un sujeto actor y una acción sustentada en un conflicto y en un cambio de situación y de tiempo, aunque sean mínimos (2012: 21-23).

Como vemos, trabajamos con un género literario en sí mismo, con unas características propias y diferenciadas de las demás categorías textuales que se le asemejan. Tras conocer el origen de este género, nos encontramos con una situación más bien compleja y es la de hallar el nombre que abarque todas las definiciones que se le atribuyen.

1.3.2.1. La existencia de múltiples denominaciones.

¿Existe un término adecuado? Afirma Merino que, para este género, los especialistas no han encontrado todavía hoy un nombre definitivo: “microcuento, minificción, microrrelato, relato instantáneo, vertiginoso, ultracorto, hiperbreve, ficción súbita, “textículo” y otras varias denominaciones que se le atribuyen.” (2007: 1). En este caso, coincidimos con la opinión del autor porque, como veremos más adelante, existen varios términos a los que se les atribuye la definición de lo que en este estudio llamamos microrrelato. Rojo añade que:

La característica que resalta a partir de las antologías es que el nombre sigue sin definirse. (...) Para Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares son cuentos breves, y para Edmundo Valadés, textos breves; para Guillermo Bustamante y Harold Kremer, minicuentos y cuentos cortos; para Raúl Brasca, cuentos brevísimos, aunque cuando trabaja con Luis Chitarroni pasan a ser cuentos breves; Lauro Zavala los denomina cuentos mínimos; Epple, micro-cuentos y cuentos breves; Henry González, minificciones, y José Luis González Irabia, microrrelatos (2004: 131-132).

Estas breves e intensas manifestaciones escritas, bautizadas con un nombre u otro según el autor, elaboradas con un lenguaje preciso y cuidado, están ligadas a la intertextualidad y serán interpretadas según el prisma de cada lector. Están provistas de características inamovibles para todos los entendidos: la brevedad es, sin duda, una de ellas. No obstante, existen opiniones diversas a la hora de encontrar un término adecuado.

Rojo afirma que “el minicuento es un cuento muy breve cuyo carácter proteico y degenerado le da el carácter distintivo” (1997: 132). Por su parte, Koch, especialista en microrrelatos, los denomina “microrrelatos”, un tipo de relato extremadamente breve, “a falta de un término mejor” (2004: 51), afirmación con la que coincidimos en este trabajo. Koch, precursora en el género del microrrelato y pionera de su estudio en Hispanoamérica, idea este término, que fue criticado, como suele ocurrir con las ideas inéditas. Decide otorgarles un nombre definido puesto que “se valen por sí mismos, como los sonetos” (Koch, 2004: 51). Noguerol denomina al género “microficción: un texto perceptible a golpe de vista (...) capaz de sintetizar una emoción o un hecho de vida, caracterizado por la libertad en todos los sentidos (...) y marcado por un toque lírico o ingenioso que lo hace inolvidable” (en Sernán, 2006: 1). También, “minificción” es el término que decide utilizar Zavala “cuya naturaleza es híbrida y su extensión es menor a 200 palabras” (2004: 89). De modo similar, Valadés lo denomina “minicuento o minificción” y “se caracteriza por el predominio de una acción o suceso muy conciso y relampagueante que subvierte las expectativas del lector, con un final sorpresivo” (1990: 285-286).

1.3.2.2. El término *microrrelato* a través de diversos autores.

Parece ser que esta forma de escritura, además de breve, es difícil de definir y de delimitar. Los entendidos en el género comparten ideas comunes y se ponen de acuerdo en ciertas características, no en todas. Esto ocurre también con el término en sí. Como señalamos, cada autor se decanta por un término u otro, pero esto conlleva que puedan diferenciarse de otros debido a las características que su nombre implica. Rojo decide llamarlo “minicuento” o “microcuento” (1997: 38), y Epple, además, lo llama “microrelato” (2004: 15). En cambio, Koch distingue entre “minicuento” y “microrrelato” y afirma que el “minicuento” es cualquier cuento muy corto, pero el “microrrelato” es un relato extremadamente breve, diferente al cuento en que “carece de acción, de personajes delineados y (...) del momento culminante de tensión” (1986: 2-4). Para la autora, el microrrelato:

(...) no se ajusta a las formas breves de la narración tradicional como la leyenda, el ejemplo, la anécdota. (...) se aproxima al aforismo, al epigrama y a la greguería. Posee el tono del monólogo interior, (...) al mismo tiempo, parece querer reclamar la permanencia de la fábula, la alegoría, el apólogo. El desenlace de este relato es generalmente una frase ambivalente o paradójica, que produce una revelación momentánea de esencias. Por este motivo, pudiera decirse que participa del lirismo del poema en prosa, pero carece de su vaguedad ensoñadora. Se acerca más bien a la circularidad y autosuficiencia del soneto. Porque trata de esencias, participa también en la naturaleza del ensayo. Se distingue de este, sin embargo, porque algún detalle narrativo lo descubre como ficción (1986: 2-4).

Coincidimos con la autora en que el microrrelato comparte características de diversos géneros literarios sin equipararse a ninguno. Además, apoyamos la opinión de que estos relatos se acercan al ensayo, pero se diferencian gracias a la ficción que los caracteriza. En este trabajo utilizaremos el término “microficción” para hacer alusión al conjunto de géneros que se enmarcan en la hiperbrevedad, como pueden ser la greguería, el miniteatro y el microrrelato en sí y, por otro lado, el término “microrrelato” para referirnos a este género en concreto dentro de la microficción. Siguiendo la línea de Koch, nos decantaremos por el término “microrrelato” y no “minicuento” (cfr. 1986: 2-4), debido a la necesidad de fijar un término con el que trabajar y es el que hemos considerado el más adecuado. En cuanto a los términos “cuento” y “relato”, afirma Valls en su blog “la nave de los locos”:

En esencia, me parece que no existe, hoy por hoy, ninguna diferencia entre cuento y relato, a la hora de designar el cuento literario, al menos en el castellano que se habla en España. Quizá no resulte inútil del todo saber que el término cuento ya se usaba en el siglo XIX para designar la narrativa breve, conviviendo con otros como relación, que Fernán Caballero opone a cuento popular y leyenda (Bécquer); mientras que el concepto de relato, tal y como lo entendemos hoy, aparece en los últimos años sesenta (2008: 1).

El *Diccionario de la Real Academia Española* edición en red (2001) define “cuento” y “relato” de una forma muy similar:

cuento¹.	relato.
(Del lat. <i>compŭtus</i> , cuenta)	(Del lat. <i>relātus</i>)
1. m. Relato, generalmente indiscreto, de un suceso.	1. m. Conocimiento que se da, generalmente detallado, de un hecho.
2. m. Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención.	2. m. Narración, cuento.
3. m. Narración breve de ficción.	

Llegamos a la conclusión de que, tras diversas opiniones, ambos términos serían válidos para definir la ficción breve. Por otro lado, Epple distingue entre un “microtexto” y un “micro-relato o minificción”:

El microtexto es un texto brevísimo que no se adhiere a las leyes tradicionales del cuento, a su esquema narrativo básico. No ofrece una peripecia narrativa donde exista una relación entre personaje, acción y tiempo-lugar. El microcuento, en cambio, adopta las leyes genéricas del cuento, intensificando o comprimiendo sus componentes y a veces apelando a la comprensión del lector para completar su sentido, con un elemento simplemente

aludido o implícito. Ejemplo, cuando el final no se cuenta, pero está sugerido por el desarrollo del texto (2005: 1).

Podemos apreciar que el autor denomina a estos textos “micro-relatos” o “microcuentos”, indistintamente. Comparte la opinión de Lagmanovich, que expone que:

(...) si entre los microtextos en prosa seleccionamos aquellos – que por otra parte parecen ser mayoría – en los que se cumplen los requisitos básicos de la narratividad - y a estos los llamamos microrrelatos, habremos dado un paso importante para delimitar la especie literaria a la que pertenecen (...) (1999: 73).

Observamos que, según el autor, si se otorgara un nombre a todos los textos que cumplen con los requisitos que se le atribuyen a los microrrelatos, se avanzaría en su análisis al eliminar la divergencia terminológica que experimentan. Rojo diferencia así el “minicuento” del cuento:

(...) porque es tan corto que no llega a tener espacio para describir escenario y personajes, o para complicar la acción, (...) ni para desarrollar un estilo literario, ni para narrar una historia (...). En suma, no puede llegar a ser un cuento porque no le alcanza el espacio para contar algo (1997: 27-28).

El término “microtexto” puede no abarcar lo suficiente como para ser considerado un término válido en la definición de lo que denominamos “microrrelato” al no esclarecer los matices narrativos que puedan portar el relato o el cuento. Parece ser que la narratividad es una característica que debe existir para que el microrrelato se configure como tal. “Microrrelato”, o cualquier otro término que lo denomine, implica brevedad (micro, mini, breve), característica en la que parecen coincidir todos los estudiosos del género; no así en su extensión, cuyo concepto varía de unos a otros. Rojo expone diferentes visiones y autores:

Lo único en común que comparten todas las antologías es que los textos elegidos son de pequeña extensión.(...) Para Bustamante y Kremer, así como para Borges y Bioy puede llegar a las 3 páginas; Epple, Zavala, Brasca, González, Valadés y González Irabia no pasan de las 2; Fernández Ferrer se mantiene en 1. Podemos coincidir entonces en que para que sean considerados verdaderamente breves la longitud máxima debería ser de no más de 3 páginas (2004: 131-132).

Finalmente, añadimos, tras esta reflexión, que el término que utilizaremos será el de microrrelato, al ajustarse este a las exigencias de su propia definición.

1.3.3. Características principales del microrrelato.

Los géneros literarios, según el Diccionario de la lengua española de la Real Academia (*DRAE*, 2001), conforman cada una de las distintas categorías o clases en que se pueden ordenar las obras literarias. Los géneros literarios se dividen, principalmente, en tres categorías, denominadas narrativa, poesía y teatro (cfr. Torres, 1998: 289). En concreto, la narrativa en prosa se subdivide, a su vez, en novela corta, apólogo, estampa, cuento, etc. (cfr. Torres, 1998: 292). El género que analizamos en esta investigación, el microrrelato, no se encuentra tradicionalmente dentro de ninguna de estas clasificaciones. No obstante, como observaremos a continuación, estos textos componen un género independiente y con unas características que lo erigen como un género propio y singular, pudiendo clasificarse dentro de la narrativa.

1.3.3.1. La condensación y la fragmentación de la unidad narrativa.

Epple destaca la *condensación narrativa* como una de sus características principales y añade que sobre la extensión formal del minicuento “hay distintas opiniones, que van de un texto de una página a tres o cuatro páginas” (2005: 1). Por otro lado, para Noguerol, “es un texto perceptible a golpe de vista” (2006: 1), definición que creemos acertada para la extensión del microrrelato. Si el texto no sobrepasa la página, será lo suficientemente breve para ser denominado “micro”. Por lo tanto, la extensión que define a este tipo de textos dependerá de un autor u otro. Nosotros, en este trabajo, nos decantamos por la opinión de esta última autora. En este tipo de textos se produce también la *fragmentación de la unidad narrativa* (Epple, 2005: 1), en la que habrá elementos que queden aludidos o sugeridos y el lector deberá poner de su parte para hacerlos aparecer, haciendo uso de sus conocimientos previos tanto culturales como lingüísticos.

1.3.3.2. La intertextualidad y el humor irónico.

La *intertextualidad* es otra característica muy ligada a la anterior y de la que hacen uso los creadores de ficción mínima. Epple señala sobre este rasgo que:

(...) muchas veces el texto tiene como base una historia o un hipertexto que se supone conocido por el lector y que sirve de referente básico en el que se apoya la propuesta creativa. Por ello la mayor parte de los microcuentos se basan en tradiciones narrativas identificables en el repertorio cultural más amplio (2005: 1).

Como apunta el autor, los microrrelatos se relacionan en múltiples ocasiones con textos mayores y populares, pudiendo el lector realizar la conexión entre el texto breve y la

obra previamente existente. Esta característica otorga a los microrrelatos la capacidad de ofrecer oportunidades de interconexión cultural al lector, si este conociera los textos a los que hace referencia. Tanto Epple, como Rojo (1997) coinciden en que estos textos tienen una *estructura abierta* (cfr. Epple, 2005: 1). Con respecto a la relación de los microrrelatos con otros textos, Rojo hace alusión al concepto de “cuadros” y se refiere con ellos a la intertextualidad:

(...) debido a la brevedad del espacio y a la condensación de la anécdota, el autor debe encontrar un tema conocido, o dar referencias comunes para no tener que explicar situaciones ni ubicar largamente al lector (1997: 3-4).

Como explicábamos con anterioridad, la *intertextualidad* o capacidad de los microrrelatos para hacer referencias a textos mayores y ya conocidos, les confiere un valor mayor como material de aprendizaje, puesto que pueden transportar a los lectores a otras obras, conocidas o no, despertando así el ingenio o la curiosidad respectivamente. Añadimos también que tanto Koch como Epple coinciden en caracterizar a este género con el uso de un *humor irónico*, paródico e incluso escéptico (Koch, 1986: 227-229; Epple, 2005: 1). Será este recurso el que conferirá a estos relatos de una característica genuina, haciendo de ellos elementos incluso más atractivos en la clase de lenguas.

1.3.3.3. La condición transgénica o estructura proteica.

Otra característica en la que coinciden es en la que Epple denomina *condición transgénica* (2005: 1) y Rojo *estructura proteica* (1997: 4). El microrrelato incorporará elementos que tradicionalmente pertenecen a otros géneros y se nutrirá de estos para existir. Así, Rojo afirma que:

(...) suelen poseer lo que se llama una “estructura proteica”, esto es, pueden participar de las características del ensayo, de la poesía, del cuento más tradicional y de una gran cantidad de otras formas literarias (1997: 3-4).

Epple, por su parte, añade que “el microcuento incorpora *elementos expresivos vinculados tradicionalmente a otros géneros*, como la lírica, el ensayo, el texto dramático, etc.” (2005: 1). Este autor añade también que estos textos tienen predilección por el tratamiento irónico o paródico del tema tratado. También, Rojo coincide con Koch en que este género se caracteriza por una prosa sencilla, cuidada y precisa (cfr. Koch, 1986b: 165; Rojo, 1997: 41).

1.3.3.4. El microrrelato como género narrativo.

Por último, consideramos que la recopilación de características en las que coincidan importantes figuras del género puede dar forma a la posible definición del microrrelato. Koch declara que:

(...) si sus características principales no están ya delineadas, quizás se deba a que la atención crítica lo ha pasado por alto porque su brevedad inesperada le arrebató importancia. Si se llega a reconocer su existencia, se le considera como una anomalía inclasificable (1986b: 162).

Como la autora, creemos que la inusual extensión de estos relatos puede restarles valor ante los ojos de expertos en literatura, pudiendo obviar características únicas en estos textos, e inclasificables en los géneros convencionales, debido a su brevedad. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que los “microrrelatos”, como hemos decidido llamarlos entre el amplio abanico de posibilidades, poseen ciertas características reconocidas por los autores e investigadores del género; aun así, su extensión es ciertamente variable. Puede incluso confundirse con otros géneros, como el poema en prosa, el refrán o el chiste. Señalamos que las características que le otorgan los estudiosos hasta el momento lo delimitan como un género nuevo, que se diferencia del resto por su brevedad, su sutileza y la llamada a la reflexión posterior a su lectura que todo lector experimentará. Estas características, de forma resumida, consisten en la brevedad, la fragmentación de la unidad narrativa, la intertextualidad, el humor irónico, la estructura abierta, la condición transgénica y la prosa sencilla, cuidada y precisa.

Para concluir, aludiremos al concepto de “cuarto género narrativo” que Andrés-Suárez atribuye al microrrelato, afirmando que “el empleo de la síntesis y de la elipsis es tan intensivo respecto al cuento clásico que no puede hablarse de una diferencia cuantitativa, sino claramente cualitativa” (2012: 23). De acuerdo con esta autora, consideramos que el material utilizado en nuestra investigación es, sin duda, un género diferenciado del resto y con unas características propias y únicas. Finalizamos este apartado con el esquema propuesto por Roas (2008: 47-76) para clasificar las características más relevantes de este género:

Rasgos discursivos	<ul style="list-style-type: none"> · Narratividad. · Hiperbrevedad. · Concisión e intensidad expresiva. · Hibridez genérica.
---------------------------	--

Rasgos formales	<ul style="list-style-type: none"> ·Trama: ausencia de complejidad estructural. ·Personajes: mínimo psicologismo; personajes-tipo. ·Espacio: construcción esencializada, antidescripción. ·Tiempo: uso extremo de la elipsis. ·Diálogos: prácticamente ausentes. ·Final sorpresivo y enigmático. ·Importancia del título. ·Experimentación lingüística.
Rasgos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> ·Intertextualidad ·Metaficción ·Ironía, parodia, humor ·Intención crítica
Rasgos pragmáticos	<ul style="list-style-type: none"> ·Impacto sobre el lector ·Exigencia de un lector activo

Los textos que hemos seleccionado, por tanto, han demostrado componerse de unas características propias y sobresalir como una categoría textual única diferenciada de otras. Podemos concluir, entonces, que trabajamos con un género literario independiente y único.

1.4. El microrrelato en la didáctica de español como lengua extranjera.

Hasta el momento, el microrrelato ha sido objeto de análisis a partir de diferentes perspectivas didácticas. Estos pequeños textos han hecho posible la elaboración de clases de español lengua extranjera en las que se analiza su significado, su estructura, la intertextualidad de su argumento, entre otros aspectos. A lo largo de este apartado, analizaremos el recorrido de esta categoría textual dentro de la enseñanza de ELE.

1.4.1. El microrrelato en talleres de escritura.

En numerosas ocasiones, los microrrelatos se han utilizado en la clase de español dentro de un marco en el que se desarrolla principalmente la creatividad y la destreza escrita. Consideramos especialmente interesante el método que lleva a cabo la profesora Lorenzín. Esta autora se centrará en la creación de microrrelatos por parte de los alumnos de español. En su artículo “*Fast Fiction* en la clase de español avanzado” explica la puesta en práctica del método de Allen (1997) (cfr. Lorenzín, cfr. 2004: 317-333). Esta metodología, denominada “método de la energía”, consiste en concentrar la creatividad sin interrupciones, en un margen de no más de cinco minutos. Los alumnos con los que lleva a la práctica el estudio son aprendientes de español como lengua extranjera, con un nivel medio-alto de español, aspecto que tienen en común todos los autores citados. Lorenzín

apunta la importancia de crear un “clima mágico” en el salón de clase. Para ello, facilitará a los alumnos un Cuaderno Azul que deben traer al aula porque “se les asegura que es mágico” (2004: 322). La autora se fundamenta en la afirmación de Dyer (1992) quien afirma que “es posible acceder a una “magia real” a través de la creación de una zona mágica en la mente”. La autora siguió unas pautas en los ejercicios:

1. Animar a los alumnos a escribir primero en su lengua materna, para familiarizarlos con el género de manera más cómoda.
2. Hacer uso de la “magia”.
3. Adaptar el curso según las necesidades de los alumnos en cada caso.
4. Permitir a los alumnos que, en un primer borrador, las historias que escriban sean privadas.
5. Pedir a los alumnos que, después de cada sesión, comenten sus impresiones con los compañeros de clase.
6. Publicar posteriormente los escritos en la web del curso, para así compartir las creaciones con los demás compañeros.

Al finalizar el semestre, los estudiantes rellenan un cuestionario con preguntas sobre cómo el FF (*Fast Fiction*, o “ficción rápida”) les había beneficiado. Lorenzín afirma que poner en práctica este método reduce la labor del profesor, haciendo protagonista al alumno, quien podrá redescubrir la lengua que aprende (cfr. 2004: 319). Uno de sus estudiantes afirmó que:

La satisfacción de producir un texto rápidamente, dejarlo y volver a él más tarde para encontrar los aspectos o ideas valiosos es transferible a todo tipo de escritura. El uso repetido de esta técnica me ha ayudado a acercarme al proceso de revisión de manera más positiva (2004: 319).

Las respuestas a las encuestas posteriores al curso impartido fueron muy positivas, evidenciando los beneficios de la práctica de la escritura creativa de relatos breves. Esta experiencia de escritura creativa a partir de microrrelatos con alumnos de ELE nos llevó a indagar sobre las investigaciones realizadas hasta el momento, en las que el microrrelato es el núcleo de la programación didáctica de ELE.

1.4.2. El microrrelato en la investigación.

Tenemos constancia de la existencia de diferentes investigaciones que versan sobre los posibles usos del microrrelato en el aula de ELE. En su gran mayoría, parecen estar enfocadas principalmente a desarrollar la destreza lectora de los alumnos, así como la

expresión escrita y la competencia literaria e intercultural. Para alcanzar una concepción global del estado de la cuestión de nuestro objeto de investigación, hemos analizado algunos trabajos de fin de máster (TFM en adelante) en los que el microrrelato es el protagonista de las sesiones de ELE.

Vergara (2006), en su TFM, enfoca su trabajo en el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos de ELE, o lo que es lo mismo, en que estos logren conocer y comprender la literatura de la lengua meta, e incluso realizar tareas de escritura. La autora propone fomentar el desarrollo de la competencia literaria dentro de la competencia comunicativa mediante tareas que impliquen la comprensión lectora, la destreza escrita, la lectura crítica, la comparación con la cultura propia y la competencia oral de los alumnos. El grupo meta para el que esta propuesta estaría destinada es un grupo de entre 15 y 17 alumnos de 18 a 21 años de edad, con ciertos conocimientos previos de español, y se realizaría en un contexto universitario estadounidense durante 7 secuencias de 50 minutos cada una.

Tapia (2009), en su obra, desarrolla un programa de intervención didáctica orientado al desarrollo de la competencia comunicativa a través de la reescritura de microrrelatos. Sus objetivos se resumen en lograr que los aprendientes adquieran la competencia comunicativa, presentar la reescritura de textos breves como un método que permita enseñar eficazmente la técnica de la composición escrita y demostrar que los microrrelatos son los textos ideales, desde un punto de vista didáctico y pedagógico, para las unidades lingüísticas de su propuesta. En este marco, tratará todas las categorías gramaticales y su grupo de estudio estará conformado por alumnos de lengua materna española de la enseñanza secundaria obligatoria.

Bamidele (2010), en su memoria, estudia el alcance de la competencia literaria, la creación de microrrelatos en formato electrónico, la Web 2.0 y el uso de las TIC en el diseño de tareas. Realiza un análisis general y otro específico sobre la enseñanza de español en Polonia y su grupo meta constará de 6 a 10 estudiantes polacos de un nivel B2 según el *MCER*. Es el método comunicativo y la enseñanza centrada en tareas las herramientas que utiliza la autora para elaborar su programación. Distingue entre tarea comunicativa (atención centrada en el significado) y tareas de gramática (atención centrada en los contenidos lingüísticos, o en la forma) (cfr. 2010: 87). En las tareas propuestas por la autora, predominará la manipulación de la información o, lo que es lo mismo, se centrará en el significado.

Otro TFM en el que se ha indagado sobre el uso del microrrelato como material didáctico en ELE es el de La Hoz (2011). En este trabajo, la autora propone analizar, de nuevo desde un enfoque comunicativo, cómo los alumnos desarrollarán la competencia literaria. La propuesta didáctica se fundamenta en la lectura comprensiva y crítica de los textos, además de en actividades de pre-lectura. La competencia lectora y la expresión escrita ocuparán un lugar importante dentro de los objetivos de aprendizaje y se trata a la adquisición de los aspectos gramaticales como una subcompetencia. El grupo de clase al que iría dirigida la propuesta didáctica descrita en este TFM constaría de alumnos con niveles entre un B1 y un B2 del *MCER*. La investigación propone trabajar con microrrelatos desde todos los ángulos que el texto permita, prestando especial atención a la interculturalidad de los posibles alumnos y a la adquisición de la competencia literaria de estos. La autora analiza la presencia de microrrelatos en diferentes manuales de enseñanza de ELE, concluyendo que su uso no es ni mucho menos frecuente, ni se presentan estos textos como un material didáctico en sí.

Cogollo (2012), en su memoria de máster o TFM, indagará en la concepción de los microrrelatos como un recurso didáctico para desarrollar la competencia literaria de los alumnos. Entre sus objetivos principales se encuentra el analizar el hábito lector de los alumnos y los conocimientos previos que tengan acerca del microrrelato, además de lograr que analicen textos literarios y que, finalmente, a través de un enfoque comunicativo, logren realizar un ejercicio de escritura de microrrelatos. Explicará a los estudiantes de qué trata este género y su evolución, y aportará muestras representativas. Para realizar la puesta en práctica, que en su caso se lleva a cabo en la Universidad de Estocolmo con alumnos de pregrado, se ayudará de imágenes como actividad de pre-lectura. La sesión en la que se fundamenta su estudio consta de 60 minutos y las edades de sus alumnos oscilan entre los 18 y los 45 años. El autor afirma que el nivel de los estudiantes es intermedio y homogéneo (cfr. 2012: 19). Posteriormente, se realizaron una encuesta y una entrevista para analizar la percepción de los estudiantes al trabajar con microrrelatos. Los resultados obtenidos reflejaron que el microrrelato promovió el uso de las cuatro habilidades y que los alumnos se beneficiaron de los “espacios de interpretación” (2012: 39) que se crearon en el aula, en los que podían discutir libremente sobre el análisis de los microrrelatos en el aula. El propósito principal de esta investigación consiste en que los alumnos mejoren su competencia literaria a partir de un enfoque comunicativo y que conozcan un género novedoso para ellos. En el transcurso de este trabajo, tanto la expresión oral y escrita como la comprensión oral y escrita han recibido especial atención.

Fernández-Cuesta (2012), por su parte, ofrece una propuesta didáctica fundamentada en el microrrelato que, aun siguiendo la línea de los autores anteriores en cuanto al énfasis en un enfoque comunicativo y en el fomento del desarrollo de la creatividad y de la competencia intercultural, se diferencia de ellos al elaborar su propuesta a partir de un enfoque más cercano a la enseñanza de diferentes aspectos de la gramática, como los diferentes marcadores temporales, el análisis de oraciones coordinadas y subordinadas, diferentes tiempos verbales, etc.

Herrera (2013) enfoca su investigación en el análisis de la presencia del microrrelato en 28 manuales diferentes de ELE y en qué niveles están presentes. Además realiza un cuestionario a diferentes profesores de español con el fin de averiguar el uso que estos hacen de los microrrelatos en sus clases, concluyendo que más de la mitad (53,5%) utiliza, en algún momento, relatos hiperbreves en sus clases (cfr. 2013: 39). El autor analiza libros de ELE utilizados en España entre 2002 y 2010 (cfr. 2013: 25) y en los que se enseña el español de manera global y no centrado en la literatura. Concluye que, dentro del 71,5% que ocupa al uso de textos narrativos frente a la poesía (20%) y el teatro (8,5%), los microrrelatos ocupan un 7,7% dentro de la distribución de diferentes textos literarios (cfr. 2013: 29). Afirma, finalmente, que “la mayor presencia de microrrelatos se da en el nivel B2” (2013: 31). Propone también actividades para alumnos de niveles A2-B1, centradas en la enseñanza de los conceptos literarios básicos, como los personajes, la trama, etc. Los alumnos trabajarán las cuatro destrezas, esto es, la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita.

Fernández (2014) propone, en su TFM, descubrir, como los autores anteriores, si el género del microrrelato es un elemento útil dentro del aula de ELE y de qué forma. Este autor sigue la línea de investigación anterior, fundamentada en un enfoque comunicativo que integre la competencia intercultural y la creatividad de los alumnos mediante diferentes actividades. En la propuesta didáctica destaca la diversidad de competencias que los alumnos deben adquirir, entre ellas, la gramática, trabajada de forma general. De nuevo, como en los trabajos ya analizados, la programación se fundamenta en la lectura crítica, la reflexión, la interculturalidad y el vocabulario novedoso. Las actividades están pensadas para ponerlas en práctica durante 8 sesiones de 50 minutos cada una, durante un programa de español de 2 semestres, con alumnos universitarios de diferentes nacionalidades que estudian en España. Cabe destacar que, aun siguiendo las pautas de los autores previos en cuanto al desarrollo de actividades de lectura crítica e interculturalidad, Fernández subraya que las actividades que mayor peso tendrán dentro del aula serán las de *expresión escrita* y

vocabulario, frente a las de *sociedad y cultura*, *literatura*, *comentario de textos*, *escritura creativa*, que serán optativas. De esta forma, el autor encamina su trabajo de manera que la carga gramatical tenga un mayor peso que en otras investigaciones.

Mateos (2014), también mediante un enfoque por tareas, propone diferentes actividades que despierten el interés de los alumnos por la literatura en la lengua meta. Además, se diferencia de otros autores al centrar su actividad investigadora en la puesta en práctica de una programación fundamentada en los relatos de un solo autor, aportando así pautas de selección de textos. La comprensión lectora, la escritura creativa y las destrezas dentro de un método comunicativo cobran, de nuevo, protagonismo. Las actividades estarían destinadas a alumnos de ELE con un posible objetivo de alcanzar un nivel C1 según el *MCER* y las sesiones tendrían una duración de 120 minutos cada una.

1.4.3. La aportación de este trabajo a través del microrrelato.

Tras el análisis de diferentes investigaciones acerca del uso de los microrrelatos en el aula de ELE consideramos que, hasta el momento, se han llevado a cabo propuestas diversas e incluso estudios de campo que muestran la validez de los microrrelatos en la clase de español. En general, se presenta el microrrelato como un género propio y se introduce a los alumnos en su historia y evolución. Tras esto, las actividades de comprensión lectora y de reflexión crítica hacia la literatura son numerosas. Creemos que, en estas investigaciones, sería posible que los alumnos lograran alcanzar diferentes competencias, tanto de comprensión oral y escrita como de expresión oral y escrita. De todas formas, consideramos que, aunque variados y acertados, los enfoques que se han presentado hasta el momento son susceptibles de ser complementados.

Observamos que no se ha llegado a corroborar la eficacia de las tesis debido a la ausencia de un contraste real en la mayoría de las investigaciones, a excepción de los casos en los que se muestra la percepción de los alumnos de las clases que han recibido. Además, apuntamos que no se facilitan pautas concretas de escritura ni de análisis textual previas en la mayoría de estudios, tampoco pautas de evaluación concretas, ni explicaciones gramaticales que faciliten la comprensión de los textos por parte de los alumnos. Nuestra aportación pretende complementar esta línea de investigación desde una perspectiva gramatical, holística y comunicativa, introduciendo a los alumnos al mundo de los microrrelatos y de la literatura en español como un medio para acercarlos a la cultura que proporciona la lengua extranjera a la vez que refuerzan o aprenden los contenidos gramaticales de la clase de forma intensiva, prestando una especial atención a la forma

gramatical que se desee enseñar en cada sesión. Hasta el momento, creemos, no se ha realizado una investigación en la que la sesión didáctica centrada en los microrrelatos como material didáctico aborde la gramática de una forma comunicativa e intensiva, presentando un solo aspecto gramatical por sesión y trabajando todas las competencias requeridas, como presentamos en nuestra investigación.

CAPÍTULO 2.
ATENCIÓN A LA FORMA:
MARCO TEÓRICO

2.1. La enseñanza de la gramática en la adquisición de lenguas extranjeras.

Las diferentes perspectivas en las que se ha fundamentado la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera han protagonizado numerosos debates en el campo de la adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL). En concreto, la utilidad del conocimiento explícito, o de la enseñanza explícita de los contenidos de una lengua, ha sido el centro de atención para muchos investigadores (Hinkel y Fotos, 2002; DeKeyser, 2003; Doughty, 2004; Ellis, 2008a; Ellis, 2008b; Van Patten y Benati, 2010).

Durante toda su trayectoria, la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado determinada por las influencias de los estudiosos de cada momento, modificando así tanto los conocimientos que se impartían como la metodología con la que se enseñaban. Veremos, a lo largo de este apartado, cómo han evolucionado las distintas perspectivas de enseñanza y cómo convergen hasta asistir a las propuestas más recientes.

2.1.1. Los enfoques tradicionales en la adquisición de lenguas extranjeras: evolución y declive.

En sus inicios, la enseñanza de una lengua extranjera se fundamentaba, principalmente, en el estudio de la gramática descriptiva y normativa, el comentario y el análisis de textos de la nueva lengua y la realización de ejercicios de traducción. La perspectiva imperante estaba centrada en la interpretación de textos más que en la interacción comunicativa de los aprendientes (cfr. Baralo, 2003: 31-32).

Podríamos situar el reconocimiento de la didáctica de lenguas como una disciplina independiente desde los comienzos de la lingüística aplicada, tomando como punto de partida la obra de Bloomfield (1942), inspirada en los principios del Estructuralismo norteamericano y fundamentada en el método Audio-oral (cfr. Baralo, 2003: 31). Este modelo didáctico seguía, a su vez, las directrices conductistas de Skinner (1957), en las que se postula que el aprendizaje de una lengua es el resultado de una suma de hábitos.

A mediados de los años cuarenta, en el contexto de ciertas universidades estadounidenses vinculadas a la enseñanza de idiomas, se planteó la necesidad de “vertebrar un cuerpo de conocimientos que constituyera una orientación práctica dentro de la lingüística” (Pastor, 2005: 361). Debido a las transformaciones políticas tras la segunda guerra mundial, como la independencia de ciertos países, se evidenció la creciente necesidad de enseñar a los soldados los idiomas propios de estos nuevos destinos, aumentando así el interés por la traducción de lenguas. Todo ello favoreció la aparición de los primeros intentos de traducción automática, que desembocarían más adelante en la

fundación de la lingüística computacional. Esta situación, unida a la “coyuntura de los estudios teóricos lingüísticos de la época confrontados a las demandas reales de la sociedad con respecto al uso de las lenguas, justifica el surgimiento de la lingüística aplicada” (Pastor, 2005: 362). La lingüística aplicada se define, en palabras de esta autora, en la siguiente cita:

Podemos definir la lingüística aplicada como la disciplina que se encarga de resolver los problemas concretos que plantea el uso cotidiano de la lengua en sus diversos contextos, así como de establecer sus propios fundamentos teóricos (pues no debe simplificarse hasta el extremo de considerar que la lingüística aplicada, en la medida en que se opone a la lingüística teórica, no ha realizado también su propia reflexión epistemológica). Por tanto, no se trata de estudiar las lenguas en tanto que sistemas alejados del uso, sino de observar las circunstancias en que las utilizamos, atendiendo al contexto social, político o académico y a los interrogantes que se planteen (2005: 362).

Paralelamente, en este periodo, durante los años en los que tuvo lugar la Guerra Fría, años cincuenta y sesenta, gracias a la aplicación de los principios teóricos de la lingüística y de la psicología a la enseñanza de lenguas, se produjo, a pesar de la artificialidad que caracterizaba a los sistemas vigentes de enseñanza de idiomas, un acelerado desarrollo en la adquisición de lenguas. La causa principal de esta rápida y fructífera evolución fue debido a la creación de hábitos lingüísticos nuevos para estructuras nuevas, tanto en lo fonológico como en lo léxico y en lo gramatical. La armada norteamericana obtuvo resultados excelentes de los trabajos dentro de laboratorios audiolinguales. Asistimos, entonces, al trabajo conjunto del Estructuralismo y del Conductismo dentro de un campo concreto de aplicación, dando lugar, así, al comienzo de la lingüística aplicada y, por consiguiente, a la profesión del actual profesor de lenguas extranjeras (cfr. Baralo, 2003: 32).

Más adelante y, como contrapunto a las teorías vigentes hasta el momento, Chomsky expone una crítica a la teoría de Skinner (1957) y afirma que el conductismo no logra explicar todo el proceso de adquisición de una lengua; aun así, no niega que la formación de nuevos hábitos lingüísticos sea fundamental para lograr dicha adquisición. En el modelo teórico de gramática generativo-transformacional, Chomsky (1977; 1959) expone que todos los seres humanos pueden adquirir, de forma natural, cualquier lengua, puesto que disponen de una Gramática Universal. Este modelo ocasionó la crisis del modelo precursor, el Audiolingual, al demostrar que gran parte del sistema formal de la lengua no puede adquirirse a través de una sucesión de estímulos y respuestas positivas.

Durante las décadas de los sesenta y setenta, da comienzo una contribución sistemática tanto de la lingüística como de las teorías del aprendizaje de segundas lenguas (cfr. Baralo, 2003: 31). En este contexto, la función del enseñante de segundas lenguas

consistirá, especialmente, en analizar la lengua meta, es decir, seguir un plan de estudios *sintético*, denominado así por Wilkins (cfr. 1976: 2). Según este plan estructural, las partes del lenguaje se enseñan por separado, paso a paso, de manera que la adquisición consiste en un proceso acumulativo hasta construir la estructura de la lengua. Estos sílabos sintéticos, ya fueran léxico, estructural, o nociofuncional, estaban acompañados por métodos igualmente artificiales, como el Método de Gramática y Traducción, el Enfoque Audiolingual, el Enfoque Audiovisual, el Método Silencioso o la Respuesta Física Total, entre otros (cfr. Long, 1997c; Long y Robinson, 1998: 30). En este marco, el papel del alumno consiste en sintetizar estas partes o piezas con el fin de usarlas en la comunicación.

Las lecciones fundamentadas en estos sílabos se centraban en enseñar la gramática desde un prisma formal. Las actividades propias de estos planes solían llevarse a cabo sin un previo análisis de necesidades de los alumnos; además, una de las grandes desventajas de estos programas radica en que suelen ignorar los *procesos de aprendizaje* de idiomas, o asumir tácitamente un modelo conductista (cfr. Long y Robinson, 1998: 30). Llegados a este punto, podemos concluir que, hasta mediados de los años setenta, las técnicas de ASL se fundamentaban, principalmente, en enseñar la gramática desde una perspectiva funcional y sintética. La gramática se aprendía mediante técnicas de repetición, de traducción y de imitación. Estos enfoques se tornarían obsoletos con la llegada de los que, *a posteriori* , cambiarían el concepto de aprendizaje de segundas lenguas de manera radical. La enseñanza formal de la gramática perdería su protagonismo hasta ese momento vigente.

2.1.2. Enseñanza mediante la atención al significado.

Las décadas de los setenta y de los ochenta serán el escenario de la separación entre los teóricos o investigadores y los didácticos o profesores; algunos autores afirman que la investigación sobre la ASL por un lado y la enseñanza de lenguas extranjeras por otro “parecían casi irremediabilmente divididas” (cfr. Doughty y Williams, 1998a: 15). A partir de esta segregación, se suceden numerosas experimentaciones en el aula de lenguas extranjeras como el método directo, el natural, los nocionales, los funcionales, o los situacionales, entre otros. En este momento, la metodología fundamentada en la enseñanza formal de la gramática entró en decadencia.

Esta situación se debe a que numerosos estudios empíricos demostraban que el aprendiente alcanzaba una competencia poco fluida y raras veces adecuada, a través de esta metodología en la que el objetivo principal consistía en fijar la atención del estudiante hacia las formas lingüísticas en aislamiento (cfr. Ortega, 2001: 12). Esta opción pedagógica

experimentará su declive, dando paso así a las metodologías comunicativas, o centradas en la *Atención al Significado* (*Focus on Meaning*) (Krashen, 1981). Todos los métodos y enfoques de esta última fase tienen en común la concepción de la lengua como un instrumento de comunicación y no como un fin en sí misma; también acentúan la importancia del desarrollo de otras competencias aparte de la puramente lingüística, como la pragmática, la sociolingüística o la estratégica, como medio para conseguir la eficacia comunicativa (cfr. Baralo, 2003: 32). Dentro de esta última clasificación y como reacción a los procedimientos de la metodología inaugural, fundamentada principalmente en la repetición de contenidos y en la traducción de textos, “se plantearán propuestas metodológicas acordes con las nuevas exigencias, entre las que destaca, por su alcance e implicaciones, el enfoque comunicativo (...)” (Ortega, 1998: 327).

El método o enfoque comunicativo que actualmente se conoce fue denominado, *a priori*, como nocional-funcional y el objetivo primordial de su implementación radica en capacitar a los alumnos de lenguas extranjeras para una comunicación real y efectiva (cfr. Melero, 2004: 690), tanto oral como escrita, en la lengua extranjera. Este enfoque, tras el proyecto del Consejo de Europa en 1971 con la publicación del *Threshold Level* (traducido y publicado al español en 1979 como *Un nivel umbral*), ha logrado alcanzar un protagonismo significativo. La finalidad de este enfoque consiste en que los alumnos alcancen la denominada *competencia comunicativa*, término acuñado por el lingüista y antropólogo Hymes (1966), quien rechazó el concepto chomskiano de *competencia*, al no incluir esta los conceptos de *adecuación* y *aceptación* y definió la *competencia comunicativa* como “aquella que implicaba saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada” (Melero, 2004: 693). Esta competencia integra, a su vez y, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de ellos comprende, a su vez, conocimientos, destrezas y habilidades (cfr. MCER, 2002: 24-25).

Las propuestas en la línea del enfoque comunicativo son, hasta el momento, muy numerosas y todas responden al mismo núcleo teórico, en el que lo primordial es aprender a comunicar en una lengua y no profundizar en los aspectos formales de esa lengua; en definitiva, “importa más *lo que se diga* que *cómo se llegue a decir*” (Ortega, 1998: 328-329). Este modelo de enseñanza pronto enfatizó la competencia sociolingüística, la mayor importancia de la función sobre la estructura y la mayor importancia también de la fluidez sobre la corrección (cfr. DeKeyser, 1998: 66). Nos encontramos ante una *atención al significado*, en contraposición a los modelos tradicionales predominantes hasta principios de

los años ochenta. Los defensores de esta opción metodológica apoyan su criterio amparándose en las carencias que, *a priori*, había presentado la opción precedente. Algunos estudiosos de esta última tendencia (Corder, 1967; Dulay y Burt, 1973; Krashen, 1985; Wode, 1981, entre otros) han llegado a afirmar que es suficiente la presentación de ejemplos de la lengua meta para aprender una lengua extranjera de forma accidental o implícita, sin intención ni conciencia de aprendizaje, en el caso de adolescentes y de adultos, tal y como aprenden los niños su primera lengua o lengua materna (L1) (cfr. Long y Robinson, 1998: 32).

La efectividad de este enfoque, según sus defensores, reside en experimentar con la lengua extranjera, no como objeto de estudio, sino como un medio de comunicación. Estos enfoques son los denominados *analíticos* y se organizan según los propósitos por los que las personas aprenden el idioma (cfr. Wilkins, 1976: 13). En esta línea de pensamiento, podemos destacar la postura de *ausencia de interfaz* o *no intervencionista* formulada por Krashen (1981; 1985), introductor del Enfoque Natural, en la que destaca la hipótesis del *input comprensible* y en la que se argumenta que el aprendizaje de lenguas debía limitarse a muestras de lengua reales (*input comprensible*) que emularan el proceso de adquisición de los hablantes nativos de la lengua meta.

Este autor argumenta que el conocimiento implícito (CI) y el conocimiento explícito (CE) son independientes entre sí y que este último no se convierte en CI. Por consiguiente, la enseñanza consciente de la gramática es “prácticamente inútil” (Gómez del Estal, 2014: 46). Krashen (1981; 1982; 1985; 1994) señala que la improductividad de la enseñanza explícita de la gramática es debido a que el aprendiente no puede usar en el momento de la comunicación las reglas que ha aprendido. En lugar de enseñar reglas a los estudiantes habría que proporcionarles *input* lingüístico en gran medida y que este les resulte lo suficientemente sencillo como para comprenderlo; de esta manera, inducirán las reglas gramaticales que rigen este *input* comprensible, sin necesidad de experimentar un aprendizaje consciente (cfr. DeKeyser, 1998: 71).

Siguiendo esta tesis, la enseñanza explícita de la gramática, o del sistema formal de la nueva lengua, quedaba relegada a un segundo plano, al contrario de lo acontecido durante la etapa preliminar, en la que “el sistema gramatical de una lengua era el eje en torno al cual se articulaba la enseñanza” (Gutiérrez, 1998: 2). Aunque, en teoría, esta opción de enseñanza-aprendizaje presenta una mayor coherencia que las líneas anteriores, Long y Robinson apuntan que muestra ciertos problemas (cfr. 1998: 34-35). El primero de ellos versa sobre las cada vez más numerosas evidencias de que los adultos no tienen la

misma capacidad que los niños para adquirir los conocimientos nativos de una lengua mediante la simple exposición a su uso (Hyltenstam, 1988; Newport, 1990; Long, 1990, 1993).

En segundo lugar, varios estudios demuestran que los aprendientes adultos con exposición natural prolongada adquieren una mayor fluidez, pero nunca logran un nivel semejante al nativo (Schmidt, 1983; Pavesi, 1986; Long, 1997a). Estos estudios sugieren la germinación de una estabilización madura y la no incorporación de *input* a pesar de las numerosas oportunidades de aprendizaje.

En tercer lugar, otro de los problemas de los enfoques puramente analíticos, como apuntan Long y Robinson, se encuentra en la incapacidad de aprender ciertos contrastes gramaticales a partir de, únicamente, evidencias positivas (cfr. 1998: 35). Saín (1991) asevera que ciertas evaluaciones de inmersión de francés en Canadá han descubierto que, a pesar de que los niños aprendientes, con el tiempo, hablan con fluidez y comprenden la lengua extranjera de forma estadísticamente indistinguible de los hablantes nativos, sus habilidades productivas están todavía muy lejos de igualar a las de estos últimos, en concreto con lo que respecta a la competencia gramatical. Un hablante de francés que recibiera lecciones de lengua inglesa, a partir de *input* (o evidencia positiva), probablemente no lograría solventar este error, identificado por White (1989; 1991), persistente en el discurso de los estudiantes franceses de lengua inglesa, incluso de los más avanzados (cfr. Long y Robinson, 1998: 35). Un ejemplo en la enseñanza del inglés a hablantes nativos de francés es el siguiente:

(Tomo café todos los días) *Je bois du café tous les jours* → *I drink coffee every day* ✓

(Tomo todos los días café) *Je bois tous les jours du café* → *I drink every day coffee* ✗

Parece ser que este tipo de errores no son corregidos, siguiendo las directrices no intervencionistas, debido a que, aunque incorrecto, el enunciado no provoca una ruptura de la comunicación. El cuarto inconveniente enunciado por estos autores se fundamenta en que, aunque es posible aprender de forma satisfactoria una lengua extranjera mediante la experiencia de su uso, ello es *ineficiente* (cfr. Long y Robinson, 1998: 35).

Las metodologías centradas en el significado pueden proporcionar numerosas ventajas en la enseñanza de idiomas. La lengua es utilizada como un medio de comunicación más que como un objeto de estudio. Esto podría permitir que los alumnos aprendieran más rápidamente a comunicarse en la lengua extranjera y probablemente adquirieran los conocimientos con un grado mayor de motivación que mediante los

enfoques precedentes. De todas maneras, como hemos podido ver, esta línea de enseñanza no logra proporcionar a los aprendientes las herramientas necesarias para que logren adquirir los conocimientos lingüísticos de forma completa y efectiva, a pesar de la importante influencia de esta metodología sobre la didáctica de segundas lenguas.

2.1.2.1. La hipótesis del período crítico.

Como citábamos en el apartado anterior, algunos de los defensores del método comunicativo (Corder, 1967; Dulay y Burt, 1973; Wode, 1981; Krashen, 1985, entre otros) afirman que la adquisición de una lengua extranjera se produce en adolescentes y adultos como ocurre en el aprendizaje de los niños. En este caso, sería necesaria la simple presentación de ejemplos de la lengua meta para aprender una lengua extranjera de forma implícita y sin conciencia de aprendizaje. Aunque ha sido defendida por numerosos autores, esta idea también se ha cuestionado, como comentamos, gracias a numerosas evidencias que demuestran que los adultos no tienen la misma capacidad que los niños para adquirir los conocimientos nativos de una lengua mediante la simple exposición a su uso (Hyltenstam, 1988; Newport, 1990; Long, 1990; 1993). Además, los adultos, a partir de esta concepción de aprendizaje, nunca logran un nivel semejante al nativo (Schmidt, 1983; Pavesi, 1986; Long, 1997a).

Para posibilitar la explicación de la aparente mayor dificultad de los adultos para adquirir una lengua extranjera, se desarrolló la denominada hipótesis del período crítico (en adelante, HPC). Esta hipótesis fue formulada por Lenneberg (1967) en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas y sostiene que los niños son capaces de adquirir el lenguaje sin necesidad de una instrucción formal de forma rápida y perfecta. Los mecanismos biológicos destinados a la adquisición del lenguaje funcionarían, entonces, durante un cierto periodo de tiempo (cfr. Gómez del Estal, 2014: 52). La franja de edad en la que, inicialmente, Lenneberg defiende que se producirá la adquisición de la lengua de forma natural, comprende la etapa de entre los dos años de edad hasta la pubertad. Según este autor, es en la pubertad cuando la capacidad para adquirir el lenguaje disminuye debido, principalmente, a la pérdida de plasticidad cerebral (cfr. 1967: 176). La veracidad de la HPC ha sido demostrada, en parte, por Kim *et al.* (1997), mediante un sistema de conversión de resonancias magnéticas en imágenes (*magnetic resonance imaging*). En este trabajo, los sujetos del grupo que había aprendido dos lenguas en la infancia las almacenaban en el mismo espacio cerebral, denominado área de Broca, localizado en el lóbulo frontal. En cambio, el grupo de aquellos sujetos que había aprendido una segunda lengua después de la infancia,

almacenaban esta última en un espacio diferente de la lengua materna. En el caso de ambos grupos, tanto la lengua materna como la extranjera compartían una zona denominada área de Wernicke, en el lóbulo temporal.

Otros expertos, como Birdsong (2005) o Herschensohn (2008), entre otros, rechazan la existencia de un período crítico, al estimar que la incapacidad de adquirir una lengua extranjera no depende de un periodo determinado, sino que es una disminución constante y gradual a lo largo de la vida. Diversas investigaciones demuestran que los aprendientes de una lengua extranjera alcanzan los niveles de los nativos, “en muchos casos simplemente analizando de manera contraria los mismo datos que los defensores del período crítico” (Gómez del Estal, 2014: 53). Los defensores de esta postura aseveran que los adultos tienen acceso a la Gramática Universal y a los mismos mecanismos que intervienen en la adquisición de la primera lengua.

Uno de los representantes de esta línea de investigación es Birdsong (1999; 2005), quien revisa diversos estudios relacionados con la HPC y señala que en el grupo de los no-nativos muchos sujetos actuaban como auténticos nativos. De este modo, concluye que la HPC no es una teoría válida. Como apunta este autor, podría resultar más conveniente atender por separado a los diferentes sistemas de la lengua en relación con diferentes periodos de maduración cerebral. Existe también una postura intermedia en cuanto a la aceptación y a la negación de la HPC. En ella se argumenta que la creencia de un período crítico estricto es errónea debido a que “el concepto de lengua utilizado por los investigadores no es suficientemente claro” (Gómez del Estal, 2014: 53-54).

Autores como Eubank y Gregg (1999) se apoyan en que la lengua consta de varios niveles, como fonología, morfología y sintaxis y dentro de ellos existen, además, diferentes subniveles. Algunos de estos pueden presentar períodos críticos, pero no ha de ocurrir en todos los casos necesariamente. Por ejemplo, la GU consta de principios y parámetros. Estos autores indican que, para el aprendizaje de una lengua extranjera, los principios universales estarían disponibles, no así los parámetros (cfr. 1999: 65-99).

La HPC, como vemos, ha sido debatida por varios detractores y defensores. Tras este breve análisis, sostenemos que sería conveniente mantener una postura flexible ante el grado de adquisición de una LE por parte de alumnos adolescentes y adultos. Es posible que las diferencias en el aprendizaje de lengua extranjera por parte de niños y adultos se produzcan debido, además de a un período concreto de aprendizaje, a diversos factores como a la predisposición del alumno, al temor de cometer errores, a la motivación intrínseca o extrínseca, o a las diferentes actitudes ante la lengua que se aprende.

2.1.3. Enseñanza mediante la atención a las formas.

La corriente de enseñanza que surgió de forma posterior a la *atención al significado* se denomina postura intervencionista. Esta concepción de la enseñanza de lenguas afirma que el conocimiento de la lengua extranjera comienza de forma explícita para, posteriormente y gracias a la práctica intensiva, aparecer en forma procedimental y, por último, automática (cfr. Gómez del Estal, 2014: 46-47). Así, el conocimiento explícito termina por convertirse en conocimiento implícito.

Podemos señalar a DeKeyser (1998; 2007) como el representante principal de esta línea de pensamiento. El modelo intervencionista se conoce también como Modelo PPP (Larsen-Freeman, 2009; Nassaji y Fotos, 2011), puesto que propone tres fases de aprendizaje secuenciado, esto es, *Presentación* de la regla, *Práctica* de ejercicios orales o escritos mediante manipulación o repetición de la regla y *Producción* de tareas comunicativas. Este mismo autor explica de forma precisa las fases PPP a partir del uso que se hace del conocimiento en cada una de ellas. En la primera fase, de *Presentación*, los aprendientes adquieren un ápice de conocimiento sobre cierta técnica, aunque sin ponerla en práctica.

El conocimiento, en este caso, puede ser adquirido mediante la observación y el análisis de la puesta en práctica de esa técnica por otras personas, o también puede ser transmitido verbalmente por alguien especializado en realizar dicha técnica. Normalmente, se trata de una combinación de estas dos vías de aprendizaje (cfr. DeKeyser, 2007: 98-99). La siguiente etapa es la denominada de *Práctica*, en la que se utiliza lo aprendido. Aquí, “el conocimiento declarativo se transforma en conocimiento procedimental” (Gómez del Estal 2014: 56). Se estima que la procedimentalización, o la ejecución no consciente y exitosa del conocimiento, se produzca tras varias sesiones de práctica. Se producirá aquí la progresiva automatización del conocimiento y se mantendrá el conocimiento declarativo en la memoria a corto plazo para este fin.

Tras la adquisición del conocimiento procedimental, será necesaria una gran cantidad de práctica para lograr la fluidez en la *Producción*, que llevará, con el tiempo, a la automatización gradual del conocimiento. A través de la práctica, factores como la tasa de errores o el tiempo de reacción disminuyen. Esta disminución se ha demostrado a través de una función matemática específica denominada *Ley de Potencia*:

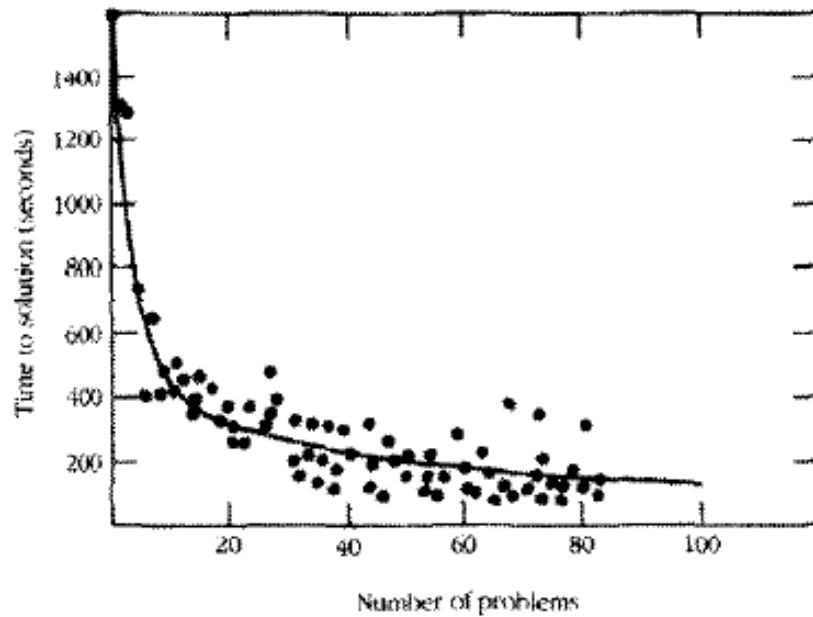


Figura 0. Ley de Potencia (cfr. DeKeyser, 2007: 99)

Esta figura refleja un cambio cualitativo en el tiempo, como resultado de la práctica de diferentes mecanismos cognitivos de adquisición del conocimiento. El tiempo de reacción (*time of solution*) y la tasa de errores (*number of problems*) experimenta una drástica reducción durante un intervalo corto, seguida de una fase de estabilización mantenida en el tiempo, cuanto mayor es la práctica. La interpretación más aceptada de esta evolución es que representa una transformación del conocimiento declarativo en procedimental, seguida por un proceso más lento de automatización de este último tipo de conocimiento (cfr. DeKeyser, 2007: 99-100).

En el análisis de los resultados de esta figura, el autor indica que el conocimiento dibujado en las últimas etapas de la curva es un conocimiento mucho más específico que el de las etapas iniciales, independientemente de la naturaleza exacta de este (cfr. 2007: 100). Al respecto de este análisis, añade que suele pasarse por alto que toda la secuencia de procedimentalización y automatización no puede desencadenarse si no se dan las condiciones adecuadas para la citada procedimentalización, como la presentación del conocimiento declarativo necesario para la tarea y la fase de práctica que permite su uso (cfr. 2007: 100). Argumenta, además, que la cantidad de ejemplos ofrecido a los aprendientes ha de ser numerosa, puesto que si estos captan un problema a través de un número limitado de ejemplos, el aprendizaje puede producirse rápidamente, pero la transferencia puede no haberse producido con efectividad (cfr. 2007: 100).

A pesar de presentar una alternativa a los enfoques comunicativos radicales de la etapa anterior, el modelo PPP no deja de ser una metodología fundamentada en la instrucción de una lengua extranjera a partir de la presentación y la práctica de estructuras gramaticales separadas. Esta división entre gramática y contexto provocaría el desacuerdo de otros muchos estudiosos. Dentro del campo de adquisición de segundas lenguas, afirma Ur (2011) que la oposición ante este modelo de enseñanza es importante. Parece ser que, a pesar de recibir numerosas sesiones de reglas y explicaciones gramaticales y de obtener unos resultados óptimos en ejercicios de gramática y en exámenes, los estudiantes siguen cometiendo errores en su producción (cfr. Long y Robinson, 1998: 18).

Por otro lado, numerosos investigadores afirman que el aprendizaje de una lengua extranjera sería mucho más exitoso si tuviera lugar en un contexto similar al de la L1, esto es, “mediante una comunicación auténtica y eficaz, sea apoyándose en el *input* o en el *output*” (Gómez del Estal, 2014: 65). El modelo PPP, como vemos, no representa la comunicación real y estaría, entonces, condenado a fracasar. En el Diccionario de Términos del Instituto Cervantes (2006) se definen el *input* y el *output* como:

- *Input*: las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.
- *Output*: la lengua que el aprendiente produce, ya sea oral o escrita.

En este último apartado, hemos explicado en qué consiste la opción de la enseñanza de lenguas intervencionista, mediante la Atención a las Formas, o atención a las formas lingüísticas en aislamiento. Aunque presenta ciertas ventajas, los inconvenientes de no reproducir contextos reales de aprendizaje y de enseñar de manera dividida las formas gramaticales y su uso real hacen de esta metodología una elección incompleta para la adquisición de una lengua extranjera. Con todo, cabría plantearse el uso de una opción en la que se aunaran la enseñanza lingüística y la práctica real de los elementos aprendidos.

2.2. Atención a la forma: evolución y características.

Las diferentes perspectivas de los docentes e investigadores han variado considerablemente a lo largo de la evolución de la didáctica de lengua extranjera, puesto que ha imperado la necesidad de adaptar el enfoque de enseñanza a cada época y de contrarrestar las posibles carencias de los métodos precedentes; así, hemos asistido al nacimiento, a la evolución y a la desaparición de diferentes y numerosos métodos. De este modo, la enseñanza de lengua extranjera se ha visto “sometida al vaivén propio de

abandonar unas ideas para adoptar otras supuestamente novedosas, sugerentes o más prometedoras” (Ortega, 1998: 325-326).

Tras la incesante controversia acerca de hallar una metodología efectiva y eficaz en la enseñanza de lengua extranjera, un nuevo enfoque comienza a experimentar cierta trascendencia. Durante la década de los ochenta, la literatura en lingüística aplicada se caracterizó por un debate sobre si la enseñanza de lengua extranjera debía favorecer que los estudiantes prestaran atención a la forma (en adelante, AF) (Long, 1988; 1991; Long y Robinson, 1998; Doughty y Williams, 1998a; 1998b), traducción del inglés *focus on form* (Ellis, 2001). Este concepto de enseñanza pertenece originariamente a Long (1988; 1991; 1997) y postula que la AF consiste en dirigir la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos en el momento en que se presentan, durante lecciones centradas en la transmisión de significado, debido a problemas en la producción o en la comprensión (Long, 1997c). Este enfoque está inspirado en la Hipótesis de Interacción (Long, 1981; 1983; 1996), que sostiene que la adquisición de segundas lenguas (ASL) no es un proceso que pueda explicarse mediante una teoría lingüística innatista, ni por otra ambientalista. Según esta hipótesis, los alumnos desarrollarán un mejor aprendizaje de la lengua extranjera a través de la interacción entre alumnos, entre alumnos y hablantes más competentes y entre alumnos y ciertos tipos de textos escritos, sobre todo los complicados (Long, 1997b; Long y Robinson 1998: 37).

Dentro de este concepto de enseñanza, destaca la importancia de la negociación del significado que puede aparecer en algunas interacciones. Esta actividad motiva la retroalimentación indirecta, como la reformulación, o lo que es lo mismo, volver a formular un enunciado de forma diferente para poder lograr el resultado deseado, a la vez que se mantiene una charla sobre el significado de la lengua. Esta retroalimentación atraería la atención del alumno a las incoherencias entre *input* y *output*, enfocando su atención hacia la forma y provocando que percibiera los tipos de forma que el *input* comprensible, de forma independiente, no podría explicar. En palabras de Long:

Se ha propuesto que la atención selectiva y el desarrollo de la capacidad de procesamiento de la L2 del aprendiente se interponen en las contribuciones ambientales a la adquisición y que esos recursos se agregan con mayor utilidad, aunque no exclusivamente, durante la negociación del significado. La retroalimentación indirecta obtenida en la labor de negociación o por otros medios puede facilitar el desarrollo de la segunda lengua, al menos en cuanto al vocabulario, la morfología y la sintaxis específica de la lengua y ser esencial para aprender ciertos contrastes entre la L1 y la L2 susceptibles de especificación (1996: 414).

En definitiva, la atención a la forma constituye una opción pedagógica que persigue orientar la atención de los estudiantes hacia aspectos formales del *input* que, posiblemente, serían ignorados por los aprendices en el marco de la comunicación, con el fin de que estos los asimilen e interioricen. Esta descripción de la atención a la forma constituye una de las partes del conjunto de definiciones propuestas para delimitar su aplicación y función. Para concluir este apartado en el que exponemos los diferentes enfoques que se han adoptado en la clase de lengua extranjera en cuanto al uso de las formas y el significado, presentamos un esquema inspirado por el esbozado en Long y Robinson (1998: 16) en él se sintetizan las características de cada uno de ellos:

Enfoques en la enseñanza de idiomas

Opciones	Metodologías de enseñanza	Actividades prototipo
1. Atención al Significado	<ul style="list-style-type: none"> · Enfoque Natural · Inmersión · Enfoque comunicativo · Modelo no-intervencionista 	<ul style="list-style-type: none"> · Práctica en entorno no formal · Comunicación con nativos · Actividades en programas de inmersión
2. Atención a las Formas	<ul style="list-style-type: none"> · Método gramática-traducción · Método Audiolingual · Respuesta Física Total · Modelo PPP · Modelo intervencionista 	<ul style="list-style-type: none"> · Ejercicios de traducción · Presentación y práctica de estructuras gramaticales separadas · Ejercicios de producción controlada
3. Atención a la Forma	<ul style="list-style-type: none"> · Enseñanza mediante tareas · Enseñanza por contenidos · Modelo semi-intervencionista 	<ul style="list-style-type: none"> · Presentación breve de reglas · Metacharla · Dictoglosia · Repetición del profesor de una producción errónea del estudiante · Reformulación del profesor de una producción errónea del estudiante · Realce del <i>input</i> · Exceso de muestra o de <i>input</i>

En este esquema, presentamos los tres enfoques predominantes en la ASL. A continuación, nos centraremos en analizar el enfoque denominado de atención a la forma, tanto su evolución y su desarrollo, las diversas posibilidades de su aplicación en la

enseñanza de segundas lenguas, así como su validez para el diseño de diferentes sesiones de aprendizaje comunicativo.

Los avances en el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas dieron como resultado, durante las últimas décadas del siglo veinte, la orientación hacia planteamientos que permitieran desarrollar las facetas comunicativas y prácticas de los aprendientes de lenguas. Las reacciones ante las propuestas en las que se evidencian diferentes carencias, como las que presentaban los primeros métodos de enseñanza, produjeron una oposición, en ocasiones, extremada. En este posicionamiento, adoptado por los defensores más radicales del enfoque comunicativo, se optó por “intervenciones pedagógicas caracterizadas por una desgramaticalización de la enseñanza” (Piedehierro, 2002). Este empleo metodológico, a través de diferentes investigaciones con estudiantes de inmersión de francés, puso en evidencia cómo los aprendientes lograban una gran fluidez en la lengua meta, pero mostraban muchos errores gramaticales en su producción, debido a que, al no dirigir la atención del estudiante hacia los aspectos formales del *input*, estos se ignoraban durante la comunicación (cfr. Swain, 1998: 65-67).

Estas investigaciones demostraban que un aula con un *input* abundante y fundamentada en una orientación comunicativa, aunque eficaz, no aportaba los requisitos necesarios para el desarrollo lingüístico de los alumnos. Afirma Swain que instruir gramaticalmente a los aprendientes a través de lecciones fuera de contexto es insuficiente también (cfr. 1998: 65). Los estudiosos se preguntan, entonces, qué ha de hacerse para lograr que los estudiantes se dirijan a una competencia más cercana a la de los hablantes nativos, sin desatender ni la faceta comunicativa, por un lado, ni la gramática, por otro. La solución, en palabras de Ortega, parece residir en:

(...) casar dos aspectos a los que en principio no cabe renunciar: de un lado, la innegable aceptación que en general han recibido los principios comunicativos, su indudable aportación al ámbito educativo de la enseñanza de lenguas; de otro, la necesidad de remediar lo que (...) no logra alcanzar la sola aplicación de estos principios: la precisión en el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta (1998: 333).

En esta línea holística, es posible que la atención a la forma en la enseñanza de lenguas consiga aportar nuevas soluciones a las carencias que pudieran tener las metodologías más actuales y lograr, así, una enseñanza y un aprendizaje de lengua extranjera más completos.

Tras la expansión y la aceptación del método comunicativo y del enfoque por tareas y, más adelante, tras el descubrimiento de las posibles carencias de esta línea de enseñanza, comenzaron a desarrollarse, durante los años noventa, unas corrientes de investigación

conocidas como “investigación en el aula” (del inglés *classroom oriented research*), protagonizadas por Allwright (1988), Bailey y Nunan (1996) y Ellis (1994), entre otros (cfr. Castañeda y Ortega, 2001:10). Dentro de la denominada “investigación en el aula”, la atención a la forma conformó la metodología adoptada por los profesores que encabezaron esta investigación. Esta corriente surge como reacción a sistemas de enseñanza y a programas de inmersión, como los mencionados anteriormente, en los que no había tenido cabida alguna la enseñanza de la gramática (cfr. Castañeda y Ortega, 2001:11). Podría afirmarse que existe cierta dificultad terminológica en torno al concepto de atención en la forma. La expresión “enseñanza centrada en la forma” se utiliza tanto para indicar la enseñanza de formas lingüísticas aisladas como para describir la que integra la atención a las formas, el significado y el uso (cfr. Doughty y Williams, 1998a: 4). En la búsqueda de una definición concreta para este término, encontraremos diferencias de un autor a otro. Los estudiosos Long y Robinson, por ejemplo, aseveran que la AF no implica atender a formas lingüísticas individuales y que esta, además, debe centrarse siempre y únicamente en una actividad significativa y que parta de un cambio ocasional de la atención a las características del código lingüístico, provocada por la percepción de problemas de comprensión (cfr. 1998: 24).

Como hemos apuntado anteriormente en este capítulo, la AF se origina inspirada en la Hipótesis de Interacción (Long, 1981; 1983b; 1996), en la que se explica el desarrollo lingüístico de una lengua extranjera a partir, sobre todo, del marco en que se da tal proceso, conformado este por las interacciones entre los aprendices de una lengua y los hablantes de esta, produciéndose así la llamada “negociación del sentido” (Castañeda y Ortega, 2001:12). Es en este espacio en el que los aprendientes logran hacer funcionar la comunicación de manera efectiva y en el que percibirán la diferencia entre lo que han dicho y lo que han querido decir. En este ámbito aparece, también, la retroalimentación negativa, o lo que es lo mismo, las reacciones provocadas por la contribución del aprendiz que le harán prestar atención a la falta de correspondencia entre *input* y *output*, a ser consciente de formas que posiblemente, de otro modo, pasarían inadvertidas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la nueva lengua se aprenderá a través de conceder atención la forma lingüística para solventar una necesidad de contenido. Como vemos, la AF se diferencia de las dos vertientes señaladas con anterioridad, esto es, la atención al significado y la atención a las formas. Por un lado, la atención al significado defiende la focalización en aquello que se dice, ignorando los aspectos formales de la gramática. Por otro lado, la atención a las formas propugna que se preste atención a las

formas lingüísticas aisladas, o fuera de contexto. Por último, apuesta por una concepción integradora de estas dos opciones, superando la dicotomía que producen, debido a que esta última opción no excluye ni un enfoque ni otro, puesto que se hallan interrelacionados en el complejo de enseñanza de lenguas en el aula (Long y Robinson, 1998: 15-41; Doughty y Varela, 1998: 114-138; Doughty y Williams, 1998: 197-262).

2.3. Consideraciones ante el uso de la atención a la forma.

Todo profesor de lenguas que decida poner en práctica la AF en sus clases se verá, probablemente, ante diferentes cuestiones que surgirán durante la planificación y la elaboración de las lecciones. Es posible que el docente se cuestione si poner en práctica o no la AF, o de qué forma llevarla a cabo si la respuesta a esta pregunta es afirmativa. Para, disipar todas las dudas que puedan surgir, deberá atender a ciertos factores.

2.3.1. Atender o no a la forma en el aula.

La AF en el aula de lengua extranjera puede tener múltiples aplicaciones y posiblemente puede ser beneficiosa en la evolución lingüística de nuestros alumnos. De todas formas, antes de decidir si elaboramos o no nuestras sesiones partiendo de esta premisa, debemos cuestionarnos si este enfoque es el adecuado y analizar por qué.

2.3.1.1. La dificultad de la regla.

La primera cuestión que abordaremos y que ha podido aportar razones para pensar que no es necesario aplicar la atención a la forma en ciertos casos, puede ser la de la noción de “reglas fáciles”, que quizá no necesitan ser enseñadas, puesto que llegan al alumno fácilmente, como puede ser el orden básico de palabras o algunas cuestiones fonológicas (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 201). Los conceptos de “regla fácil” y “regla difícil” pueden producir algunos problemas en su puntualización. Krashen (1982) distinguía entre reglas fáciles de adquirir pero difíciles de aprender y reglas que son fáciles de aprender pero difíciles de adquirir. Según este autor, lo que hace que una regla sea fácil de aprender pero difícil de adquirir es la combinación de la simplicidad formal y funcional, por ejemplo la *-s* final de tercera persona del inglés (cfr. 1982: 97-98).

Ellis (1990), por su parte, realiza unas distinciones similares entre operaciones de procesamiento sencillas y complejas, aunque clasifica la *-s* final de tercera persona del inglés como formalmente compleja. En esta clasificación, este autor afirma que la *-s* final es susceptible de ser aprendida con el tiempo, puesto que, como elemento gramatical, es

complejo (cfr. 1990: 167). Por su parte, Krashen (1982) la categoriza de formalmente sencilla y por lo tanto, fácil de aprender.

DeKeyser asevera que las reglas, siguiendo la línea krasheniana, “fáciles de aprender pero difíciles de adquirir” serían las candidatas prioritarias para la enseñanza a través de la atención a la forma (1998: 42); aun así, el mismo autor afirma que, aunque la complejidad de aprendizaje de las reglas es un criterio susceptible de priorizarse en la cuestión de si enseñar o no mediante la AF, la complejidad es difícil de definir; además, los investigadores no se ponen de acuerdo sobre si las reglas que enseñan con más frecuencia son complejas o sencillas (cfr. DeKeyser, 1998: 42-44).

2.3.1.2. Crítica a la Gramática Universal de Chomsky.

Una segunda cuestión, que se ha tenido en cuenta a la hora de valorar la puesta en práctica de la AF en el aula de lengua extranjera, es la relevancia de la hipótesis de la Gramática Universal, (en adelante, GU) (Chomsky, 1957). Partiendo de este supuesto teórico, se ha afirmado que las formas no han de ser enseñadas, pues forman parte de la GU inherente a todo ser humano y no deben aprenderse. La clave para que se manifieste, en el supuesto de que esta GU es accesible para todos los estudiantes, residiría en lograr que emerja en su interlengua, provocando la aparición de evidencias en el *input* de la lengua meta (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 201).

La controversia ha sido extensa en este debate de evidencias provocadas. Afirma DeKeyser que, si una estructura no forma parte de la GU, o no puede ser adquirida sin evidencias indirectas, entonces se requerirá un uso más intenso de atención a la forma, como la enseñanza de reglas y la corrección de errores (cfr. 1998: 43). Este autor también sostiene que el único aspecto controvertido de esta discusión es averiguar exactamente qué parte de la GU se encuentra de forma natural en los alumnos; qué parte de esta no puede ser inferida, sino enseñada; cómo acceder a esta GU en la enseñanza de lenguas extranjeras; y qué estructuras no son susceptibles de aprenderse sin una evidencia indirecta (cfr. 1998: 43).

2.3.1.3. La cuestión de la intervención en el aula.

La tercera y última cuestión que trataremos ante el uso o no de la AF en la clase de lengua extranjera es la de la conveniencia de intervenir o no en el momento de producción por parte de los aprendientes. En palabras de Doughty y Williams, “quizá los mayores impedimentos para la introducción de la atención a la forma en las aulas de lengua

extranjera hayan sido las influyentes afirmaciones de la postura no-intervencionista propuesta por Krashen” (1998b: 203). Esta teoría, anteriormente explicada en este trabajo, tuvo una gran influencia en muchos docentes y ha ganado numerosos adeptos. Los defensores de esta postura no verán utilidad alguna en la enseñanza mediante la AF. Sin embargo, señalaremos que los docentes e investigadores partidarios del no-intervencionismo, hasta la fecha, no han aportado ninguna otra solución conveniente para la falta de corrección formal de los estudiantes adultos de lengua extranjera (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 204). Finalmente, concluiremos con la afirmación de estas autoras, que aseveran que ciertas formas no necesitan atención didáctica o pueden no beneficiarse de la AF. De todas maneras, aseguran, una parte importante de la lengua se adquiere, probablemente, con mayor eficacia en el aula de lengua extranjera mediante la atención a aspectos formales de la gramática, donde se pone en funcionamiento la capacidad de procesamiento cognitivo de los alumnos (cfr. 1998b: 205).

La labor del profesor será, entonces, la de facilitar ayuda al estudiante, quien prestará atención a determinados elementos de la lengua; entonces, el profesor ayudará en la reestructuración mental de las producciones de los alumnos. En esta investigación, sostenemos que la atención a la forma es un enfoque necesario para que los alumnos logren una mayor conciencia de los aspectos formales de la gramática, pudiendo así mejorar su discurso en la LE. Consideramos que la AF es un proceso al que asistiremos de forma natural según avancen los estudiantes en sus ejercicios y prácticas, debido a que llegarán a situaciones en las que, como profesores, debemos intervenir para solventar un error de producción. Esta mediación trataremos de realizarla interfiriendo lo menos posible en el ritmo de la clase, favoreciendo que sirva de ayuda y avance a nuestros alumnos sin provocarles una situación de duda mayor o de incomodidad.

2.3.2. Atención a la forma reactiva o proactiva.

Una vez hemos decidido hacer uso de la atención a la forma en nuestra clase, nos encontraremos ante la cuestión de cuál es método más adecuado de llevarla a la práctica. Ante esta reflexión, nos encontraremos con la posibilidad de adoptar dos perspectivas diferentes: la proactiva y la reactiva.

Si decidimos actuar de forma proactiva, significará que planificaremos con anterioridad la clase que vamos a impartir para garantizar que se dé atención a la forma; por otro lado, si actuásemos de forma reactiva, llevaríamos a cabo la AF en el momento en el que los alumnos necesitaran prestar atención a determinados elementos lingüísticos que

estuvieran pasando por alto, o adquiriendo de manera errónea y elaboraríamos una respuesta en ese preciso momento.

2.3.2.1. Atención reactiva a la forma.

Este último enfoque, el reactivo, es el que Long parece defender en su concepción de la AF. El autor la define como una intervención didáctica que implica cambios ocasionales en respuesta a los errores más llamativos de los alumnos para aumentar la relevancia perceptiva (Long, 1991: 45; Long y Robinson, 1998: 22; Doughty y Williams, 1998b: 206). Esta postura podría ser la más indicada dentro de la enseñanza comunicativa de idiomas, puesto que la corrección de los errores espontáneos de los estudiantes por parte de los profesores estaría integrada en el curso de la sesión de clase. La adopción de la postura reactiva tiene muchas otras ventajas, como por ejemplo la atenuación de la responsabilidad de elegir una u otra forma a la que los alumnos deben prestar atención: en este caso, son los propios estudiantes los que incurrirán en diferentes errores a los que dirigiremos la atención para su correcto aprendizaje. Las formas que trataremos son las que conforman los errores recurrentes, o dominantes y sistemáticos y que son remediables en esta fase de desarrollo (Long y Robinson, 1998: 24; Doughty y Williams, 1998b: 206).

Partiendo de este enfoque, el profesor deberá resistirse a atender a errores que, según su criterio, pudieran no ser susceptibles de recibir atención a la forma; además, los enseñantes no deberían establecer como finalidad de sus lecciones objetivos demasiado alejados de las capacidades de asimilación de sus alumnos según la etapa de aprendizaje en la que estos se encuentren. Es cierto también que, todavía, constituye una tarea difícil determinar exactamente lo que los alumnos perciben en realidad (Lightbown, 1998: 193).

Una atención a la forma totalmente reactiva, aunque eficaz, conlleva una serie de posibles desventajas. Entre ellas, podemos destacar que esta acción es impracticable en la mayoría de las aulas, debido al amplio espectro de habilidades de los alumnos; además, los estudiantes, primero, adquieren un cierto conocimiento y, después, consiguen controlarlo, no pudiendo realizar las dos acciones de forma simultánea. La atención explícita a la forma, para que sea efectiva y no detenga el proceso de interacción del alumno, debería ofrecerse en el momento exacto en que el estudiante es capaz de ver la relación entre lo que quiere decir y cómo debe decirlo (cfr. Lightbown, 1998: 193). La postura reactiva, probablemente, será más apropiada cuando los aprendientes son de una misma lengua materna y el profesor tiene suficiente experiencia como para concebir lo que debe esperar que entiendan (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 207).

Existen algunos estudios de aula en la línea de una AF reactiva, que concluyeron que facilitar pistas metalingüísticas, pedir aclaraciones, repetir el error del alumno y formular una respuesta corregida eran las opciones más eficaces para estimular las correcciones generadas por los aprendientes (Spada y Lightbown, 1993; Carrol y Swain, 1993; Lyster y Ranta, 1997; Mackey y Philp, 1998). De todas formas, una prueba de la dificultad de una atención a la forma totalmente reactiva es probablemente la insuficiencia de estudios de aula al respecto.

2.3.2.2. Atención proactiva a la forma.

En la mayoría de los entornos de clase de segundas lenguas, puede resultar más viable aplicar un enfoque proactivo de la AF, es decir, con un estudio preliminar; esto significa que el profesor probablemente quiera hacer una predicción con datos o realizar algunas observaciones para determinar el problema de aprendizaje al que debe atender (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 209). De todas formas, no todos los procesos de aprendizaje son predecibles; por tanto, una de las dificultades de apostar por una postura puramente proactiva radica en lograr que la dificultad del aprendizaje surja en el discurso del aula de forma que pueda atraerse la atención de los alumnos sobre la forma deseada (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 210).

2.3.2.3. Conclusiones acerca de la elección de un enfoque reactivo o proactivo de atención a la forma.

Los resultados de la aplicación de la AF en el aula dependerán, como vemos, de la elección del enfoque. No obstante, aclaramos que estos dos enfoques no son incompatibles ni excluyentes el uno con el otro; es más, parece probable que ambos enfoques sean eficaces, según Doughty y Williams, quienes advierten también que la elección del enfoque implicará distintos énfasis en la planificación curricular (cfr. 1998b: 212). En nuestro caso, hemos apostado por un enfoque integrador, llevándolo a cabo tanto de forma proactiva como de forma reactiva: durante la planificación de las sesiones, enfatizamos en elaborar tareas que garantizaran las oportunidades de los alumnos para usar formas problemáticas para ellos a la vez que comunicaban un mensaje; también pudimos prever los posibles errores en la producción posterior en clase y llevamos a la práctica un enfoque reactivo en la corrección oral durante la fase de creación por grupos.

2.3.3. Elección de la forma.

Una vez hayamos decidido qué enfoque poner en práctica, o si queremos utilizar ambos enfoques conjuntamente, será conveniente reflexionar sobre la elección de la forma que vamos a tratar y sobre la que dirigiremos la atención de los alumnos. Podríamos preguntarnos, por ejemplo, qué hace que una forma se aprenda antes que otras, o sobre qué formas es más efectivo utilizar la AF. Cada profesor investigará, en su contexto de enseñanza, las formas que pudieran ser más problemáticas para los alumnos, o aquellas que desea enseñar por razones explícitas. En este apartado ofreceremos ciertas pautas para la elección de la forma en relación con las distintas variables que puedan presentarse.

2.3.3.1. La adquisición según la etapa de aprendizaje.

Generalmente, se acepta que no todas las estructuras gramaticales se adquieren de la misma manera, como afirma, entre otros, Larsen-Freeman (1995). Así, la AF no deberá aplicarse a todas las formas por igual. Posiblemente, la reflexión lógica sobre qué formas utilizar vendría determinada por la tradicional elección de formas que fueran problemáticas para un grupo concreto de estudiantes, siendo esta una elección implícita en la atención a la forma desde un punto de vista reactivo (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 213).

Por otro lado, los errores cometidos de forma repetida por los alumnos y la dificultad que se les presenta conforman la base de los enfoques más proactivos y constituyen una opción válida para los profesores al tomar estas las decisiones didácticas. Esta posición ofrece la ventaja de que la información sobre el error del aprendiente se encuentra disponible y al alcance del profesor de forma rápida, pudiendo hacer uso de ella en el momento en el que se comete el error e incluso en la preparación previa de la clase. No obstante, los errores intuidos por el profesor y el análisis de errores frecuentes de los aprendientes no bastan, por sí solos, para conformar la base de la toma de decisiones. Si no llegáramos a averiguar cuál es la razón por la que nuestros alumnos cometen errores concretos en un momento dado de su desarrollo lingüístico, es posible que nuestro esfuerzo por corregirlos sea en vano (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 214).

Puede ocurrir que nuestros estudiantes se encuentren en una etapa de aprendizaje en la que no están preparados todavía para aprender una forma concreta. Las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas que demuestran esta afirmación son aquellas que defienden que muchas formas se aprenden en fases predecibles (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 215). La evidencia de la adquisición por etapas de un sistema lingüístico incluye los primeros estudios sobre la negación y la interrogación (Cancino, Rosansky y

Schumann, 1978). Este planteamiento de adquisición se explica con frecuencia a través del aumento de la complejidad de las formas adquiridas y de la capacidad de procesamiento de los aprendientes. Es posible que la obra con mayor divulgación en este área sea la de Pienemann *et al.* (1986). La afirmación de estos autores se fundamenta en que las construcciones que requieren poca manipulación de los elementos o poca exigencia de memoria a corto plazo serán adquiridas antes que otras (Pienemann y Johnston, 1986; Pienemann, 1987; 1989).

En esta línea, cada etapa de aprendizaje es un requisito previo de la siguiente. En cada etapa, los alumnos se liberan de las limitaciones que les impiden continuar hasta la etapa siguiente. De manera gradual, los estudiantes establecerán relaciones cada vez de mayor distancia (entre un mayor número de etapas) entre los elementos aprendidos. Para este autor, no es posible aprender ni enseñar una estructura que se encuentra en una etapa demasiado alejada de aquella en la que se encuentre el alumno.

2.3.3.2. La frecuencia de los elementos aprendidos.

Parece ser que, en el ámbito de la ASL, algunas formas no relacionadas de la lengua meta se adquieren antes o con mayor facilidad que otras. Para este fenómeno, se han ofrecido diferentes explicaciones que aclaran el orden de adquisición de determinados elementos según tres criterios: los elementos aprendidos más fácilmente destacan en el *input*, poseen además una función comunicativa o significativa en el *output* y la dificultad inherente a la regla es relativamente baja (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 221-228).

Tiene sentido que las formas que son percibidas, por una u otra razón, se adquieran antes que las que no lo son. Esta percepción puede deberse tanto a la frecuencia o a la escasez del elemento percibido. Este es un ámbito de interés para el profesorado, puesto que cabe la posibilidad de cambiar el nivel de relevancia del *input* para así animar a los alumnos a percibir aquello que, en otras circunstancias, no percibirían. Para lograr este objetivo, como hemos visto, la frecuencia parece ser una de las claves. De todas formas, como han descubierto Williams y Evans, la frecuencia de la atención a la forma tiene como resultado una producción mejor de adjetivos de participio, pero no de la pasiva (cfr. 1998: 152-153). Así, parece ser que la frecuencia, en todos los casos, no es suficiente ni totalmente efectiva.

Otro ejemplo lo encontraríamos en las investigaciones de Harley, en las que se observa que, a pesar de la alta frecuencia de los artículos y la asignación del género o caso, no parecen ser de relevancia para los alumnos (cfr. 1998: 156). Harley afirma que es la falta

de motivación semántica o comunicativa en la asignación del género lo que produce esta desidia (cfr. 1998: 156). En algunos estudios, como en los de White (1998), se usan técnicas de realce que no se fundamentan en el aumento de la frecuencia de los elementos del *input*. White destacó los determinantes posesivos a través del realce tipográfico para favorecer que los alumnos los percibieran en el *input*, puesto que generalmente experimentaban dificultades con ellos, pero no halló una diferencia significativa entre los resultados de los alumnos que habían recibido *input* realzado y de los que no (cfr. 1998: 85-113).

En otros estudios sobre la adquisición del pretérito y el pretérito imperfecto del español como lengua extranjera también utilizaron un realce tipográfico del *input* y, al contrario que White, encontraron una diferencia significativa en la percepción de las formas de la lengua meta y la corrección del *output* posterior (Shook, 1994; Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson y Doughty, 1995; Leeman, Arteagoitia, Fridman y Doughty, 1995). El estudio de las diferencias entre los pretéritos en español puede haber aportado resultados diferentes debido a que estas formas son, además de frecuentes, semánticamente importantes y probablemente más significativas que los determinantes posesivos de las investigaciones realizadas por White.

En otro estudio, Hammarberg (1985) analizó a un grupo de aprendientes de sueco como lengua extranjera y observó que invertían el sujeto y el verbo en las oraciones interrogativas mucho antes de hacerlo también en oraciones afirmativas que contienen adverbios u otros elementos que preceden al sujeto, en cuyo caso la inversión es también necesaria. Este fenómeno ocurre debido a que los estudiantes perciben la función práctica de preguntar en las oraciones interrogativas, pero no así en las afirmativas, en las que anteponer elementos es un requisito formal y no práctico.

La frecuencia en la presencia de los elementos que se desea enseñar puede influir decisivamente en el aprendizaje de una lengua extranjera, aunque no ocurre así en todos los casos. Parece ser que la naturaleza de los elementos enseñados (su practicidad, su dificultad, etc.) determinará el grado de efectividad de una mayor frecuencia de aparición.

2.3.3.3. La dificultad inherente a la regla gramatical.

Como señalamos, la frecuencia con la que aparezcan los elementos en el proceso de aprendizaje ejerce una gran influencia sobre la adquisición efectiva de la lengua extranjera en los aprendientes. Otro factor determinante radica en la dificultad inherente a una regla gramatical. Esta determinará el grado en que los estudiantes aprenderán los aspectos lingüísticos enseñados y la rapidez con la que los procesarán. Es evidente que algunas reglas

lingüísticas son más fáciles de aprender que otras y por tanto se adquirirán antes que otras. De todas formas, la distinción entre reglas “fáciles” y reglas “difíciles” queda lejos de estar definida. DeKeyser señala que los lingüistas, de forma general, clasifican las reglas por su complejidad lingüística más que por su complejidad de procesamiento (cfr. DeKeyser, 1998: 43). Un ejemplo de complejidad formal que aporta es el de la morfología del sintagma nominal en inglés en presente simple, que es formalmente sencilla, al tratarse de una alternancia entre $-\emptyset$ y $-s$, comparado con la variedad de las formas morfológicas de los sintagmas verbales en idiomas romances.

Sin embargo, muchos profesores de inglés como lengua extranjera se preguntan si es correcto decir que el sistema morfológico verbal del inglés es sencillo de aprender, puesto que la $-s$ de tercera persona sigue suponiendo una dificultad para muchos estudiantes (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 223). Podríamos pensar que, como en el caso de Harley (1998), es la falta de motivación semántica o comunicativa la que lleva a los alumnos a desatender este aspecto.

La complejidad funcional, en cuanto a la multitud de relaciones entre forma y función, es otro aspecto destacable en la dificultad inherente a la regla. Un ejemplo lo encontramos en el sistema de artículos en alemán, puesto que es funcionalmente complejo porque cada artículo se asocia a varios significados (*die* para femenino o para plural en nominativo y en acusativo). Podría plantearse la hipótesis de que las reglas que son formal y funcionalmente complejas se aprenden más tarde (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 223). Como vemos, hay algunas reglas más fáciles de aprender que otras, pero los estudiosos no logran llegar a un acuerdo sobre qué reglas son fáciles de aprender y difíciles de adquirir y viceversa. En palabras de Doughty y Williams “parece que *fácil* tiene muchos matices” (cfr. 1998b: 227).

2.3.3.4. La distribución del tiempo en la sesión de clase.

Tras analizar la dificultad de las reglas gramaticales que queramos enseñar en el aula, debemos plantearnos qué debemos enseñar primero. Seguramente contaremos con un tiempo limitado de clases y tendremos que tener en cuenta el tiempo del que disponemos y el contexto del aprendizaje, puesto que son factores determinantes. Si el tiempo de clase es limitado, pero existe un *input* disponible, podemos dejar a los alumnos descubrir por sí mismos algunas reglas, concentrándonos los profesores en guiar a los alumnos para que aprendan otras más difíciles (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 227-228). Esta opción

dependerá del tiempo del que dispongamos, del *input* disponible, del contexto de enseñanza y del tipo de alumnado y su nivel de aprendizaje.

2.3.3.5. La elección de la forma en este trabajo.

En esta investigación, la forma que hemos seleccionado para realizar las sesiones de clase la conformaba el conjunto de reglas gramaticales que los alumnos debían adquirir antes de finalizar su primer año académico en la asignatura de Lengua Española 1, en cuanto a los alumnos belgas y las reglas gramaticales que los alumnos Erasmus debían adquirir para superar el nivel B1 en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Algunas de las formas con las que trabajamos coinciden en ambos grupos de estudiantes y se trataron atendiendo al grupo de clase, al tiempo limitado de enseñanza y a la complejidad de la regla que previamente analizamos. Fue necesario tanto un enfoque proactivo (en el diseño de las actividades, previendo las posibles dificultades), como uno reactivo (en el momento de desarrollo de las actividades, en las que los alumnos producían *output* lingüístico susceptible de atención a la forma). En conclusión, cada profesor determinará, tanto a través de un análisis previo de su grupo de clase y de las reglas gramaticales como a través de la acción en el aula, qué dificultad formal o procesal conlleva cada elemento lingüístico que desee enseñar a sus alumnos. La atención a la forma, creemos, es factible en la mayoría de los casos.

Existe, además, un aspecto que puede incidir en mayor o menor medida en la adquisición de reglas por parte de los alumnos, esto es, la influencia de la L1. Los docentes de segundas lenguas o lenguas extranjeras experimentarán, en mayor o menor medida, la interacción de la L1 de sus estudiantes en el proceso de adquisición de la nueva lengua. Dentro de la enseñanza fundamentada en la atención a la forma, este aspecto tiene una gran repercusión. La influencia de la L1 de los alumnos puede incluso interactuar con los principios de la Gramática Universal. En diferentes investigaciones, White llega a la conclusión de que uno de los inconvenientes más difíciles de afrontar por los estudiantes es tener que volver hacia atrás a partir de una gramática basada en la GU cuando la forma de la L1 es parte de una gramática menos conservadora que la forma de la lengua extranjera; el alumno percibe que la forma de su L1 o interlengua no se encuentra en la lengua meta, así que la evidencia positiva, por sí sola, no aportará la información que necesita (White, 1988; 1989).

En muchos casos, el *input* de la lengua extranjera será lo que determina si la influencia de la L1 producirá dificultades al alumno que puedan necesitar de la atención a la

forma (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 229). Si la lengua meta contiene información potencialmente confusa para los alumnos, es probable que transfieran directamente las formas de su L1 a la lengua meta para poder comprender la nueva información, incurriendo así en un error de aprendizaje. Harley (1998), por ejemplo, afirma que el inglés como L1 predispone a los alumnos a no percibir el género gramatical en francés como lengua extranjera. Como vemos, son muchas las interferencias que pueden aparecer en la clase de lengua extranjera, algunas previsibles y otras no, quizás la mayoría. El profesor se beneficiará de esta reflexión si tiene en cuenta esta variable. En tal caso, la atención a la forma podría ser de ayuda, favoreciendo la percepción atenta de los estudiantes ante las diferencias entre la L1 y la lengua meta.

2.3.4. Tratamiento de la forma.

Llegados a este punto, tras haber tomado la decisión de poner en práctica la atención a la forma desde un enfoque reactivo o proactivo o desde ambos y habiendo elegido las formas que protagonizarán nuestra sesión, la siguiente reflexión que surgirá en la elaboración de las clases será la de cómo trataremos estas formas.

2.3.4.1. Explicitud e implícitud de la atención a la forma.

Para decidir si la AF que pondremos en práctica será más o menos explícita o implícita, atenderemos a la reflexión de Doughty y Williams de hasta qué punto las técnicas dirigen o, por el contrario, atraen la atención del alumno al material lingüístico que debe percibirse (cfr. 1998b: 231). Estas autoras definen el contenido implícito como aquel comprendido pero no expresado directamente y no evidente y el explícito como el completo y claramente expresado, definido, formulado y fácilmente observable (cfr. 1998b: 232). Esta distinción, como indican, está enfocada desde el punto de vista de la lingüística y se refiere al grado de detalle en la expresión de los aspectos formales del elemento lingüístico tratado.

Como vimos al comienzo de este capítulo, en la práctica de los enfoques más extremos de la didáctica comunicativa de idiomas, la enseñanza de formas lingüísticas aisladas prácticamente ha desaparecido. Esta es una reacción a los enfoques más tradicionales y se ha enfatizado en el aprendizaje inductivo de los alumnos. Los defensores de esta línea abogan por un enfoque no-intervencionista, fundamentado en el supuesto teórico de que el aprendizaje implícito es la vía idónea, si no la única, de enseñanza de segundas lenguas. La expectativa de que todos los problemas de aprendizaje de idiomas se

resuelvan de la misma manera es, cuando menos, extraña (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 232). Creemos, como estas autoras, que los profesores de idiomas se beneficiarían enormemente de reconocer las posibilidades dinámicas que obtendrían al aceptar la postura “semi-intervencionista” de que el conocimiento puede obtenerse tanto de forma implícita como explícita (cfr. Gómez del Estal, 2014: 26).

Ellis (1994) define, por un lado, el aprendizaje implícito como la abstracción inconsciente y automática de la naturaleza estructural del material a la que se llega a partir de la experiencia con ejemplos; por otro lado, define el aprendizaje explícito como la búsqueda consciente, creación y posterior comprobación de hipótesis, asimilando una regla tras su enseñanza explícita (cfr. 1994: 2-3). Este autor propone, a su vez, que existen tres vías de aprendizaje para los estudiantes de idiomas. La adquisición de segundas lenguas, según afirma, puede desarrollarse explícitamente por medio de reglas dadas (asimilación de estas tras su enseñanza); explícitamente por medio de aprendizaje selectivo (búsqueda de información y creación y posterior comprobación de hipótesis); o implícitamente (abstracción inconsciente y automática de la naturaleza del material derivada de la experiencia con ejemplos específicos) (cfr. 1994: 2-3). Dentro de esta argumentación, Ellis indica la existencia de diferentes enfoques pedagógicos, que recogen a su vez estas reglas. En ellas se enfatiza en el grado en que el profesor guía a los alumnos para facilitar la adquisición de la lengua extranjera y la medida en que la AF interactúa con el procesamiento del significado (cfr. 1994: 2-3). En el primer enfoque, la atención implícita a la forma, se indica que el objetivo es atraer la atención del estudiante y evitar discusiones metalingüísticas, minimizando siempre cualquier interrupción de la comunicación del significado. En la enseñanza explícita, el segundo enfoque, se indica que el objetivo es dirigir la atención del estudiante y aprovechar la gramática pedagógica para ello.

Comenzaremos con el análisis que Long y Robinson (1998) han realizado de estudios que se han llevado a cabo sobre la comparación de la eficacia de las condiciones de enseñanza-aprendizaje implícitos y explícitos. Los resultados de estos estudios sugieren que la atención explícita a la forma es mejor para reglas sencillas que el aprendizaje implícito. En cuanto a las reglas complejas, parecen ser difíciles para los alumnos en todas las condiciones, se lleve a cabo AF o no (cfr. Long y Robinson, 1998: 27-31). Uno de los análisis presentado por estos autores es el que elabora DeKeyser (1995). En él, los estudiantes tienen resultados ligeramente superiores a la hora de aprender alomorfos complicados (de una lengua artificial) cuando simplemente se les presentan miles de

ejemplos que cuando se les dan las reglas aproximadas de la formulación y distribución de los alomorfos.

Otro estudio que exponen es el realizado por Ellis (1993), quien descubrió una ventaja de la enseñanza explícita sobre el aprendizaje implícito con respecto a las reglas complicadas. Apuntaremos que la enseñanza explícita era de un tipo concreto, esto es, reglas mezcladas con ejemplos especialmente relevantes. La combinación de reglas con ejemplos cuidadosamente considerados parece ser la condición de aprendizaje más eficaz para las reglas difíciles y es una condición que se repite en los estudios analizados.

Carroll y Swain (1993), por su parte, realizaron un estudio experimental de la alternancia del dativo en inglés como lengua extranjera y descubrieron que los sujetos que recibieron enseñanza explícita combinada con retroalimentación metalingüística consiguieron extender su conocimiento a ejemplos nuevos mejor que los que recibieron retroalimentación implícita. Este tipo de enseñanza, sugieren, puede ser de utilidad en el caso de reglas que no están del todo bien definidas (cfr. 1993: 357-386).

Los resultados de todos estos estudios, aunque esclarecedores, no dejan de ser experimentos controlados de laboratorio y pueden carecer de validez en el uso cotidiano de la lengua. Lo más normal en una clase de idiomas, así como en un aula de investigación de adquisición de segundas lenguas, es una combinación de dos o más técnicas diferentes (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 238).

2.3.4.2. Técnicas de atención explícita e implícita.

Continuaremos este apartado señalando diferentes investigaciones que van desde la AF más implícita a la AF más explícita. Una técnica de naturaleza implícita que podemos destacar es lo que Doughty y Williams (1998) denominan un *input flood* o un “exceso de muestra”, cuyo principio consiste en que cuantas más oportunidades haya en el *input* de que los estudiantes perciban un elemento lingüístico, más posibilidades habrá de que logren aprenderlo (tomado de Gómez del Estal, 2010: 5). Por otro lado, otra técnica consistiría en el uso de tareas en las que la forma de la lengua meta que se va a aprender sea necesaria para realizar la tarea de forma satisfactoria. En este caso, la necesidad de utilizar el elemento nuevo fomentará su aprendizaje por parte de los alumnos.

White sugiere que el exceso de muestra (*input flood*) por sí solo puede no ser eficaz; por lo tanto, podrían ser necesarias estrategias más explícitas, entre las que destacan el realce del *input*, tanto visual (a través de la manipulación de la fuente de la letra o del uso de diferentes colores) como auditivo (a través de la entonación) (cfr. 1998: 238). En su

estudio, trató de destacar perceptivamente los determinantes posesivos de tercera persona del singular en lengua inglesa a tres grupos de alumnos francófonos de inglés como lengua extranjera. Además de aumentar la frecuencia de apariciones de la forma mediante numerosas lecturas, realzaba la apariencia gráfica de la forma estudiada por medio de negritas, itálicas, subrayados y tamaños de letra.

El uso de lecturas (sin realce) comenzó antes del periodo de dos semanas en las que se realizó este realce y continuó durante y después del realce (cfr. White, 1998: 85-112). Con cada grupo, llevó a cabo una técnica diferente, cada vez más completa: al primer grupo le ofreció *input* natural; con el segundo, trabajó a través del realce del *input*; y con el tercero, hizo uso del realce más el uso de numerosas lecturas. Los resultados indicaron que estas tres técnicas resultaron favorables, puesto que los estudiantes mejoraron en el primer test posterior a la prueba; además, el grupo de realce más lecturas logró ciertas mejoras en esta misma prueba. Sin embargo, en un test en diferido, realizado un mes más tarde, los otros dos grupos presentaban resultados similares a los del tercer grupo; todos los grupos se habían equiparado en cuanto a resultados.

Es posible que esta técnica, aunque favorable, no sea la más efectiva en algunos casos, ni mucho menos la única. A este respecto, Sharwood Smith (1991; 1993) advierte que no debemos asumir que el manipular de forma externa el *input* sea el único mecanismo para aumentar la atención del alumno. Este autor enfatiza en que la percepción inducida de forma artificial puede no dar como resultado que los alumnos incorporen a su interlengua en desarrollo las formas de la lengua meta estudiadas. Aunque los aprendientes hayan percibido las señales, es posible que no las hayan advertido lingüísticamente; “el *input* puede no destacar para sus mecanismos de aprendizaje” (Sharwood Smith, 1991: 121). Por ello, un importante objetivo de la investigación es determinar qué métodos son eficaces para que los estudiantes centren su atención en la forma (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 240).

Como contrapunto, un estudio realizado por Jourdenais *et al.* (1995) demostró que los alumnos perciben con mayor probabilidad un material lingüístico realzado visualmente que el mismo material sin realzar. En este estudio, las terminaciones de pretérito e imperfecto del español se realzaron aumentando el tamaño de la letra y a todos los ejemplos de cada categoría de morfemas se les atribuyó el mismo color y tipo de letra (cfr. 1995: 183-216). La diferencia entre los trabajos de White (1998) y Jourdenais *et al.* (1995) radica en los sujetos de sus estudios: en el caso del primero, los estudiantes eran niños que estaban desarrollando su capacidad lectora en lengua extranjera y podrían haber

experimentado una sobrecarga de información que procesar; los alumnos del segundo estudio eran adultos.

Al parecer, tanto el exceso de muestra como su realce pueden conformar técnicas que, de manera implícita y explícita, logren aportar al alumno mayores oportunidades de comprensión y adquisición. Aunque no conformen técnicas de enseñanza por sí mismas, pueden proporcionar ocasiones de singular atención por parte de los aprendientes que pueden ser de apoyo al profesor en la clase comunicativa de atención a la forma.

2.3.4.3. La interlengua en la atención a la forma.

Puesto que existe la posibilidad de que el exceso de muestra y el realce del *input* sean en ocasiones demasiado implícitos para ser de máxima eficacia, “una de las cuestiones centrales en la investigación sobre la atención a la forma es cómo dirigir la atención del aprendiente a una discordancia lingüística entre la IL y la L2” (Doughty y Williams, 1998b: 240). A este respecto, Lightbown propone que el objetivo es llamar la atención del alumno sobre el hecho de que “lo que están diciendo no es lo que quieren decir” (1993: 719). Por su parte, Swain (1998) se pregunta si el *input* es suficiente para realizar este tipo de comparación cognitiva; también afirma que la función del *input* en la percepción y la atención es crucial en la adquisición de la lengua extranjera, puesto que estimula al aprendiente a alcanzar un nivel de procesamiento en el que las deficiencias de la interlengua puedan destacar aún más (cfr. 1998: 65). Para lograr que los aprendientes analicen y procesen su propia interlengua, será necesario fomentar su producción de *output*, o, en otras palabras, animar a los alumnos a producir en la LE. Swain apunta que la estimulación para producir *output* tiene tres funciones de aprendizaje:

- | |
|--|
| 1. Una función de percepción: Los estudiantes perciben una diferencia entre lo que quieren decir y lo que son capaces de decir. Perciben lo que no saben o lo que solo saben parcialmente. |
| 2. Una función de comprobación de hipótesis: El <i>output</i> puede probar una hipótesis que provocaría una retroalimentación que los estudiantes pueden reprocesar más adelante. |
| 3. Una función metalingüística (reflexión consciente): Los estudiantes reflexionan sobre su uso de la lengua meta y se sirven del <i>output</i> para controlar e interiorizar el conocimiento lingüístico. |

Así, existen dos maneras, según Swain, de fomentar la reestructuración de la interlengua, siendo estas la producción del *output* acompañada de retroalimentación y la producción de *output* acompañada de metacharla, o diálogo sobre el funcionamiento de la lengua (cfr. 1995: 126).

El grado de explicitud de la AF puede ser aún mayor cuando las tareas estimulan a los estudiantes a reflexionar sobre una forma lingüística, o a analizarla o procesarla. Tres ejemplos de este tipo de tareas serían la metacharla durante las tareas de *dictogloss* o “dictoglosia”, las tareas de concienciación y la enseñanza de procesamiento del *input* (cfr. Gómez del Estal, 2010: 5). El *dictogloss* o “dictoglosia” consiste en un procedimiento que invita a los estudiantes a reflexionar sobre su propio *output* o producción en la lengua meta (Wajnryb, 1990). Consiste en la lectura de un texto corto y denso a los alumnos a una velocidad normal. Mientras se lee, los estudiantes apuntan palabras y frases que les suenen familiares; después, trabajan juntos en grupos reducidos para reconstruir el texto a partir de sus deducciones compartidas; finalmente, se analizan y comparan las versiones definitivas.

El texto inicial, auténtico o elaborado para la ocasión, tiene como fin promover la práctica del uso de construcciones gramaticales concretas. “Por medio de la participación activa del aprendiente, los estudiantes se enfrentan a sus propios puntos fuertes y débiles (...) Al hacer esto, descubren lo que necesitan saber” (Wajnryb, 1990: 10). Afirma Swain que al estimular a los aprendientes a analizar la lengua que están reconstruyendo, podrán percibir las diferencias y las posibles lagunas de su interlengua (cfr. 1998: 77-78). La tarea de metacharla en conjunto con el *dictogloss* incita a los alumnos a desarrollar un procesamiento sintáctico, más que semántico, necesario para que puedan reestructurar su interlengua (cfr. Swain, 1998: 79-80).

Por otra parte, en las tareas de concienciación se sugiere que debe incitarse de forma explícita a los alumnos a que atiendan a la forma (Rutherford, 1988; Rutherford y Sharwood Smith, 1988). Algunos de los estudios realizados a partir de esta técnica son los llevados a cabo por Fotos. Los estudiantes de su prueba trabajaban en pequeños grupos para resolver problemas gramaticales en la lengua extranjera (en este caso, el inglés). Los resultados de estas investigaciones apuntan a que es más probable que los aprendientes perciban elementos de la lengua meta en tareas de concienciación que cuando no se los dirige hacia la forma meta, como por ejemplo en tareas totalmente comunicativas (cfr. Fotos, 1993: 385-407; 1994: 323-351).

En la tercera técnica, el procesamiento del *input*, se indica a los estudiantes a qué deben prestar atención, qué deben percibir y por qué deben cambiar su procesamiento. La enseñanza del procesamiento parece ser la clave del desarrollo del sistema de la interlengua del alumno (Van Patten y Cadierno, 1993a; 1993b; Van Patten y Sanz, 1995). De todas formas, los criterios de evaluación de estos estudios han sido relativamente poco espontáneos (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 242). Incluso parece ser que algunas

combinaciones de instrucciones pueden resultar perjudiciales para los alumnos. Van Patten, en un estudio, instruía a los estudiantes para que, de manera simultánea, escucharan el contenido de la lección y percibieran una forma gramatical en el *input*, una condición que provocó un descenso significativo en los resultados de los test posteriores (cfr. Van Patten, 1990: 287-301). El profesor de lenguas, además de tener a su disposición diferentes métodos para desarrollar tareas de atención dirigida a la forma, también puede lograr sus objetivos mediante las reformulaciones correctivas o técnicas de procesamiento del *input*.

Las técnicas de retroalimentación metalingüística, como las empleadas por Carroll y Swain, aunque efectivas, se han empleado dentro de una gramática descontextualizada, o, en otras palabras, no situada dentro de la comunicación real (cfr. Carroll y Swain, 1993: 357-386). Doughty y Varela, por su parte, indican en su investigación que la finalidad de la atención a la forma debe perseguirse a través de la retroalimentación correctiva en la comunicación real (cfr. 1998: 114-138). En su estudio demuestran “la eficacia de la combinación de una presión comunicativa (...) y las reformulaciones frecuentes y muy bien definidas” (1998: 137-138).

Tras estudiar diferentes técnicas de tratamiento de la forma en el aula, una de las reflexiones que debemos tener en cuenta es la importancia de dejar claras las conexiones entre forma y función. A este respecto, Skehan afirma que esta relación debe quedar clara “diseñando métodos de centrar la atención en la forma sin perder las ventajas de las tareas comunicativas como motivadores realistas de la comunicación y como oportunidades para activar procesos adquisitivos” (1996: 42). Compartimos la visión de este autor, puesto que consideramos que la finalidad comunicativa, sin llegar a extremos que dejen a un lado el estudio de la gramática, es fundamental para la enseñanza efectiva de una lengua extranjera. Otra reflexión que nos ofrecen Doughty y Williams es que “las combinaciones de técnicas de atención a la forma (más que cada una por separado) son probablemente más útiles” (1998b: 246). De nuevo, nos mostramos de acuerdo con la reflexión de estas autoras; dentro de la clase de ELE es muy probable que el combinar distintas técnicas de explicitud e implícitud nos acerque a un enfoque más integrador que si nos centráramos en una u otra técnica de forma aislada.

En este apartado hemos analizado los enfoques implícito (o de atracción de la atención) y explícito (o de dirección de la atención) dentro de la AF. También estudiamos diferentes investigaciones que ponen en práctica estos enfoques y concluimos que la combinación de diferentes técnicas puede ofrecernos mejores resultados que el uso de una u otra de forma aislada. Además, hemos indagado qué técnicas de atención a la forma son

más explícitas o más implícitas y las hemos resumido en el “exceso de muestra” o *input flood*, en tareas donde la forma enseñada es necesaria para terminar la tarea de forma satisfactoria y el realce del *input*. Aun así, hemos descubierto que el exceso de muestra no es el único mecanismo existente para atraer la atención del alumno. Hemos comparado también diferentes estudios que versan sobre el realce del *input*. Más adelante, hemos comprobado la importancia de la interlengua de los alumnos en la adquisición de la segunda lengua y hemos reflexionado sobre cómo dirigir la atención de los aprendientes a las posibles discordancias entre su interlengua y la lengua extranjera. Probablemente, una técnica para lograr este fin sea fomentar el *output* de los estudiantes.

Las diferentes vías para fomentar esta producción por parte de los alumnos consistirían en la metacharla junto con la dictoglosia, las tareas de concienciación, en las que se indica a los alumnos que atiendan a la forma permitiendo que trabajen la gramática en pequeños grupos para que exista retroalimentación lingüística entre ellos y, finalmente, la enseñanza del procesamiento del *input*, en la que se les indica a qué formas deben atender y por qué. Analizamos, también, que ciertas combinaciones de técnicas pueden ser perjudiciales para ellos y que no es recomendable sobrecargarlos de información en el proceso de atención. Reflexionamos sobre el concepto de retroalimentación lingüística correctiva que, como vimos, es más recomendable y probablemente más efectivo llevarla a cabo en un contexto real.

En el desarrollo de las clases que conforman nuestra investigación, pusimos en práctica diferentes técnicas expuestas aquí. La metacharla, o fomentar el diálogo sobre la lengua meta en la lengua meta, fue una de ellas. Además, los alumnos trabajaron en pequeños grupos, haciendo uso del procesamiento del *input*. La retroalimentación lingüística correctiva se llevó a cabo en cada sesión en el momento real y en el contexto de la comunicación, pudiendo así mostrar a los alumnos las posibles lagunas de la interlengua, fomentando su atención a la forma estudiada. Los aprendientes tuvieron la oportunidad de realizar producciones tanto de forma oral (mediante la participación en la clase así como con sus compañeros) como escrita (a través de la escritura de microrrelatos). De esta manera, tratamos de aumentar la producción de su *output*.

Presentamos, a continuación, un breve esquema inspirado en Doughty y Williams (1998b: 261) en el que podemos apreciar el grado de intervencionismo de las diferentes técnicas de AF:

	IMPLÍCITAS No intervencionistas	EXPLÍCITAS Intervencionistas
Exceso de muestra	X	
Realce del <i>input</i>	X	
Reformulación		X
Negociación del significado		X
Dictoglosia		X
Metacharla		X
Presentación breve de reglas		X
Procesamiento del <i>input</i>		X

En el estudio de campo realizado, pusimos en práctica, de manera alternada, todas las técnicas aquí expuestas. En cada sesión de clase, la frecuencia de cada técnica fue diferente y con ello obtuvimos resultados distintos. Después de conocer varias alternativas de tratamiento de la forma, reflexionaremos, en el siguiente apartado, sobre el momento adecuado en el que estas deberían aparecer dentro de la clase de lengua extranjera.

2.3.5. Integración de la forma en el aula.

Para lograr nuestro objetivo de elaborar una clase mediante la atención a la forma, hemos analizado, hasta el momento, los diferentes grados de explicitud e implicitud que pueden presentar los ejercicios que proponíamos para lograr la mayor efectividad en nuestras clases de lengua extranjera. Durante el desarrollo de las sesiones, la atención a la forma no se hace efectiva de forma constante, puesto que, en un primer momento, explicamos las reglas gramaticales y los ejercicios (atención a las formas); más adelante, las formas y el significado confluyen (atención a la forma); y, finalmente, el significado, tras ser conocido a través de la AF, cobra mayor relevancia en el momento de las actividades comunicativas (atención al significado).

Nuestro objetivo radica en que, a través de la atención a la forma utilizando microrrelatos como material central de la clase, los alumnos sean conscientes de la gramática que están empleando, a la vez que se comunican con la finalidad concreta de emitir un mensaje real y en contexto. No en todas las ocasiones las formas y el significado están en constante conexión. La clase fundamentada en la técnica de la AF se diferencia de las puramente comunicativas en que parece invitar a la segmentación explícita de los elementos lingüísticos para que los aprendientes puedan percibir lo que quizá era imperceptible previamente.

Para evitar que esta segmentación explícita se convierta en aislamiento lingüístico, tendremos en cuenta incorporar tareas comunicativas a las sesiones de clase más que ejercicios con la lengua como objeto (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 246). La solución a la transformación potencial radica en que, de alguna manera y en algún momento, la atención del estudiante sobre el significado y la forma deben conectarse (cfr. Long y Robinson, 1998: 40-41). Consideramos, como Doughty y Williams, que el grado de eficacia de la AF, tanto a corto como, especialmente, a largo plazo, depende de la integración de la atención del alumno sobre los tres aspectos de forma, significado y función en la lengua extranjera (cfr. 1998b: 247-248). Para lograr este fin, la atención del alumno debe dirigirse, en algún momento, a un fin comunicativo.

Analizamos aquí varios estudios que ofrecen diferentes enfoques sobre cómo integrar la AF en el aula. Por un lado, Lightbown propone lo que podría denominarse “enfoque con atención a las formas y a la forma” (1998: 192-193). En esta metodología primero se enseñan explícitamente las formas sobre las que el profesor atraerá la atención de los estudiantes cuando surjan dificultades durante las tareas comunicativas. Esta “atención a las formas”, según el autor, siempre debe ser muy breve. También apunta que, cuanto menos intrusiva sea la advertencia de la dificultad (es decir, cuanto menos entorpezca el flujo comunicativo de la clase), más probabilidades habrá de que el alumno, además de comprender la forma en cuestión, continúe ocupándose de los aspectos de significado y función del mensaje (cfr. 1998: 192-193).

Por otro lado, DeKeyser recomienda también una secuencia didáctica fundamentada, primero, en las formas y, seguidamente, de atención a la forma (cfr. 1998: 57-58). Este autor defiende los contenidos secuenciales de la enseñanza explícita de las formas, la práctica controlada o procedimentalización y el ofrecer abundantes ocasiones para utilizar el conocimiento declarativo en actividades comunicativas (cfr. 1998: 58-59). El fin cognitivo de este enfoque radica en que el conocimiento consciente y declarativo pueda convertirse en un conocimiento automatizado y más accesible para el alumno (cfr. 1998: 59-60).

Por su parte, Leeman *et al.* defienden que quizá sea más provechoso evaluar distintas áreas y técnicas dependiendo de si integran simultáneamente la atención a la forma con la atención al significado, más que aislar la AF como un componente separado (cfr. 1995: 249-258). Debido a la capacidad de atención limitada que poseemos como seres humanos, la realización de una tarea que exija atención normalmente decae cuando se pide

a los sujetos que realicen simultáneamente una segunda tarea (Tomlin y Villa, 1994: 183; VanPatten, 1989: 409-417).

En conclusión, si el aprendizaje consiste en nuevos esquemas forma-significado, el tipo más eficaz de AF se debe desarrollar dentro de un contexto significativo. Otra conclusión a la que han llegado los estudiosos en este campo es a que los estudiantes deben comprender primero el significado asociado con las formas para que este tipo de enseñanza sea eficaz. Lightbown, en uno de sus estudios (Spada y Lightbown, 1993), sugiere que una de las razones del éxito de la enseñanza basada en preguntas fue debido a que los alumnos ya conocían el significado y así pudieron concentrarse en las características más formales de la estructura (cfr. Lightbown, 1998: 181).

Para resumir este apartado, expondremos aquí tres modelos posibles de integración de la forma y del significado en la enseñanza de segundas lenguas, tomado de Doughty y Williams (1998b: 252-253):

<p>Primer modelo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ·Enseñanza breve y explícita del conocimiento formal. ·Actividades de atención a la forma con señales e intervenciones breves.
<p>Segundo modelo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ·Enseñanza explícita del conocimiento formal. ·Tiempo para que el alumno obtenga el conocimiento declarativo. ·Práctica exhaustiva de las formas en conductas controladas, utilizando el conocimiento declarativo como apoyo (que lleva a la procedimentalización). ·Práctica exhaustiva de los procesos en actividades comunicativas (que lleva a la automatización).
<p>Tercer modelo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ·Atención a la forma y atención al significado integradas en todo momento, con o sin enseñanza explícita.

En cuanto a la cuestión del momento adecuado de la integración simultánea o secuencial de forma, significado y función, los tres modelos aquí presentados pueden ser apropiados para contextos diferentes; sin embargo, si quisiéramos abordar algún aspecto de

la lengua en el contexto de una comunicación significativa, solo serían válidos los modelos primero y tercero (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 253). Apuntan estas autoras, además, que debido a las limitaciones de las tareas que son necesarias para garantizar una integración simultánea, la atención a la forma no podrá alcanzar un nivel óptimo todas las veces que se ponga en práctica (cfr. 1998b: 253). Para finalizar esta reflexión, indican también que cuando la atención se dirige a una forma lingüística aislada y esta acción no está seguida por otra actividad en la que la función de la característica formal sea evidente para el aprendiente, “dicha actividad no puede considerarse válida para la atención a la forma” (1998b: 253).

Nos hemos propuesto, en este apartado, reflexionar sobre el momento y la forma de integrar la atención en el aula de lengua extranjera. Como hemos visto, es necesario que forma y significado se encuentren en conexión, pero no siempre es así. Para evitar la segmentación de los elementos lingüísticos, es decir, para evitar que la forma se convierta en formas y se analicen de manera aislada, hemos de tener en cuenta elaborar ejercicios con fines comunicativos y no simplemente ejercicios que planteen la lengua como objeto.

Analizamos diferentes estudios relacionados con la integración de la forma y extraemos de ellos que deben enseñarse tanto las formas como la forma y el significado, interconectando estos tres elementos entre sí, favoreciendo que el alumno comprenda aquello que aprende y aquello que quiere decir y dirigir el fin último de los ejercicios a una tarea comunicativa. La atención que prestemos a la forma tendrá que estar directamente relacionada con ejercicios que permitan poner en práctica esta forma en contexto; de otra manera, la AF no nos sería de utilidad como procedimiento de enseñanza/aprendizaje.

2.3.6. La atención a la forma en el currículum.

La atención a la forma, como metodología didáctica, nos ofrece numerosas ventajas en la clase de lengua extranjera. Hasta ahora, conocemos diferentes factores que nos ayudarán a valorar la duración y la intensidad que debe tener este enfoque metodológico para que logremos resultados eficaces. Además, nos hemos acercado a qué combinaciones o qué secuencias de técnicas pueden resultar más favorables a la hora de integrar la atención a la forma en el currículum. A este respecto, Doughty y Williams sugieren que “debe quedar claro que la determinación de la intensidad y la duración ideales de la atención a la forma está estrechamente relacionada con las decisiones curriculares a largo plazo” (1998b: 254).

Durante el transcurso de nuestra investigación, hemos observado que, probablemente, la AF tenga numerosas ventajas en la clase de lengua extranjera, desde diferentes enfoques y con distintos niveles de intensidad. Sin embargo, una de las premisas que consideramos fundamental en la decisión de seleccionar la AF como enfoque de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera es que debe formar parte de los contenidos curriculares de los aprendientes. La adquisición de una lengua es una tarea que se prolonga en el tiempo; una sola sesión no nos aportará resultados concluyentes de ningún tipo, ni tampoco proporcionará a los alumnos una herramienta sólida. Suponemos, pues, que las sesiones en las que se ponga en práctica la AF deben ser plurales para activar los procesos de aprendizaje y lograr un afianzamiento de la lengua extranjera. Es muy probable que un tratamiento a corto plazo, con un correspondiente seguimiento breve, no nos permitiera obtener resultados del efecto de esta metodología en los estudiantes.

Algunos de los estudios realizados a largo plazo (de entre dos semanas a un año académico completo de duración) son los realizados por Harley (1989), Day y Shapson (1991), Lightbown (1991), Spada y Lightbown (1993), Leeman *et al.* (1995) y Doughty y Varela (1998), entre otros. Todos los estudios que han demostrado tener efectos a largo plazo poseen dos características comunes: han integrado tanto la atención a la forma como la atención al significado y la AF se mantiene tras un periodo corto y aislado de tratamiento (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 255).

2.3.7. Estudio de un caso.

Analizaremos un estudio de campo en el que se ha puesto en práctica la AF, en concreto, el realizado por Doughty y Varela (1998). Estas autoras han descubierto que, cuando la atención se centraba principalmente en el contenido, la atención continuada y dirigida a una sola forma, se lograba la corrección de esta a largo plazo. En su estudio, decidieron integrar la atención a la forma en el contenido de la clase a lo largo del curso, de manera regular, más que limitarla a una sola actividad. Atienden a lo que ellas denominan un doble requisito: “la atención debe aparecer a la vez que la interacción comunicativa, pero sin interrumpirla” (1998: 114). La investigación se puso en práctica en una clase de ciencias de secundaria en inglés como segunda lengua en Estados Unidos.

La técnica que estas investigadoras han utilizado principalmente en este estudio piloto ha sido la de la reformulación correctiva, dado que esta “parece ser frecuente y eficaz en la adquisición natural infantil del idioma materno y de la L2 en el aula” (1998: 118). Los procedimientos específicos de este estudio estaban destinados a atraer la atención de los

alumnos sobre elementos lingüísticos problemáticos para, posteriormente, presentar un ejemplo concreto con el que los estudiantes pudieran realizar una comparación cognitiva entre el enunciado de su interlengua y la reformulación de la profesora. Para poder decidir a qué forma debían atender, o a qué forma problemática debían atraer la atención de los alumnos, una de las profesoras analizó los escritos de los estudiantes en sus informes semanales de laboratorio, en los que se les pedía una breve redacción sobre los resultados de un experimento de ciencias. Los resultados de estas observaciones indicaban que muchos estudiantes presentaban dificultades en el uso de las referencias al tiempo pasado, concretamente, al *simple past* (pasado simple) y al *conditional* (condicional) (cfr. 1998: 118).

Los informes de ciencias se realizaron tanto de forma oral como escrita. La profesora, tras recoger las muestras escritas, entrevistaba a sus estudiantes individualmente, grabando las respuestas a las mismas preguntas del informe sin que los alumnos pudieran volver a leer aquello que ya habían escrito (cfr. 1998: 120). Para poder realizar un contraste en los resultados finales, las profesoras dividieron a los alumnos en dos grupos: el grupo de atención a la forma y el grupo de control, al que se le impartirían clases de ciencias regulares.

2.3.7.1. Técnicas de atención a la forma utilizadas.

Para una de las tareas de la investigación que analizamos, los alumnos trabajaron en grupos de cuatro, dividieron las partes del informe de laboratorio y practicaron ante sus compañeros la presentación de los pasos que habían seguido. Al parecer, esta era una actividad común en la clase de ciencias; la diferencia radicaba en que, en este caso, la profesora pasearía por la clase ayudando a los grupos aportándoles retroalimentación no solo sobre el contenido de ciencias, sino también sobre las formas verbales del pasado. Cada vez que los alumnos cometían errores con este tiempo verbal, la profesora les llamaba la atención sobre la incidencia y les aportaba retroalimentación correctiva en forma de reformulación (cfr. Doughty y Varela, 1998: 123-124). En concreto, la dinámica de actuación de la profesora consistía en realizar una repetición del enunciado erróneo del alumno para, posteriormente, reformular este enunciado de manera correcta para que este pueda percatarse del error concreto.

Doughty y Varela nos muestran uno de los ejemplos de esta reformulación correctiva que pusieron en práctica con sus estudiantes:

- José: *I think that the worm will go under the soil.*
 [Creo que la lombriz se irá bajo la tierra.]
- Profesora: *I think that the worm will go under the soil?*
 [¿Creo que la lombriz se irá bajo la tierra?]
- José: *(no responde)*
- Profesora: *I thought that the worm would go under the soil.*
 [Creía que la lombriz se iría bajo la tierra.]
- José: *I thought that the worm would go under the soil.*
 [Creía que la lombriz se iría bajo la tierra.] (1998: 124)

En otra tarea diferente, la profesora pidió a los alumnos que respondieran espontáneamente durante un debate. Cuando detectaba un error de producción de la forma estudiada, además de utilizar el procedimiento anterior, permitía que los demás alumnos repitieran la frase que contenía la forma correcta antes de continuar con la clase. Una de las tareas en las que la profesora decidió modificar la técnica consistía en que los estudiantes explicaran las tareas de laboratorio ante sus compañeros. La docente consideró que, en este caso en concreto, la técnica de AF utilizada hasta el momento podría no solo no ser efectiva, sino además contraproducente, porque podría avergonzarlos y se impediría el flujo de la comunicación (cfr. 1998: 124-125). Las exposiciones fueron grabadas en vídeo para un posterior análisis de errores.

Como se indicó anteriormente, los estudiantes realizaron informes escritos sobre su actividad en el proyecto de ciencias. Gracias a estos documentos, la profesora llevó a la práctica de manera simulada las características de la atención y la reformulación orales en la atención a la forma por escrito. Además de sus comentarios habituales, esta llamó la atención a la forma de manera escrita rodeando con un círculo los errores de las formas verbales de pasado. Aportó además evidencias negativas a través de reformulaciones yuxtapuestas y facilitó comentarios sobre el contenido del informe de laboratorio escrito. Finalmente, se indicó a los estudiantes que volvieran a responder a las preguntas iniciales una vez leídos los comentarios y las correcciones.

2.3.7.2. Eficacia de la atención a la forma en el caso citado.

Tras analizar los resultados de las pruebas orales y escritas de los alumnos, estas profesoras se preguntan si la atención a la forma es eficaz mediante tareas que surjan de manera natural e improvisada. Consideran que, hasta que no se constate que esta técnica es beneficiosa para los alumnos, “sería prematuro contemplar la posibilidad de incorporarla a las clases de idiomas enfocadas en la comunicación” (Doughty y Varela, 1998: 130).

Aunque esta prueba elaborada es una de las pioneras en este campo, las autoras confirman que el grupo de atención a la forma, tanto en las evaluaciones orales como en las escritas, mostró avances significativos en el uso del pasado en la corrección formal y en la interlengua. Los usos no correctos disminuyeron considerablemente en ambas evaluaciones (cfr. 1998: 130).

Las autoras también apreciaron algunas incidencias interesantes al cabo de dos semanas de aplicar esta metodología novedosa. Afirmar que “existían evidencias de la toma de conciencia de las formas adecuadas por parte de los aprendientes” (1998: 136). Los estudiantes, al parecer, empezaban a corregirse a sí mismos antes de que la profesora pudiera realizar la reformulación, incluso algunos estudiantes se corregían entre ellos de la misma manera en que lo había hecho la docente. Las ocasiones en las que se realizaron tareas sobre el uso del pasado fueron, además de naturales y relevantes, espontáneas en cuanto al uso de la atención a la forma de la profesora, no interrumpiendo este el objetivo principal de discutir e informar sobre experimentos científicos (cfr. 1998: 136). Las estrategias puestas en práctica fueron variadas para adaptar la AF a las necesidades de los alumnos en cada momento, pero las reformulaciones, constatan, nunca conformaron el objeto de la lección. Cada vez que se producían, era de manera breve e inmediata.

2.3.7.3. Observaciones sobre la viabilidad de la atención a la forma.

La finalidad del estudio que analizamos consiste principalmente en poner en práctica los preceptos de la AF mientras la comunicación se mantiene intacta y fluida. En este apartado, resumimos las reflexiones de las profesoras sobre la actuación ideal del profesor en este tipo de clases.

Al finalizar cada lección, las profesoras tomaban notas de las reacciones individuales de los alumnos a la retroalimentación correctiva y realizaban un análisis diario de la posibilidad de aplicar esta metodología en la práctica cotidiana. Con la revisión de estos apuntes, las docentes observaron que muchas observaciones se repetían y que podrían ser de gran importancia para la futura aplicación de la AF en la clase de lenguas enfocada a la comunicación (cfr. Doughty y Varela, 1998: 136-137).

En primer lugar, señalan que el profesor debe recordar prestar atención tanto a lo que el alumno expresa como a la realización formal de su mensaje, esto es, al contenido y a la forma. Añaden que puede no ser fácil, pues requiere “práctica por parte del profesor concentrarse en el contenido, en las formas y en dirigir la clase a la misma vez” (1998: 136-137).

En segundo lugar, algunas situaciones que tuvieron lugar durante este estudio muestran que la tarea del profesor no es ni mucho menos sencilla en cuanto a tener en cuenta varias circunstancias simultáneamente. En una ocasión al inicio del estudio, la profesora respondió a un estudiante una pregunta sobre su propio análisis de ciencias. En este caso, la docente desestimó cualquier comentario sobre ciencias en la pregunta de su alumno, centrándose en corregir una forma incorrecta. El estudiante, como constatan, era consciente de haber cometido errores formales en su planteamiento y esperaba ayuda por parte de la profesora. “Aunque repitió la forma correctamente tras recibir la retroalimentación, pareció molesto por el hecho de que su profesora de ciencias ignorara la ciencia” (Doughty y Varela, 1998: 137). Por ello, uno de los consejos de las investigadoras es el de no realizar demasiadas correcciones a la vez. La atención a la forma debe ser espontánea con respecto al contenido, por ello la intervención deberá ser breve.

En tercer y último lugar, las profesoras puntualizaron que algunas ocasiones se mostraban más favorables que otras para realizar reformulaciones. Tanto las exposiciones individuales frente a la clase como las correcciones realizadas en el conjunto de la clase parecían cohibir a los estudiantes y por tanto se interrumpía así el flujo de la comunicación. Las estudiosas constatan que la mejor oportunidad de ofrecer retroalimentación se producía cuando los aprendientes trabajaban en parejas o en grupos pequeños.

Como conclusión a la viabilidad de la AF en este estudio en una clase de ciencias centrada en el contenido de inglés como lengua extranjera, las docentes reflexionan que la atención a la forma ha de ser breve e inmediata y ha de ofrecerse cuando más de un alumno se encuentra hablando. También aseveran, como apuntamos anteriormente, que los alumnos pueden no sentirse cómodos cuando reciben más de una o dos correcciones en un solo diálogo. Añaden que los profesores deben ser conscientes del deseo de sus alumnos de ser corregidos tanto en la forma como en el contenido de sus actividades. Afirman, finalmente, que la atención a la forma sí puede incorporarse a la clase sin que el contenido de esta se distorsione, con la condición de que las tareas se elaboren con cuidado y se incorporen a las lecciones de contenido real impartido (cfr. 1998: 138).

Llegados a este punto y tras el análisis de la eficacia de este estudio, podemos constatar que la atención a la forma es susceptible de ser incluida en la clase de segundas lenguas. Las autoras acentúan la eficiencia del método no sin señalar ciertas pautas que podrán ser de utilidad en las posteriores clases de lengua fundamentadas en la AF. Con el propósito de diseñar clases en las que la acción de la AF fuera similar a la del estudio aquí analizado, tuvimos en cuenta las anotaciones y reflexiones de las profesoras Doughty y

Varela. Nuestras sesiones, centradas en el análisis del microrrelato y posterior enfoque en la forma, detentan a nuestro parecer las condiciones adecuadas para que este método resulte efectivo sin que el flujo de la comunicación se vea comprometido.

2.3.8. Elaboración de tareas a partir de la atención a la forma.

Una vez hemos reflexionado sobre la inclusión de la AF dentro de los contenidos curriculares de los alumnos, más que como un simple ejercicio aislado, nos preguntamos qué requisitos serán necesarios para elaborar tareas a partir de esta metodología de enseñanza aplicada mediante el uso de microrrelatos. La selección de tareas dependerá, entre otros aspectos, de los estudiantes, así como de las formas que se quieran enseñar; sin embargo, para garantizar la integración de la AF en el currículo, debería estar disponible en el ambiente por escrito y/o en el *input* oral (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 257).

Analizaremos, en un primer momento, si esta premisa se cumple, es decir, determinaremos si la forma en cuestión aparece en la interlengua de nuestros estudiantes: observaremos si estos ya han empezado a hacer uso de la forma en el *output* o si parecen comprenderla en el *input*. Si detectamos que no existen señales aparentes de que se cumpla esta premisa, nuestra tarea consistirá en lograr que los alumnos comiencen a percibirla.

En este caso, ciertos investigadores defienden que las tareas de AF, en la etapa inicial de la enseñanza de una forma, no son apropiadas y que se debería prestar más atención al significado. Algunos de ellos, entre otros VanPatten (1990) y Terrell (1991) defienden el uso de métodos que faciliten a los aprendientes, de manera estructurada, la organización del *input* basado en el significado. Según este enfoque, solo y cuando los alumnos han comprendido parcialmente el significado de una forma, se debe aplicar una mayor AF. VanPatten (1990) indica que los estudiantes deben comenzar con actividades en las que solo se procese *input* para establecer relaciones entre forma y significado.

DeKeyser (1998), por su parte, ofrece una visión opuesta. Este autor defiende la presentación, primero, de explicaciones explícitas fundamentadas en las reglas gramaticales para conseguir una comprensión completa de la forma con la que se va a trabajar. El segundo paso lógico para el crítico será la realización de ejercicios centrados en las formas de tal manera que el conocimiento declarativo se afiance. También sugiere que todas aquellas actividades que fomenten la automatización de los contenidos deberán ser pospuestas hasta que la producción de los alumnos esté libre de errores, para evitar que las formas incorrectas se hagan automáticas.

Una vez los aprendientes han percibido la forma en el *input* y ya comienzan a producirla, es importante que las actividades de clase los ayuden a percibir la manera en que su propia producción puede diferenciarse de la lengua meta, mediante un proceso conocido como percepción de la diferencia (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 258). Esta situación puede favorecerse a través de la escritura de microrrelatos a partir de los contenidos aprendidos en clase.

Es posible que las técnicas como el exceso de muestra o el realce del *input*, técnicas más implícitas, los ayuden a lograrlo, pero quizá no sea suficiente para todos los alumnos. Las autoras Williams y Evans (1998), en su estudio de campo, obtuvieron diferentes resultados del exceso de muestra. Esta técnica contribuyó a la adquisición de los adjetivos de participio y las explicaciones contextualizadas fueron tanto o más útiles en este caso. Con respecto a la enseñanza de las pasivas, una forma que todavía no había aparecido en la interlengua de los aprendientes, al contrario que los adjetivos de participio, ocurrió lo contrario. Los estudiantes no estaban preparados para descifrar la compleja relación entre formas, significado y uso de la voz pasiva (cfr. 1998: 139-155).

No podemos asegurar con exactitud qué resultados obtendremos si enseñamos de la misma manera una u otra forma, puesto que “el nivel de complejidad por sí mismo a veces es la limitación que determina la preparación” (Doughty y Williams, 1998b: 258). Estos resultados sugieren que será más favorable para el profesor realizar una estrategia didáctica más parecida a la de VanPatten (1990) que a la de DeKeyser (1998): “debería posponerse la enseñanza más directa hasta que los aprendientes demuestren, al menos, cierto conocimiento emergente de la forma (es decir, que han mostrado aprendibilidad)” (Doughty y Williams, 1998b: 259). Swain se muestra de acuerdo con esta postura al proponer el uso de la presentación explícita de la regla, seguida de actividades que exijan a los alumnos el uso de *output* para reflexionar sobre sus propias insuficiencias lingüísticas (cfr. 1998: 64-71). También les pide que consulten su conocimiento implícito o explícito para tratar de rellenar estos agujeros (cfr. 1998: 72-82).

En nuestro caso en concreto, todos los alumnos con los que hemos trabajado en el estudio de campo poseían conocimientos previos de las formas con las que se encontraron en las sesiones, así que nuestra propuesta consistió en un programa de refuerzo adicional integrado en el curso de lengua: los estudiantes atendían a formas que conocían, pero que les resultaban problemáticas por una u otra razón.

Además de ser susceptible de formar parte del currículo, la atención a la forma, como enfoque de enseñanza, puede incluso ofrecer diferentes posibilidades si la analizamos

desde una perspectiva más amplia. A lo largo de las sesiones de clase, los alumnos percibirán la aparición de diversas formas intermedias de su interlengua y a través de este enfoque de enseñanza podrían analizarse más fácilmente, en vez de presentar una complejidad creciente (cfr. Skehan, 1996: 38-62). Consideramos que, además de fomentar la comprensión de formas relativamente nuevas y en proceso de afianzamiento, los alumnos se beneficiarían del análisis de su propia interlengua, comprendiendo así qué han de decir, cómo han de decirlo y por qué unas formas son correctas y otras no.

A lo largo de este capítulo, hemos analizado la atención a la forma como enfoque pedagógico en el aula de lengua extranjera. Hemos concluido que la postura krasheniana de la ausencia de intervención no solo no es eficaz, sino que podría incluso ser perjudicial, al no permitir al alumno reconocer su propio error y así, corregirlo. La decisión de actuar de forma proactiva o reactiva mediante la atención a la forma, como hemos visto, dependerá de diversos factores como el contexto de aula, el tipo de alumnos con los que vayamos a trabajar, la forma que queramos enseñar, si ya existe esta forma o no en la interlengua del alumno y la complejidad de la forma en concreto.

La explicitud o implícitud de este enfoque, al igual que la decisión de actuar proactiva o reactivamente, dependerá del elemento lingüístico que queramos enseñar. Además, es totalmente posible combinar técnicas implícitas y explícitas de atención a la forma y obtendremos probablemente resultados mejores y más completos. Por último, consideramos que la labor principal del profesor de lengua extranjera que desee llevar a la práctica este enfoque a través de textos breves será cuestionarse cómo integrar la atención a la forma y al significado, bien de manera simultánea, o bien en una secuencia interrelacionada de tareas y técnicas que se desarrollen a lo largo del currículo (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 264).

CAPÍTULO 3.
EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

3.1. Introducción al nivel B1 del aprendiente de español como lengua extranjera.

El nivel de español que desean alcanzar todos los alumnos con los que hemos trabajado en la investigación es el de un nivel B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) (en adelante, *MCER*). Para lograr un nivel concreto en la segunda lengua o la lengua extranjera, los aprendientes han de lograr las competencias pertinentes, y así desarrollarán diferentes habilidades lingüísticas mediante el aprendizaje y el uso de la lengua. Las competencias, según el *MCER*, comprenden todos los “conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (2002: 9-10). Dentro de las competencias, en el *MCER* se encuentran las generales, que no se relacionan con la lengua directamente, pero se puede recurrir a ellas para diferentes acciones, como las actividades lingüísticas. Nosotros nos centraremos en las competencias comunicativas, que son aquellas que permiten actuar a una persona haciendo uso de diferentes medios lingüísticos.

En concreto, la competencia lingüística comunicativa se ejercitará dentro de un ámbito específico a través de actividades de atención a la forma gramatical, de comprensión textual y de expresión oral y escrita. A lo largo de nuestro análisis, también tendremos en cuenta el contexto del alumno, que comprende todos aquellos factores situacionales y acontecimientos que afectan al aprendiente y en los que se produce el acto de comunicación. El *MCER* establece los llamados niveles comunes de referencia, gracias a los que podemos localizar nuestro objetivo en un estadio de enseñanza u otro, según sea el nivel de nuestros alumnos (cfr. 2002: 16). Esta herramienta nos permite esclarecer cuáles serán nuestras metas como docentes y nos servirá de guía para enseñar la lengua más eficazmente.

Como sabemos, el nivel alrededor del que se elaborarán las tareas es el de un B1. En el *MCER* se expone que un alumno que alcance este nivel dentro de las competencias generales será:

(...) capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio (2002: 26).

También puede “producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal” (2002: 26). Por último, puede “describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes” (2002: 26).

Nuestros alumnos, a través de la propuesta aquí presentada, podrán manipular textos reales, con cierto nivel de dificultad, pero que lograrán comprender gracias al contexto y a la ayuda del profesor. Tendrán la oportunidad, además, de producir textos sencillos, tales como el microrrelato, acerca de temas que habremos expuesto de forma anticipada en clase. Finalmente, ofrecerán sus opiniones sobre experiencias y acontecimientos de situaciones cotidianas a través de las actividades de expresión oral.

3.1.1. Competencias generales del nivel B1.

Tras esta introducción, en el *MCER* (2002: 62-83) podemos encontrar la descripción de estas competencias de forma más específica a partir de un cuadro explicativo, que reproduciremos aquí de forma sencilla:

<p>1. Expresión e interacción oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos. · Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad, o relata experiencias describiendo sentimientos y reacciones. · Describe sueños, esperanzas y ambiciones, además de hechos reales o imaginados. · Narra historias. · Ofrece razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.
<p>2. Expresión escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Escribe redacciones breves y sencillas sobre temas de interés. · Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de un campo de interés enlazando distintos elementos breves en una secuencia lineal. · Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. · Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. · Puede narrar una historia.

<p>3. Comprensión oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad. · Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
<p>4. Comprensión escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
<p>5. Estrategias de comprensión y de expresión oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapola del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar. · Intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación. · Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación. · Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos. · Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.
<p>6. Estrategias de comprensión y de expresión escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión.

1. Expresión e interacción oral.

Los alumnos serán capaces de describir, de forma sencilla, distintos temas que sean de su interés. Además, podrán comentar con sus compañeros diferentes vivencias, sueños, hechos reales o imaginarios, así como narrar historias de forma ordenada y razonada. Llevarán a cabo la interacción oral en numerosas ocasiones, ya sea para resolver una duda con el profesor o con sus compañeros, o para realizar una de las actividades propuestas en clase en las que los aprendientes han de colaborar entre sí.

2. Expresión escrita.

Los alumnos serán capaces de escribir redacciones breves y sencillas sobre temas de interés, de manera cohesionada. Además, podrán escribir sobre relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.

También será capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado, y narrar una historia. A partir de estas premisas, deducimos que la tarea encomendada de elaborar un microrrelato se ajusta totalmente a las exigencias del nivel B1 que los aprendientes deben alcanzar al terminar el año académico.

3. Comprensión oral.

Los alumnos serán capaces de comprender información concreta relativa a temas cotidianos e identificar tanto el mensaje general como los detalles específicos. Así, predecimos que las explicaciones que facilitaremos en clase serán entendidas de forma clara y que los alumnos podrán comprenderse entre ellos durante el desarrollo de las sesiones.

4. Comprensión escrita.

Los alumnos serán capaces de leer textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio. Gracias a esta premisa, intuimos que los alumnos lograrán comprender el contexto de los textos que les ofrecemos, aunque no logren una comprensión totalmente satisfactoria.

Uno de nuestros objetivos radica en que los alumnos indaguen sobre los diferentes usos del lenguaje en los textos auténticos y consideramos que puede ser favorable para ellos ofrecerles escritos con un nivel de dificultad ligeramente superior al de los textos con los que suelen trabajar en las clases ordinarias de lengua.

5. Estrategias de comprensión y de expresión oral.

Los alumnos serán capaces de identificar por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapolarán del contexto el significado de palabras desconocidas y deducirán el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado les resulte familiar. Así, corroboramos la afirmación anterior: los alumnos serán capaces de identificar el significado mediante el contexto.

Además, intentarán nuevas combinaciones y expresiones y pedirán retroalimentación. Como hemos expuesto, favoreceremos que los alumnos pongan en práctica su *output* mediante ejercicios de interacción oral y les ofreceremos retroalimentación tanto para la corrección de la forma estudiada, como para que sean conscientes de sus producciones. Los estudiantes podrán autocorregirse y facilitar apoyo y correcciones a sus compañeros si lo necesitaran.

6. Estrategias de comprensión y de expresión escrita.

Los alumnos serán capaces de transmitir información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, de comprobar información y de preguntar sobre problemas. A través de la escritura del microrrelato, los estudiantes tendrán la oportunidad de demostrar los conocimientos gramaticales y comunicativos aprendidos en clase, además de su capacidad para tratar un tema concreto o abstracto.

En esta investigación y dentro del marco teórico en el que nos desenvolvemos, señalamos que el enfoque orientado a la acción será el que pondremos en práctica. Este se centra en la acción en la medida en que considera como agentes sociales a los usuarios y a los alumnos que aprenden una lengua, es decir, como miembros de una sociedad que llevan a cabo tareas en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER, 2002: 9).

Hemos desarrollado las diferentes sesiones de atención comunicativa a la forma con el fin de que los alumnos impulsen sus capacidades dentro de un marco concreto de enseñanza en el que se abarquen las diferentes competencias de su nivel. El objetivo que buscamos alcanzar mediante el enfoque orientado a la acción consiste en que los alumnos refuercen estas competencias, a la vez que se convierten en usuarios competentes de la segunda lengua. En cuanto a la competencia del alumno en su propia lengua, el MCER ofrece una matización importante que creemos que debemos tener en cuenta:

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura (...) no deja de ser competente en su lengua y su cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada de la antigua (2002: 47).

Tras esta afirmación, observamos que la interculturalidad se desarrollará gracias a la puesta en práctica de nuevas competencias que complementarán a las que ya posee en su lengua de origen. Con el fin de que los alumnos desarrollen su interculturalidad, consideramos efectivo el contacto con nuevos textos reales en los que se trabajen diferentes aspectos gramaticales y comunicativos. Para ello, las actividades en las que los alumnos harán uso de sus habilidades comunicativas conformarán un pilar básico dentro de nuestra propuesta.

Según el *MCER* “se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de hablar, escribir, escuchar o leer un texto” (2002: 47-48). Todas estas acciones han de tenerse en cuenta al presentar actividades que giren en torno a la lectoescritura de textos para poder llevar a cabo una metodología comunicativa y un enfoque por tareas.

3.1.2. Competencias específicas: la competencia comunicativa.

Las competencias expuestas en el *MCER* expresan todos aquellos saberes que ha de aprender y adquirir un hablante para poder convertirse en un usuario competente de la nueva lengua (cfr. 2002: 106-127). Uno de los grandes objetivos de los profesores de segundas lenguas es lograr que esto sea así.

En este estudio, nos centraremos en hallar la manera de que nuestros estudiantes adquieran, además de las competencias generales de todo alumno de ELE, las competencias comunicativas propias de su nivel. Las competencias comunicativas engloban las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Describimos aquí las competencias comunicativas que nuestros alumnos próximos a alcanzar un nivel B1 deben adquirir:

<p>Competencias generales.</p>	<p>El conocimiento del mundo.</p> <p>Se tiene en cuenta el conocimiento sociocultural previo de los alumnos; además de los nuevos conocimientos que tendrá que adquirir para lograr la comunicación en la segunda lengua; y qué relación existe entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio. Se tendrán presentes las destrezas y habilidades necesarias para lograr este fin comunicativo.</p>

<p>Competencias comunicativas.</p>	<p>Competencias lingüísticas.</p>	
	<p>Competencia lingüística general.</p>	<p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.</p> <p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero con limitaciones léxicas.</p>
	<p>Riqueza de vocabulario.</p>	<p>Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria.</p>
	<p>Dominio del vocabulario.</p>	<p>Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.</p>
	<p>Corrección gramatical.</p>	<p>Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.</p> <p>Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.</p>
	<p>Dominio de la pronunciación.</p>	<p>Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.</p>
	<p>Dominio de la ortografía.</p>	<p>Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión.</p> <p>La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.</p>

Competencias sociolingüísticas.

Adecuación sociolingüística.	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>
-------------------------------------	---

Competencias pragmáticas: la competencia discursiva y la competencia funcional.

Desarrollo de descripciones y narraciones.	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
Coherencia y cohesión.	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
Fluidez oral.	<p>Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y “callejones sin salida”, es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.</p> <p>Es capaz de mantener su discurso, aunque las pausas para ordenar la gramática y el léxico sean muy evidentes, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.</p>
Precisión.	<p>Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión.</p> <p>Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante.</p>

	Expresa la idea principal que quiere comunicar.	
--	---	--

Para poder favorecer la adquisición de las competencias comunicativas, debemos tener en cuenta los conocimientos socioculturales previos de los alumnos. Según su procedencia, su lengua materna, sus concepciones acerca de la nueva lengua y de la cultura que la acompaña y su contacto previo, existente o no, con la lengua extranjera, su evolución y su adquisición de competencias pueden variar.

Tendremos que ser conscientes de las destrezas necesarias para que los alumnos alcancen los fines comunicativos propuestos, no a pesar de sus conocimientos previos, sino gracias a estos. Una de las labores del docente de lengua extranjera es lograr que el alumno aproveche sus ideas preconcebidas, su interlengua y sus propios errores para que aprenda a detectarlos y a corregirlos a través de enfocar la atención a aspectos que podrían pasar desapercibidos. Como hemos observado en este resumen de competencias, a la hora de poner en práctica las actividades, podemos esperar que nuestros alumnos cumplan una serie de requisitos que los harán desenvolverse en un nivel B1. Los aprendientes serán capaces de relatar situaciones impredecibles y explicar los puntos principales de una idea o pensamiento, ya sean temas abstractos o culturales. Además, dominarán un vocabulario intermedio sobre la mayoría de los temas relacionados con su vida diaria y generalmente dominarán la gramática de forma aceptable.

En cuanto a la pronunciación, los alumnos se expresarán de forma fluida e inteligible, aunque el acento extranjero estará presente en este nivel. La escritura será generalmente correcta e inteligible y harán un uso de una buena ortografía, así como de aceptable puntuación y estructuración. Habrán adquirido, hasta el momento, diversos conocimientos acerca de las costumbres y la cultura de los países en los que se habla la lengua extranjera, y sabrá identificar las diferencias más significativas entre las costumbres, las actitudes y los valores de la comunidad meta y de la suya propia.

Esperaremos también que se desenvuelvan de forma oral con razonable fluidez y que realicen narraciones sencillas, e intercambien y soliciten información. Se expresarán con facilidad y serán capaces de corregirse a pesar de las pausas y de las dudas que les pudieran surgir. Creemos que todos estos requisitos se adecúan a los resultados que podemos esperar de las sesiones que proponemos en esta investigación.

3.1.3. Desarrollo de las competencias.

En este apartado, nos preguntamos cuáles serán las necesidades de los alumnos y cuál será nuestra actuación docente para que desarrollen las competencias que necesitan. Según el *MCER*:

Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo (2002: 129).

Asimismo, en el Marco encontramos el desarrollo de las competencias generales. Se considera que el aprendizaje de una lengua, en cuanto al conocimiento del mundo que ya posee el alumno, no es una actividad que comience desde cero (*MCER*, 2002: 129). Una gran parte de ese conocimiento puede considerarse inherente a los alumnos debido a su cultura y a su lengua materna. De todas formas, se debe tener en cuenta que esta situación puede variar. Convendría preguntarnos si los contenidos que vamos a enseñarles escapan a su comprensión al no coincidir con su conocimiento previo del mundo, o si estamos dando por supuestos aspectos que se presentan como nuevos y extraños para ellos.

En nuestra investigación en particular, los alumnos comprenden dos grupos sociales y culturales diferentes. Por un lado, el primer estudio tuvo lugar con alumnos belgas de la Universidad de Lieja, en su mayoría francófonos, aunque para algunos su lengua materna era el neerlandés o el alemán. Muchos de ellos tenían conocimientos previos de español debido a haberlo estudiado en el instituto, o gracias a sus diferentes experiencias de contacto con esta lengua, como la práctica individual gracias a la afición de algunos a la lectura y a numerosas fuentes disponibles en línea (vídeos, *podcasts*, películas, libros electrónicos). Algunos de ellos habían trabado amistad con hispanohablantes de diferentes lugares, o habían pasado temporadas en España. En general, todos sentían interés e incluso aprecio por la nueva lengua y presentaban una gran predisposición para aprender.

Por otro lado, en el estudio comparativo se realizó con alumnos Erasmus de la Universidad de Las Palmas con nacionalidades diversas. Este grupo estaba compuesto por alumnos con perfiles diferentes a los del primero. Las lenguas maternas eran muy diversas (los alumnos provenían de Turquía, Polonia, Alemania, Italia, Bélgica y Reino Unido, generalmente) y sus experiencias previas con el español eran igual de dispares. Algunos de ellos mostraban conocimientos más ricos y avanzados de la lengua puesto que la especialidad que estudiaban era la de Traducción e Interpretación; otros compañeros, en

cambio, estudiaban carreras como Ingeniería, Derecho, Económicas o Veterinaria, en las que el énfasis en las lenguas extranjeras es claramente menor.

Independientemente de este hecho, todos los allí presentes dominaban un nivel de español en torno al nivel B1 del *MCER* (2002), algunos incluso superior, independientemente de la especialidad de estudio. Este grupo, además, manifestaba el entusiasmo característico del aprendiente que estudia una lengua extranjera en el país de esa lengua y que, además, disfruta del intercambio cultural y social que le ofrece la nueva universidad. Al igual que el grupo anterior, el entusiasmo por aprender estaba totalmente generalizado.

Con respecto a los materiales que ofrezcamos en la clase, creemos conveniente analizarlos y consideramos adecuado ponerlos en común con los alumnos para detectar qué conceptos pueden darse por sabidos y cuáles constituyen una información novedosa. Además, favorecer una comprensión amplia de los textos trabajados es importante para que los alumnos los comprendan, no solo en el plano de la lengua en sí, sino en el plano del entorno cultural. Realizaremos esta labor de comprensión global al inicio de cada sesión de clases. Una vez analizado el posible conocimiento previo de los alumnos, nos adentramos en hallar diferentes vías o fórmulas para que alcancen las competencias necesarias con el mayor éxito posible. Añadimos un extracto del *MCER* (2002: 148-153) en el que se ofrecen sugerencias de cómo desarrollar las competencias en los alumnos:

Desarrollo de competencias lingüísticas.	Aprendizaje del vocabulario: exposición a palabras o expresiones; búsqueda en diccionarios; inclusión de vocabulario en el contexto; presentación de palabras acompañadas de apoyo visual; memorización de listas de palabras; construir mapas conceptuales que exploren campos semánticos; explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación.
Desarrollo de la competencia sociolingüística.	Además de la propia experiencia que tiene el alumno de la vida social, se le puede facilitar: exposición a la lengua auténtica utilizada en su entorno social; seleccionando textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la meta, explicándolos y discutiéndolos; corrección de errores.
Desarrollo de competencias pragmáticas.	Además de su experiencia en la lengua materna, se les puede facilitar: el aumento de la complejidad de la estructura del discurso; la propuesta de que el alumno produzca textos de complejidad creciente a partir de la traducción de la lengua materna a la segunda lengua; tareas que requieran un alcance funcional más amplio, analizando, explicando y comprendiendo la terminología de los textos.

A través de toda la secuencia de ejercicios, tanto de comprensión como de expresión oral y escrita, es conveniente que los docentes tengan en cuenta estas sugerencias para ofrecer todos los recursos de enseñanza que estén a su disposición. Las competencias lingüísticas se aprenderán de forma más enriquecedora mediante apoyo visual, exposición a palabras o expresiones dentro de contextos reales, o mediante la explicación de diferentes estructuras léxicas. Podremos aumentar su competencia sociolingüística mediante ejercicios en los que los alumnos experimenten interacciones en contextos semejantes a la realidad y explicando los contrastes sociolingüísticos que pudieran encontrar.

La adquisición de la competencia pragmática se favorecerá mediante la producción de textos de los alumnos en los que reflejen los contenidos aprendidos en clase, con diferentes niveles de dificultad y atendiendo a las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta. La lectura, la comprensión y la escritura de textos breves podrían favorecer la interconexión de las diferentes competencias entre sí, formando en esta unión los conocimientos del estudiante de lengua extranjera. Los aprendientes se beneficiarán de las herramientas que podamos aportarles durante las sesiones, en las que el aprendizaje será fluido y continuo. Por ello, necesitarán todo el apoyo externo que podamos ofrecerles para desarrollar sus capacidades en la medida de lo posible.

3.1.4. Objetivos para alcanzar el nivel B1: Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Con el objetivo de alcanzar las competencias que hemos tratado, los estudiantes deberán ser capaces de cumplir con los objetivos propuestos para su nivel. Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, consulta en línea)*, los alumnos que deseen alcanzar un nivel B1 de español han de lograr una serie de objetivos bien delimitados en tres secciones diferentes: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo. Sintetizamos estos objetivos a continuación:

El alumno como agente social.

- Sacarle partido a un repertorio amplio pero sencillo de vocabulario, estructuras y fórmulas aprendidas.
- Poner en juego los conocimientos generales del mundo hispano que necesitan para desenvolverse en las diferentes transacciones en las que participan. Tener conciencia de las normas de cortesía más importantes, capacidad para identificar las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad nueva y la suya propia.

- Comunicarse adecuadamente en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones.
- Expresarse con razonable corrección, aunque vacilen o hagan pausas para pensar lo que van a decir y cometan errores (especialmente de pronunciación) sobre todo en situaciones imprevistas y de cierta tensión.
- Saber cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir. Ser capaces de realizar las transacciones que se requieren en la organización de un viaje o durante su desarrollo o en situaciones menos habituales.
- Tener suficientes recursos lingüísticos y no lingüísticos como para desenvolverse y comportarse adecuadamente en las situaciones sociales en las que participen.
- Disponer de suficiente vocabulario, estructuras, fórmulas aprendidas, así como de una gran variedad de funciones lingüísticas que les permiten abordar temas cotidianos como la familia, el trabajo, aficiones e intereses, viajes y hechos de actualidad.
- Describir situaciones impredecibles, explicar los puntos principales de una idea o un problema, expresar sentimientos o pensamientos sobre temas abstractos o culturales con razonable precisión oralmente o por escrito. Necesitan que el discurso tenga una estructura clara y, si se transmite oralmente, que esté articulado con claridad y con un acento normal.
- Expresarse con razonable corrección, aunque en ocasiones duden, cometan errores y las limitaciones léxicas provoquen repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
- Enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar. Extraer de los textos información concreta, incluso de carácter técnico si esta es sencilla y familiar y de identificar la idea general así como algunos detalles específicos. Pueden utilizar la información procedente de diferentes partes del texto para realizar una tarea concreta y hacer resúmenes sencillos, manejando incluso diversas fuentes para transmitir el contenido global a otra persona.

El alumno como hablante intercultural.

1. Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural:
 - 1.1. Analizar los elementos constitutivos de los distintos sistemas culturales (percepciones, valores, comportamientos, etc.) con objeto de potenciar la aproximación cultural en niveles cada vez más profundos y arraigados.
 - 1.2. Hacer un uso estratégico de procedimientos para reducir la influencia de los prejuicios, los

tópicos y las posturas etnocéntricas a la hora de interpretar y acercarse a la nueva realidad.

2. Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de los países hispanos:

2.2.1. Fortalecer y diversificar las motivaciones que le llevan a conocer y a establecer contacto con otras culturas en general y con las culturas de España e Hispanoamérica en particular.

2.2.2. Incrementar el grado de sensibilidad cultural y estimular la actitud de apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.

2.2.3. Desarrollar la capacidad de enfrentarse a episodios eventuales de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, mediante la reflexión y el análisis de situaciones potencialmente conflictivas.

2.3. Alcanzar una visión matizada de los referentes culturales de España e Hispanoamérica:

2.3.1. Alcanzar un nivel de información de los aspectos culturales de carácter factual de los países hispanos -características geográficas, demográficas, económicas, etc.- que trascienda los datos básicos y generales y permita matizaciones y análisis desde distintas perspectivas.

2.3.2. Profundizar en el conocimiento de los productos y hechos del patrimonio cultural del mundo hispánico (artistas y obras de arte, acontecimientos históricos, personajes de repercusión social o política, etc.) desde una visión matizada, con cierta perspectiva temporal y análisis valorativos.

2.4. Identificar aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.

2.4.1. Analizar, contrastar y ponderar las percepciones, los valores, las actitudes y los comportamientos de las culturas de los países hispanos en relación con la cultura propia para afianzar la red de relaciones no solo en los niveles situacionales o superficiales sino también en los más profundos y arraigados.

2.5. Desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas:

2.5.1. Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas.

2.6. Incorporar estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y las de España y los países hispanos.

El alumno como aprendiente autónomo.

1. Establecer un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje:

1.1. Identificar las áreas en las que se ha hecho con el control consciente de su propio proceso de

- aprendizaje y aquellas en las que todavía no.
- 1.2. Flexibilizar el propio sistema de creencias sobre el aprendizaje de lenguas.
 - 1.3. Identificar los puntos fuertes y las carencias de su propio perfil de aprendiente y flexibilizar los rasgos que configuran este perfil.
2. Formular sus metas de aprendizaje, teniendo en cuenta los resultados y las exigencias del programa (objetivos, contenidos, metodología y evaluación):
- 2.1. Reformular de forma periódica sus metas y objetivos.
 - 2.2. Prever qué contenidos precisa interiorizar y en qué grado de corrección.
 - 2.3. Programar, realizar y evaluar tareas que permitan la práctica y el refuerzo de los contenidos nuevos.
 - 2.4. Tomar parte activa en la evaluación de los progresos propios y en la de los compañeros.
3. Aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos que tiene a su disposición (tiempos y espacios, fuentes de consulta, materiales de enseñanza, etc.):
- 3.1. Seleccionar los recursos adecuados para consultar una duda, practicar o reforzar un contenido, etc.
 - 3.2. Elaborar materiales propios destinados al aprendizaje independiente o autodirigido.
4. Experimentar el uso estratégico de nuevos procedimientos durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua:
- 4.1. Flexibilizar y ampliar el uso estratégico de nuevos procedimientos de aprendizaje.
 - 4.2. Diversificar los procedimientos para la asimilación de contenidos.
 - 4.3. Profundizar en el uso de procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de las tareas.
5. Ensayar procedimientos para establecer el control consciente sobre los factores psicoafectivos que influyen en el proceso de aprendizaje:
- 5.1. Reforzar el concepto que tiene de sí mismo como aprendiente de lenguas.
 - 5.2. Desarrollar estrategias que permitan establecer un control consciente sobre las actitudes ante el aprendizaje y el uso de la lengua (motivación, ansiedad, capacidad de correr riesgos, actitud hacia el error, etc.).
6. Contribuir a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo:
- 6.1. Contribuir con el profesor y los compañeros a la creación y mantenimiento de un clima adecuado de trabajo en grupo.
 - 6.2. Contribuir activa y eficazmente en las tareas que se realizan en grupo con intervenciones, respuestas, sugerencias, evaluaciones.

Nuestra labor como docentes no se limita a proveer a nuestros estudiantes de conocimientos lingüísticos. Con nuestra docencia, estaremos contribuyendo a la formación

de alumnos competentes en múltiples disciplinas englobadas en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, del español. Los aprendientes se formarán para ser competentes tanto en la lengua como en su comunicación y su uso en diferentes contextos. Como vemos, la enseñanza de una lengua distinta a la materna trae consigo múltiples aspectos que deberían enseñarse de forma si no conjunta, sí interrelacionada.

Para lograr los objetivos de este nivel, el alumno se desarrollará, por un lado, como agente social, mediante el aprendizaje de estructuras gramaticales y vocabulario novedosos. Además, el conocimiento de rasgos de la cultura meta lo ayudará a ser capaz de desenvolverse en situaciones sociales en las que podrá emplear correctamente los aspectos lingüísticos aprendidos. El alumno podrá comunicarse en un registro neutro y expresarse con suficiente corrección como para hacerse entender, pudiendo desenvolverse en múltiples situaciones. Logrará comprender, casi en su totalidad, una amplia variedad de textos auténticos, y será capaz también de extraer de ellos detalles tanto generales como específicos.

Por otro lado, cubrirá su faceta como hablante intercultural a través de un amplio conocimiento de los referentes culturales de España e Hispanoamérica, así como de su patrimonio cultural. Es de suma importancia que en esta faceta desarrolle la habilidad de contrastar los diferentes tópicos y prejuicios que pudieran aparecer y que sea capaz de acercarse a la nueva realidad que con el aprendizaje de un nuevo idioma se le presenta. Logrará, finalmente, convertirse en un intermediario cultural, capacitado para discernir las similitudes y diferencias entre su cultura propia y la nueva, adoptando una perspectiva intercultural.

Finalmente, el aprendiente se convertirá en un individuo autónomo en su aprendizaje y conocerá las estrategias que le permitirán delinear sus objetivos finales. Podrá hacer uso de los recursos que tenga a su disposición, y desarrollará una actitud crítica y positiva ante su propia adquisición de conocimientos. Contribuirá, además, a la mejora de las relaciones con el profesor y con los compañeros, participando activamente en clase mediante intervenciones y sugerencias.

3.2. La enseñanza de español como lengua extranjera en Bélgica.

La procedencia de nuestros alumnos es tan importante como la labor que llevemos a cabo en el aula. Según su lengua materna, su cultura propia y sus conocimientos previos, o incluso sus ideas preconcebidas sobre la nueva lengua, encontraremos diferentes situaciones de aprendizaje y dificultades distintas en cada alumno.

Nuestro estudio se realizó, en un primer momento, en la Universidad de Lieja, Bélgica, con alumnos de primer año de español, cuya procedencia determinaba, en su mayoría, que la lengua materna era el francés. En algunos casos, el neerlandés o el alemán conformaban la primera lengua, según la zona del país de la que fueran originarios los alumnos. Para comprender de forma global el contexto de enseñanza en el que nos situamos, analizaremos en este apartado qué alcance tiene en el país belga la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera.

3.2.1. El español en la enseñanza infantil, primaria y secundaria en Bélgica.

Bélgica es un país en el que existen tres comunidades lingüísticas oficiales y diferenciadas, siendo estas francesa, flamenca y germanófono. Esta situación multilingüística y multicultural es, en un primer momento, favorable para la enseñanza de una nueva lengua. Aun así, “la oficialidad de varias lenguas implica algunos obstáculos estructurales para la enseñanza del español” (Pomar, 2007: 1). La enseñanza obligatoria de una lengua extranjera comienza a los diez años en la Comunidad francesa, a los doce en la Comunidad flamenca, a los seis en la Comunidad germanófono y a los ocho en Bruselas.

Como es lógico, la gran mayoría de los alumnos se decantan por las lenguas cooficiales del país, como el neerlandés en la Comunidad francesa, siendo este obligatorio en Bruselas y el francés en la Comunidad flamenca, cuya enseñanza es obligatoria también. En la educación infantil, el español es “prácticamente inexistente en la oferta de las escuelas belgas de este nivel de enseñanza” (Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2012: 96). En primaria, el español no forma parte de la oferta lingüística de este nivel. De todas formas, señalamos que en ciertos centros, como es el caso de la Middenschool Reuzepas en Oud-Turnhout, o de la Sint-Jan Berchmans de Bruselas, se ofrecen cursos de español a los alumnos de primaria, bien como actividad complementaria, bien como enseñanzas en régimen de integración, respectivamente (Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2002: 28). Cabe destacar la existencia de un programa de acogida de inmigrantes, un proyecto bilingüe español/neerlandés, desarrollado por el Foyer de Bruselas, que escolariza en dos centros a alumnos inmigrantes hispanohablantes como medio de integración (Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2012: 96).

En cuanto al análisis de la enseñanza de lenguas en la educación primaria, hemos de resaltar que este no estaría completo si no indicáramos la importante presencia de la población inmigrante en Bélgica. Los Gobiernos de los países de origen de diferentes

Comunidades tienen diferentes acuerdos con el Gobierno belga para asegurar la enseñanza de la lengua materna a los hijos de los inmigrantes (Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2002: 29).

A partir de la educación secundaria superior, la legislación introduce la enseñanza obligatoria de un segundo idioma extranjero, cuando los alumnos han cumplido catorce años de edad. Por lo tanto, hasta este momento, no es fácil que el número de estudiantes de ELE sea numeroso. No obstante, en Bélgica el idioma español es la cuarta lengua más estudiada en el conjunto de la enseñanza secundaria. Su alumnado solo es superado en número por el de las lenguas cooficiales del país, por el inglés y por el alemán, este último en las comunidades francesa y flamenca de Bélgica.

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011), o marco de referencia estándar utilizado por la UNESCO para categorizar y reportar estadísticas educativas internacionalmente comparables, divide los niveles de educación obligatoria de la siguiente manera:

CINE 1	→	Educación primaria
CINE 2	→	Educación secundaria baja
CINE 3	→	Educación secundaria alta

Los programas del nivel CINE 1 o de educación primaria están destinados principalmente a proporcionar a los estudiantes destrezas básicas de lectura, escritura y matemáticas, con el fin de sentar una base sólida para el aprendizaje y la comprensión de diferentes áreas, como preparación a la educación secundaria baja (cfr. 2011: 32). El requisito de ingreso a este nivel no es otro que el de la edad, siendo esta no inferior a los 5 años de edad ni superior a los 7 años de edad. A su vez, la franja de edad de salida de este ciclo se sitúa en torno a los 10 y 12 años (cfr. 2011: 32).

La educación secundaria baja, o el nivel CINE 2, suele destinarse a reforzar los resultados de aprendizaje del nivel precedente. El objetivo fundamental que se persigue radica en “sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida” (2011: 35). La edad de ingreso a este nivel puede oscilar entre los 10 y los 13 años de edad, siendo los 12 años la más común. La edad de los alumnos al finalizar este ciclo suele rondar los 14 y los 16 años.

Los programas del nivel CINE 3 o de educación secundaria alta suelen perseguir el objetivo de “consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, o bien proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos” (2011: 40). La instrucción

que se imparte a los estudiantes en este nivel se caracteriza por ser más diversificada, especializada y avanzada que en el programa anterior. La edad de egresión de este ciclo de educación oscila entre los 17 y los 18 años de edad. En el siguiente cuadro, podemos observar que el español se imparte en la educación secundaria alta (CINE 3) en las tres Comunidades, por encima del italiano y del ruso, que no se imparten en esta categoría en la Comunidad germanófono. Por encima del español, se encuentran el inglés, el francés y el alemán:

<i>Idioma extranjero por comunidades</i>	Comunidad francófona	Comunidad germanoparlante	Comunidad flamenca
Inglés	CINE 1, 2 y 3	CINE 2 y 3	CINE 2 y 3
Francés	---	CINE 1, 2 y 3	CINE 1, 2 y 3
Español	CINE 3	CINE 3	CINE 3
Alemán	CINE 1, 2 y 3	---	CINE 3
Italiano	CINE 3	---	CINE 3
Ruso	CINE 3	---	CINE 3

Lenguas extranjeras en el currículo escolar según documentos oficiales de las autoridades de educación central, de nivel primario y/o nivel secundario general, 2010/11. (Eurostat, 2013: 48)

De todas formas, en la enseñanza secundaria alta (CINE 3), los estudiantes de español siguen siendo minoritarios, especialmente en la Comunidad flamenca, donde su porcentaje sobre el total de alumnos se sitúa en torno al 2% desde 1998/1999. En las Comunidades francesa y germanófono se aprecia una ligera tendencia al alza del número de alumnos, que se acentuó entre el curso 2000/2001 y el 2002/2003 (cfr. Eurydice, 2005: 49). Si lo comparamos con la edición más actual del Eurydice-Eurostat (2012), comprobamos que el porcentaje de alumnos que estudian español en esta misma etapa académica ha aumentado, entre el año 2003 y el año 2012, de un 6,8% a un 7,5% en la Comunidad francesa, y de un 2% a un 2,5% en la Comunidad flamenca. En la Comunidad germanófono, el español lo estudia un grupo muy reducido de alumnos (cfr. Eurydice, 2012: 78).

Las cifras exactas de estudiantes de español durante el curso 2010-2011 para la Comunidad francesa y la flamenca fueron de 8210 alumnos y 3908 alumnos, respectivamente. Según la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica:

(...) el español se ofrece como L3 en algunos centros de la Comunidad francesa, sobre todo en la provincia de Lieja, o como L4 en centros repartidos por todo el país. Como L3 ocupa el cuarto puesto, tras el inglés, el neerlandés y el alemán (2012: 96-97)

Podemos observar que, aunque no conforma la selección prioritaria, el español es un idioma popular, al ser el más estudiado después de las tres lenguas cooficiales del país y del inglés. El número de estudiantes ha aumentado en los últimos años en la enseñanza escolar, a pesar de la amplia variedad de segundas lenguas que se ofrecen al alumnado.

3.2.2. El español en la formación profesional, en la educación para adultos y en la enseñanza universitaria en Bélgica.

Tras la formación escolar, los alumnos belgas tienen la posibilidad de acceder a diferentes estudios, ya sea a la formación profesional, a la universitaria o, más adelante, a la educación para adultos. La presencia del español, por su parte, varía de un ámbito a otro de forma considerable. En la formación profesional, el español tiene una “presencia testimonial” (Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2012: 97). En cambio, en la educación para adultos, estudiaron español 20.341 alumnos durante el curso 2010-2011 en la Comunidad flamenca, donde es la lengua extranjera más estudiada en este ámbito; 97 en la Comunidad germanófona y 6.318 en la Comunidad francesa.

Por otro lado, en el ámbito universitario, la enseñanza del español no se pone en práctica a través de estudios especializados, como podrían ser los de Filología Hispánica. Las carreras de Lenguas y Literaturas Francesas y Romanas o Románicas, Lenguas y Literaturas Clásicas, Lenguas Modernas, o Traducción e Interpretación son aquellas en las que se ofrece el aprendizaje de ELE. Cabe destacar que la Universidad de Lieja es la única que ofrece estudios de Didáctica del Español como Lengua Extranjera a los estudiantes del último curso de Filología Románica que quieran dedicarse a la enseñanza del español (cfr. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2002: 30). En la Comunidad francesa, el número de estudiantes de español en el ámbito universitario supera los 8.000 alumnos y en la Comunidad flamenca, supera los 5.000 (cfr. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2012: 97).

La enseñanza de español en la Universidad de Lieja, en concreto, se oferta en las diferentes carreras que hemos mencionado con anterioridad (Lenguas y Literaturas Francesas y Romanas o Románicas, Lenguas y Literaturas Clásicas, Lenguas Modernas, o Traducción e Interpretación) y en sus respectivos estudios de máster. Además, esta Universidad oferta diferentes convenios de intercambio a sus alumnos; entre las

instituciones hermanadas a esta Universidad se encuentra, entre otras, la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

3.2.3. Instituciones de España en Bélgica.

Existen diferentes organismos representativos de la lengua española y en concreto de España en el país belga. El Ministerio de Educación está presente a través de la Consejería de Educación de la Embajada de España y de la Consejería de Educación de la Representación Permanente de España ante la Unión Europea. Su función consiste en ocuparse de la educación en el seno de las instituciones europeas.

La Consejería de Educación de la Embajada de España representa al Ministerio de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo y su sede principal reside en Bruselas. También cuenta con otra sede en la ciudad de Lieja, donde se imparten clases del Aula de Lengua y Cultura Españolas. La Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Bruselas, con sede en la Consejería, contó en el curso 2010/2011 con 15 maestros que atendieron a 1.584 alumnos en 35 aulas (cfr. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2012: 99). Destacamos que esta agrupación está presente en las tres Comunidades.

En Bélgica, existen cinco Escuelas Europeas, cuatro en Bruselas y una en Mol. En ellas, el número de estudiantes de español como lengua extranjera se ha duplicado en los últimos años. Treinta y siete profesores imparten español en estos centros, 10 en primaria y 27 en secundaria (cfr. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2012: 99). El Instituto Cervantes conforma otra de las numerosas instituciones que representan a la lengua española en este país. Su sede en Bruselas comenzó su actividad en el año 1997. En él se ofrecen anualmente cursos de español, cursos de formación de profesores y actividades culturales. Durante el curso 2010/2011, fueron 43 profesores los que atendieron a los 2.458 alumnos matriculados, y se presentaron, en este mismo curso, 257 personas a los diplomas DELE (cfr. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica, 2012: 103). Por último, también apuntamos que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) tiene sede en Bruselas y se ofrecen clases de idiomas, incluido el español.

A través de diferentes publicaciones, la Consejería de Educación de la Embajada de España logra divulgar la lengua y la cultura, además de informar de las diferentes actividades y noticias propias de la Consejería. La Revista Mosaico, una de ellas, conforma una publicación de frecuencia semestral, en la que incluye artículos sobre metodología y

didáctica de ELE y materiales didácticos. Salió a la luz en 1998 con la finalidad de apoyar la labor docente del profesorado de español en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, ámbito de actuación de la Consejería de educación en aquel momento. La Consejería de Educación, a su vez, elabora anualmente un Plan de Formación en el que incluye diferentes propuestas formativas, dirigidas a la actualización didáctica y a la utilización de diferentes enfoques metodológicos en la enseñanza del español. Pretende así abordar el análisis de aspectos lingüísticos que presenten especial dificultad, además de fomentar la difusión de recursos materiales y el intercambio de experiencias docentes.

Otra publicación destacable es la del boletín mensual digital Infoasesoría. Este es de periodicidad mensual y recoge información sobre las actividades de la Consejería de Educación en Bélgica y Luxemburgo, así como ideas, enlaces y recursos didácticos para la enseñanza del español. En el número 148 de febrero de 2015, por ejemplo, encontramos las Jornadas culturales del español (Universiteit Gent); las Jornadas de enseñanza del español con fines profesionales (Haute École Condorcet de Charleroi); o la XV Jornada Pedagógica para profesores de español (Hogeschool Universiteit Brussel-HUB) (cfr. MECD, consulta en línea). Además, en este documento se publica el Plan de Formación anual, que abarca diferentes actividades formativas y de difusión del español y su cultura; aporta información sobre becas y estancias en España para auxiliares de conversación de inglés y francés; y publica encuentros didácticos ELE (Rencontres didactiques de l'Institut des langues vivantes á la Université Catholique de Louvain).

Podemos concluir con la certeza de que tanto la lengua como la cultura españolas poseen un gran peso en Bélgica. Tanto en la educación primaria como en la secundaria, así como a nivel universitario y de formación para adultos, el español está presente y, al parecer, su popularidad aumenta a medida que transcurre el tiempo. La existencia de diferentes instituciones representativas de España en Bélgica demuestra la repercusión del español en la sociedad belga. Gracias al trabajo de estos organismos, aunado con el de los profesores de ELE, la presencia del español se ha mantenido constante durante los últimos años.

3.3. El programa Erasmus.

El programa Erasmus comienza gracias a la Decisión del Consejo de Europa de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (87/327/CEE) (cfr. Consejo de Europa, 1987, consulta en línea). Este programa debe su nombre a su acrónimo en inglés, “European Community

Action Scheme for the Mobility of University Students” (ErASMUS). Este título se inspiró también en el nombre de Erasmo de Rotterdam (1466-1536), famoso humanista y filósofo neerlandés quien transcurrió largas temporadas en otros países europeos a lo largo de su vida. En el artículo 2 de esta Decisión, encontramos los objetivos generales de la propuesta:

1. Conseguir un aumento importante del número de estudiantes de universidad (...) que cursen estudios integrados en otro Estado miembro, de forma que la Comunidad pueda disponer de personal con una experiencia directa de la vida económica y social de otros Estados miembros, sin dejar de garantizar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de uno y otro sexo que se beneficien de esta movilidad.
2. Promover una amplia e intensa cooperación entre las universidades de todos los Estados miembros.
3. Movilizar todo el potencial intelectual de las universidades de la Comunidad mediante una mayor movilidad del personal docente, que permita mejorar, de esta forma, la calidad de la enseñanza y de la formación dispensada por las universidades para garantizar la competitividad de la Comunidad en el mercado mundial.
4. Reforzar las relaciones entre los ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos.
5. Disponer de titulados que tengan una experiencia directa de cooperación intracomunitaria y crear, de esta forma, una base a partir de la cual pueda desarrollarse, a nivel comunitario, una cooperación intensa en materia económica y social.

Lograr una mayor presencia de estudiantes en un estado miembro diferente al de su universidad de origen parece ser el objetivo fundamental de esta propuesta. Con ello, las universidades de los estados miembros experimentarían una mayor cooperación, y se produciría la movilización del capital intelectual de las diferentes universidades de la Comunidad Europea. Así, las relaciones entre países se reforzarían, permitiendo a los estudiantes formarse como ciudadanos europeos y globales a través de una experiencia intracomunitaria.

Más adelante, se desarrollará, en esta misma línea, el programa Sócrates, realizado en dos fases, una en 1995 y otra en 2000 mediante la Decisión del Consejo de Europa de 24 de enero de 2000 (253/2000/EC) (cfr. Consejo de Europa, 2000, consulta en línea).

Posee una mayor amplitud que el anterior y con él se propugna la cooperación europea en todos los ámbitos de la educación. Este programa favorecerá la movilidad en Europa, la elaboración de proyectos comunes, la creación de redes europeas y la creación de estudios y de análisis comparativos. A través de la evolución de los programas de estudio y movilidad en el marco de la educación europea, se ha elaborado un proyecto de gran relevancia, denominado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con este proyecto, se fomenta la movilidad de estudiantes, profesorado y titulados en todos los países miembros y se han sentado las bases de la Declaración de la Sorbona (1998) y de la Declaración de Bolonia (1999). Gracias a las decisiones tomadas en este ámbito, el programa Erasmus ha sido reforzado para, así, fomentar la movilidad y el intercambio de los estudiantes europeos (cfr. EEES, consulta en línea).

El programa Erasmus, actualmente, forma parte de un proyecto mayor denominado *Lifelong Learning Programme* (o programa de aprendizaje a lo largo de la vida, en adelante LLP), instituido con la Decisión n°1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 para cubrir un periodo de siete cursos académicos (del curso 2007-2008 al curso 2013-2014). El LLP integra a los precedentes programas Sócrates y Leonardo (1999/382/CE). En el artículo 1, apartado 2 de la Decisión n°1720/2006/CE se expone su principal objetivo:

(...) mediante el aprendizaje permanente, el desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras. En particular, pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial.

A partir de estos diferentes programas de cooperación europea en la educación superior, los estudiantes escolares y universitarios han tenido la oportunidad de conocer otros países y lenguas, con la evolución cultural y personal que esta situación suele conllevar. Es gracias a estas propuestas que la expansión y el afianzamiento de la enseñanza y el aprendizaje de nuevas lenguas y culturas han pasado a ser fundamentales dentro de la formación y del aprendizaje de los alumnos europeos.

3.3.1. El programa Erasmus en España.

Desde sus comienzos en 1987, han sido numerosas las instituciones de enseñanza que han decidido establecer lazos con España con el fin de ofrecer la posibilidad a sus

estudiantes de realizar una estancia en nuestro país. En este apartado, acotaremos los datos de entradas Erasmus en España durante el año académico 2012/2013, tanto los estudiantes Erasmus, como las estancias de prácticas y la movilidad docente y de formación.

Por duodécimo año consecutivo, durante el año académico 2012/2013, España es el país europeo que más estudiantes Erasmus recibe (cfr. OAPEE, 2013: 15). En este mismo curso, el número total de movidades de estudiantes Erasmus para estudios y prácticas recibidos en instituciones y empresas españolas ascendió a 40.202, lo que supone un incremento anual del 2,3%, inferior al del 2012/13 (5%). Esta cifra supone el 15% del total de movidades de estudiantes Erasmus en Europa.

Tras Hungría y los Países Bajos, España presenta el tercer mejor balance entre estudiantes recibidos y enviados al recibir un 2,37% más estudiantes de los que envía. En concreto, en el balance entre movidades de estudiantes recibidos y enviados en las instituciones de enseñanza superior españolas por cada uno de los países participantes, se observa que, en quince de los países, las instituciones españolas reciben más estudiantes de los que envían. Este es el caso de universidades en países como Italia, Francia y Alemania. En cambio, diecisiete es el número de universidades en las que es mayor el número de estudiantes enviados, como en universidades de Reino Unido, Portugal y Bélgica. La duración media de todas estas movidades recibidas en instituciones y empresas españolas fue de seis meses.

De manera concreta, podemos acotar estas cifras en dos grupos diferentes, siendo estos el de movilidad de estudiantes Erasmus para realizar estudios, o el de movilidad para realizar prácticas. El número total de movidades de estudiantes Erasmus para estudios recibido en instituciones españolas se situó en 31.592 alumnos, lo que supone un incremento anual del 0,3%, inferior al del 2011/12 (3,0%). Esta cifra supone el 14,9% del total de movidades de estudiantes Erasmus para estudios en Europa (cfr. OAPEE, 2013: 17). La evolución que ha experimentado España en este campo lo sitúa en el puesto, hasta la fecha, de país que más estudiantes Erasmus recibe. El programa ha experimentado un crecimiento significativo durante los últimos años académicos.

Los países de procedencia de los estudiantes Erasmus que recibió España durante el año académico 2012/2013 fueron principalmente de Italia (22,83%), Alemania (17,15%), y Francia (15,84%). Estos tres países se han mantenido tradicionalmente como los principales países de origen, a considerable distancia de otros, hasta el punto de durante el curso señalado el total de los estudiantes recibidos de estos tres países supuso el 55,82% del total de movidades para estudios recibidos (cfr. OAPEE, 2013: 17).

Por otro lado, el número total de movilizaciones de estudiantes Erasmus para prácticas recibido en empresas españolas en 2012/2013 fue de 8.610 alumnos, lo que supuso un incremento anual del 10,3%, inferior al del 2011/2012 (13,9%). Desde 2007/08 las empresas españolas son las que más movilizaciones de estudiantes para prácticas recibe entre todos los países participantes, salvo en el curso 2010/2011, en el que Reino Unido ocupó esta posición (cfr. OAPEE, 2013: 21). España recibe un 34% más estudiantes de los que envía. Los países de procedencia de los estudiantes Erasmus para prácticas recibidos durante ese año académico fueron, principalmente, Francia (19,2%), Reino Unido (13,5%) y Alemania (11,1%) (cfr. OAPEE, 2013: 21).

Existe también otro grupo beneficiario del programa denominado de movilidad de personal Erasmus en docencia y formación. Durante el curso 2012/2013, el número total de movilizaciones de personal Erasmus recibidas en instituciones españolas fue de 5.147 becarios. Esto supone un incremento anual del 13,02%, superior al del 2011/12 (5,81%). Esa evolución ha situado por tercera vez a España como el país que más movilizaciones de personal Erasmus recibe (cfr. OAPEE, 2013: 22).

Los lugares de procedencia del personal Erasmus de docencia y formación fueron países como Polonia (16,1%), Italia (11,4%), Alemania (8,9%) y Turquía (8,3%). Cabe destacar que, desde el inicio de este programa de movilidad, en el curso 2007/2008, Polonia ha incrementado casi un 165% la movilidad de personal Erasmus hacia España. Este hecho ha permitido a Polonia pasar de ser el tercer país emisor de movilizaciones de personal docente hacia España a ser el primero (cfr. OAPEE, 2013: 22).

En cuanto a la docencia de lenguas a los estudiantes de movilidad Erasmus, consideramos destacable señalar que el año académico 2012/2013 fue el tercero en el que se organizaron en España cursos intensivos de lengua Erasmus (EILC por sus siglas en inglés, *Erasmus Intensive Language Courses*) para las lenguas cooficiales del Estado en las comunidades autónomas siguientes: Cataluña (catalán), Islas Baleares (catalán), Comunidad Valenciana (valenciano), País Vasco (euskera), Comunidad Foral de Navarra (euskera) y Galicia (gallego) (cfr. OAPEE, 2013: 28). Más concretamente, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) se recibe anualmente a un gran número de estudiantes de nacionalidades diversas. Como se encuentra indicado en el documento “La ULPGC en cifras”, esta institución acogió, durante el año 2013, a un total de 728 alumnos de procedencia extranjera: 12 alumnos provenientes de África, 53 de América del Norte, 28 de América del Sur, 622 de Europa, 3 de Asia y 10 de Euroasia (cfr. Arcos y Tascón, 2013: 89).

Nuestro país es un destino muy popular tanto por su clima, su cultura y su lengua, en el que la enseñanza de ELE se encuentra en constante evolución debido a tan alta demanda. Los estudiantes universitarios que deciden trasladarse a España a continuar sus estudios durante un determinado periodo académico continúan en aumento y, en este marco, la investigación en didáctica de español como lengua extranjera cobra una gran importancia.

3.4. Análisis de necesidades de los alumnos.

Cualquier planteamiento académico se desarrollará tras realizar un análisis situacional previo del grupo de clase con el que se va a trabajar. En nuestro estudio de campo, analizamos las características de los alumnos, quienes deseaban alcanzar un nivel B1 de ELE y tuvimos en cuenta los aspectos gramaticales propios del currículum que debían adquirir y que probablemente les supondrían una mayor dificultad. Para conocer los posibles requerimientos de nuestros estudiantes, es conveniente realizar un análisis de necesidades previo al diseño de las tareas para lograr abarcarlas en la medida de lo posible. Este, en palabras de Aguirre, se entiende por:

(...) el conjunto de procedimientos que permite obtener información sobre lo que un alumno o un grupo determinado de alumnos necesita aprender, o bien sobre sus expectativas o preferencias con respecto a un programa previsto (2004: 648).

En nuestro caso en concreto, nos dirigíamos a dos grupos de alumnos diferenciados, pero quienes compartían un objetivo común de alcanzar el nivel B1 de español según el *MCER* (2002). Para seleccionar los aspectos gramaticales cuyo estudio beneficiaría en mayor medida a los alumnos de la Universidad de Lieja, en primera instancia, consultamos con los profesores que impartían el curso de español. Estos se guiaban por el manual del curso de español (Vanden Berghe, 2014). Para posibilitar la puesta en práctica de nuestra propuesta, fue necesario que esta se adhiriera al curso como un refuerzo de gramática en el que, a la vez, los alumnos conocerían nuevos textos y una dinámica novedosa de trabajo. Finalmente, en la Universidad de Lieja, los aspectos que los alumnos necesitaban reforzar previo a los exámenes finales fueron cuatro:

1. La relación imperfecto/indefinido.
2. El uso del imperativo.
3. El *on* francés en el uso impersonal en español.
4. Los pronombres relativos.

Una vez analizadas las necesidades de los alumnos belgas, desarrollamos las unidades didácticas en consonancia. En segunda instancia, para realizar el estudio comparativo con los alumnos Erasmus de la Universidad de Las Palmas, trabajamos los dos primeros aspectos llevados a la práctica en Bélgica: la relación imperfecto/indefinido y el uso del imperativo. Los alumnos del programa Erasmus de la ULPGC asisten a clases de español, con las que podrán mejorar su nivel y comunicarse tanto dentro como fuera del aula. Estos estudiantes utilizarán el manual de español *Gente hoy* (Escudero *et al.*, 2014). A partir de las lecciones de este libro, logramos adaptar las dos sesiones de gramática con microrrelatos acerca del imperfecto/indefinido y del imperativo, puesto que estos dos temas coincidían, respectivamente, con los capítulos 3 y 4 del manual *Gente hoy 2 nivel B1* (Escudero *et al.*, 2014). En él, los aspectos gramaticales se encuentran totalmente integrados dentro de la clase comunicativa y los objetivos (léxicos, gramaticales, estratégicos, culturales y textuales) se explican de manera conjunta. Los tiempos de pasado citados se utilizarán con el fin de contar historias (cfr. Escudero *et al.*, 2014: 32-43); el imperativo simple y el uso de los pronombres, por otro lado, se explica a través de un apartado destinado a la salud y a dar consejos sobre actitudes saludables.

Las actividades que plantearemos a los estudiantes Erasmus, además de integradas en su currículum, se guiarán por los objetivos que han de lograr los alumnos que deseen alcanzar un nivel B1 según el *MCER* (2002) esbozados por Clouet, Arnaiz *et al.* (2009) en la adecuación del documento del *MCER* a la enseñanza universitaria. Reproducimos la propuesta en el esquema siguiente:

1. Expresión oral.
Objetivo general: Describir de manera sencilla y ordenada una variedad de temas de su propio entorno. Objetivos específicos: Descripción de experiencias, argumentación, exposición oral en público.
2. Expresión escrita.
Objetivo general: Escribir textos sencillos y estructurados sobre temas cotidianos y de su entorno académico y profesional. Objetivos específicos: Escritura creativa y personal, escritura académica y profesional.
3. Comprensión auditiva.
Objetivo general: Captar la idea global y extraer información específica de temas cotidianos expresados en lengua estándar y articulados con claridad. Objetivos específicos: Comprensión de conversaciones entre usuarios habituales de la lengua; comprensión de conferencias y presentaciones; comprensión de avisos e instrucciones; comprensión de retransmisiones y material grabado.

4. Comprensión de lectura.
Objetivo general: Leer y comprender textos sencillos relacionados con sus intereses y especialidad. Objetivos específicos: Comprensión de correspondencia; comprensión de documentos para orientarse; lectura orientada a la información.
5. Comprensión audiovisual.
Objetivo general: Comprender la idea principal de distintos textos audiovisuales que tratan temas de actualidad familiares o que están relacionados con su entorno académico, profesional y personal. Objetivos específicos: Comprensión de textos audiovisuales en diversos soportes y formatos.
6. Interacción oral.
Objetivo general: Comunicar, intercambiar y comprobar información e ideas sobre temas personales y de su propio entorno de manera concisa, con cierta seguridad y sin preparación previa. Objetivos específicos: Conversación informal; conversación formal y reuniones de trabajo; interacción para lograr objetivos y conseguir bienes servicios; intercambio de información; entrevistas.
7. Interacción escrita.
Objetivo general: Transmitir a través de textos concisos (cartas, notas, correos electrónicos, foros en plataformas virtuales, mensajes) información e ideas relacionadas con su entorno académico, profesional y personal. Objetivos específicos: Correspondencia; notas y mensajes breves.

Estos objetivos pueden equipararse a aquellos esbozados en el *MCER* para el nivel B1 de lenguas extranjeras, aquel que nuestros alumnos desean alcanzar al finalizar el año académico. Todos ellos se han tenido en cuenta en el diseño de las actividades destinadas a ambos grupos de alumnos. Después de conocer el contexto y las características de nuestros estudiantes, decidimos realizar un cuestionario final en el que recogeríamos las impresiones de los alumnos tras las clases. Nuestro fin consistió en averiguar de qué forma habríamos logrado que nuestra propuesta mejorara la adquisición de los aspectos gramaticales necesarios para el nivel B1.

Antes de poner en práctica las sesiones y de repartir los cuestionarios, recibimos el consentimiento tanto de los alumnos belgas como de la Universidad de Lieja para incluir los nombres de los participantes en el estudio. En cambio, los datos de los alumnos del programa Erasmus no aparecerán, puesto que, en este caso, muchos estudiantes preferían mantenerse en el anonimato y así mantuvimos sus respuestas. Inspirados en Aguirre, elaboramos un cuestionario en el que los aprendientes podrían responder a diferentes preguntas que nos proporcionarían información sobre sus conocimientos previos con

respecto al microrrelato y sobre el posible nivel de aceptación de la propuesta (cfr. Aguirre, 2004: 651-653). Con las respuestas de los alumnos, lograríamos analizar cómo han percibido las clases y en qué aspectos consideran que han profundizado más. Gracias a sus respuestas, valoraremos la efectividad de la propuesta y, mediante sus comentarios y sugerencias, lograremos detectar los aspectos con mayor y menor potencial para desarrollar las destrezas de nuestros aprendientes en la clase de español con microrrelatos mediante la atención a la forma.

3.5. El papel del profesor.

Durante los últimos años, la lengua ha protagonizado numerosos debates sobre su enseñanza en la clase de lenguas extranjeras en general y en la enseñanza de ELE en particular. La evolución de las propuestas y de las metodologías ha tomado un cariz humanista a través de los enfoques centrado en el alumno, de atención a la diversidad en el aula o de pedagogía de la autonomía, desplazando la atención hacia el sujeto (cfr. Martín, 2000: 3-4). La orientación de la enseñanza de lenguas enfocada en el alumno, además de tener lugar por razones de respeto a la identidad social, personal y cultural de este, tiene su propia razón de ser “directamente vinculada a la consecución de los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Martín, 2000: 4). En este enfoque, los componentes psicopedagógicos han adquirido una creciente importancia frente a los conceptuales. Esta circunstancia ha producido diversas consecuencias, como la mayor implicación de profesores y alumnos en la clase.

Los estudiantes se ven involucrados en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos y metodología y los profesores asumen un papel central en el desarrollo del currículo. En esta situación, el docente lleva a la práctica diversas consultas, decisiones y actividades de planificación, donde realizará un análisis de necesidades en el que podrá conocer el estado actual de sus aprendientes en relación con los objetivos (cfr. Martín, 2003). El docente, además de atender a la elaboración del currículo, desempeña un papel diferente al del profesor clásico, anterior a los enfoques comunicativos. Los alumnos serán responsables de su propio aprendizaje, guiados siempre por el docente en el desarrollo de las clases; la presencia de este último es constante, pero permite a los aprendientes evolucionar de manera autónoma a través de actividades que fomenten la interacción y la producción.

Con respecto a los factores que determinarán el progreso de los alumnos, señalaremos un estudio sobre las deficiencias detectadas en la reflexión metalingüística de la

lengua española, como lengua materna o L1 en estudiantes del grado de Lenguas Modernas de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (Cáceres, 2014). En él se trató de encontrar la variable que presentaba una mayor influencia en el desarrollo de la reflexión metalingüística como parte de la competencia plurilingüe. En esa investigación, se enfatiza en la premisa de que el alumno debe ser consciente del propio proceso de enseñanza/aprendizaje para llegar a unos resultados de aprendizaje (cfr. Cáceres, 2014: 280). En los resultados obtenidos, se evidencia que es la variable *motivación intrínseca*, o disposición o interés para realizar las pautas de las actividades en línea de aprendizaje autónomo, la que más influye en el progreso de los estudiantes.

Coincidimos con la autora de este estudio, pues consideramos que probablemente la motivación de cada alumno determinará en mayor o menor grado su rendimiento dentro del aula y fuera de esta, aunque, como Nunan afirma, “la variable crucial de la situación de enseñanza son los profesores” (1996: 134). Por ello, además de la motivación propia de cada aprendiz, creemos que es el docente el que, desde su papel de guía, ha de fomentar la motivación de sus alumnos a partir de diferentes vías, ya sea la elección de las clases, el desarrollo de estas o el análisis de las necesidades y las características de los estudiantes. A este respecto, Breen y Candlin describen que el profesor, en el enfoque comunicativo, tiene dos papeles fundamentales. El primero es facilitar el proceso de comunicación entre los alumnos y las distintas actividades y textos; el segundo, actuar como participante independiente en el proceso de enseñanza/aprendizaje (1980: 80).

Por otro lado, según Zanón, las acciones principales del docente en el enfoque comunicativo por tareas son las de selector de componentes lingüísticos y responsable de los programas pedagógicos con los alumnos (1990: 19-27). Como vemos, el profesor facilitará la interacción comunicativa a la vez que proporciona el material de trabajo; además, se encargará de seleccionar qué elementos lingüísticos se trabajarán en el aula y de qué manera.

Los textos utilizados en clase y los aspectos lingüísticos seleccionados para cada situación estarán directamente relacionados con el aporte cultural que puedan ofrecer a los aprendientes de lenguas. En la actualidad, la adquisición de la lengua junto con la cultura propia de esta sigue conformando un tema controvertido, puesto que, aunque la cultura y la lengua están reconocidas como una parte integral del proceso de adquisición de una lengua, la cuestión de qué cultura enseñar no se ha resuelto todavía (cfr. Clouet, 2006: 53). Clouet afirma que:

la cultura y la lengua son una parte integral del proceso de adquisición de una lengua. No se puede aprender una lengua sin aprender su cultura. Pero, al mismo tiempo, el aprendizaje cultural será verdaderamente significativo si es comparativo y contrastivo (2006: 59).

Para que una enseñanza lingüística y cultural conlleve un apartado comparativo y contrastivo, el docente tratará también de trasladar los elementos enseñados en el aula, tanto la gramática como los materiales auténticos, a la propia cultura y a los propios conocimientos de los alumnos; así, estos tendrán la oportunidad de familiarizarse con la nueva lengua y el contexto del que esta procede, a través de una visión de empatía y de cercanía, que les permitirá sentirse más conectados con su aprendizaje.

El profesor desempeñará un papel activo pero secundario con respecto a la acción del alumno. Ofrecerá su apoyo como guía y conducirá a los aprendientes a que logren interiorizar las enseñanzas de manera que estos formen sus propias herramientas de aprendizaje y sean conscientes tanto de la lengua que aprenden como de la lengua que emiten.

CAPÍTULO 4.
ANÁLISIS DEL CORPUS
DE LA PROGRAMACIÓN

4.1. Rasgos morfológicos del corpus literario.

Toda la programación que hemos diseñado en esta investigación gira en torno a ciertos aspectos gramaticales concretos. Estos han sido seleccionados atendiendo a las necesidades de los alumnos según el momento de estudio en el que se encontraban, esto es, a finales de una asignatura de la especialidad o de un curso universitario de idiomas con el objetivo de lograr el dominio del nivel B1 según el *MCER* (2002). Siguiendo esta pauta, los textos elegidos para el diseño de las actividades contendrían ejemplos de los aspectos gramaticales a los que debíamos atender. Cada microrrelato seleccionado para la sesión debía, además de estar escrito por un autor de habla española y ser este precursor, clásico o moderno dentro del género del microrrelato, contener ejemplos del aspecto gramatical que deseábamos que los alumnos aprendieran y reforzaran en la clase de ese día.

Los aspectos gramaticales que tratamos de enseñar mediante las unidades didácticas fueron la dicotomía entre imperfecto e indefinido; los distintos usos del modo imperativo; el pronombre *se* impersonal y las distintas traducciones impersonales que tiene el *on* francés; y los distintos pronombres relativos y sus usos. En este apartado, realizamos una investigación sobre los diversos enfoques mediante los que se explican estos aspectos lingüísticos para poder elaborar nuestro material formal de clase mediante el que explicar las formas a los aprendientes. Realizaremos también un análisis de los elementos morfológicos de los textos que componen nuestro corpus. Consideramos que, en la enseñanza fundamentada en la atención a la forma, los estudiantes, además de reflexionar sobre los aspectos gramaticales hacia los que guiamos su interés, pueden cuestionarse el uso de los diferentes componentes de los textos. De esta manera, pretendemos que este capítulo sirva como un apoyo lingüístico ante el uso y la explicación de los distintos elementos que conforman los microrrelatos utilizados.

Los materiales que hemos utilizado para la elaboración de nuestra programación han sido, principalmente, microrrelatos hispánicos. Para elegir los textos que más se acercaran a las necesidades y a los intereses de los alumnos, hemos seguido ciertos criterios, prestando atención a su complejidad (mayor o menor, según fueran las características de los alumnos) y a su temática (hemos seleccionado aquellos textos que tratan temas relacionados con la realidad de los estudiantes, como los valores morales, la juventud, los acontecimientos del día a día, el amor o la reflexión, y también textos que poseen un alto grado de intertextualidad y de recursos estilísticos para favorecer la competencia literaria de los alumnos). Además, los textos siempre debían ser abordables, sin llegar a ser demasiado fáciles, puesto que nuestra intención era ofrecer materiales con un grado de complejidad

ligeramente superior al que los estudiantes estaban acostumbrados para favorecer la atención en clase y la dinámica en ella; un texto demasiado sencillo los aburriría, mientras que uno demasiado complejo los haría sentir fuera de lugar e incluso desmotivados.

Hemos tratado de escoger textos en los que se combinen nuevo vocabulario, recursos estilísticos útiles para el desarrollo de las competencias comunicativa y literaria de los aprendientes y los aspectos gramaticales de cada caso, así como una temática cercana. Como mencionamos con anterioridad, los microrrelatos debían contener ejemplos de los aspectos gramaticales que los alumnos necesitaban aprender en cada estadio de su progreso hacia un nivel B1 y, además, debían estar escritos por hispanohablantes, en su mayoría autores representativos del microrrelato más o menos recientes en la literatura. Por último, los alumnos necesitan textos con los que sentirse identificados para, posteriormente, poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase y realizar la tarea final. Por lo tanto, los criterios fundamentales de selección de material serían el origen del microrrelato (autor hispanohablante y generalmente relevante en la literatura breve); la temática amena y cercana a los alumnos; el nivel intermedio de dificultad; y la existencia de numerosos ejemplos de la forma concreta que queremos trasladar al aula.

Durante el transcurso de nuestras sesiones, no profundizaremos especialmente en el estudio de los elementos que componen la morfología de los relatos; de todas formas, consideramos relevante tener en cuenta la explicación de todas las categorías gramaticales presentes puesto que su conocimiento es fundamental en la enseñanza de la lengua. Además, a la hora de explicar diferentes reglas y estructuras, es conveniente conocer los usos de las categorías gramaticales para poder explicar a los alumnos los diversos contextos que se encontrarán a lo largo de su aprendizaje. Analizaremos en este apartado las principales características morfológicas y sintácticas de los textos que utilizamos, que se encuentran recopilados en los Anexos de este trabajo. Explicaremos, además, las formas a las que deseamos que los alumnos atiendan y que estarán presentes en los diferentes microrrelatos. Señalaremos los aspectos morfosintácticos más destacables y relevantes para el alumno de ELE, según el texto utilizado.

4.1.1. El sustantivo.

El sustantivo denominado “común” es la categoría gramatical que expresa la pertenencia de las cosas a alguna clase; el nombre “propio” es la categoría que distingue o identifica una cosa entre los demás elementos de su misma clase (cfr. Bosque, 1999: 5). En la tradición lógica moderna, el nombre propio denota un individuo, mientras que el común

denota un conjunto o una clase de individuos (cfr. Bosque, 1999: 5). El sustantivo o nombre, en español, designa personas, animales o cosas y presenta siempre género, que puede ser masculino o femenino puesto que no hay sustantivos neutros. Conocer el género del sustantivo nos permitirá indicar que todos los elementos que se refieren a él, ya sean artículos, adjetivos o demostrativos, deben tener el mismo género (cfr. Alonso *et al.*, 2013: 14). Además, los sustantivos presentan número singular o plural.

4.1.1.1. El género del sustantivo.

Aquellos sustantivos que designan cosas solo tienen un género, o masculino o femenino. Como norma general, el masculino se corresponde con final en *-o* y el femenino con final en *-a* (cfr. Alonso *et al.*, 2013: 14). En oposición a esta regla, existen algunos sustantivos masculinos que terminan en *-a* y también algunos femeninos que terminan en *-o*. La Academia señala que el término no marcado es el masculino, que tiene una distribución más amplia, un significado más general y, a menudo también, el que se obtiene por defecto en ausencia de morfemas específicos (2009: 24).

Serán generalmente masculinos los sustantivos que finalicen en *-aje* y *-or*. Por su parte, los sustantivos que terminan en *-ción*, *-sión*, *-dad* y *-tad* serán femeninos. En el resto de los casos, no es posible conocer el género por la forma de la palabra. En la *Gramática básica del estudiante de español, edición revisada* (cfr. Alonso *et al.*, 2013) recuerdan al lector el uso del diccionario como vía para averiguar el género de los sustantivos. Facilitamos ejemplos sobre estas reglas recogidos en el corpus de este trabajo:

Regla	Ejemplo	Localización
Sustantivos masculinos que terminan en <i>-a</i> .	<i>el fantasma</i> <i>el aroma</i> o <i>el alba</i> <i>el poeta</i> <i>el poema</i>	microrrelato A microrrelato 4 microrrelato 5 microrrelato 14
Sustantivos femeninos que terminan en <i>-o</i> .	<i>la mano</i>	microrrelato 4
Serán masculinos los sustantivos que terminen en <i>-aje</i> y <i>-or</i> .	<i>el homenaje</i> <i>el color</i>	microrrelato 6 microrrelato 4

Serán femeninos los sustantivos que terminen en –ción, –sión, –dad y –dad.	<i>la munición</i> <i>la imaginación</i> <i>la habitación</i> <i>la expresión</i> <i>la utilidad</i> <i>la soledad</i> <i>la flexibilidad,</i> <i>la</i> <i>confraternidad</i> <i>la popularidad</i> <i>la facultad</i> <i>la libertad</i>	microrrelato 7 microrrelato 9 microrrelato 14 (Alonso <i>et al.</i> , 2013: 15) microrrelato 4 microrrelato 11 microrrelato 12 microrrelato 15 microrrelato 5 microrrelato 8
El resto de los casos	<i>El hombre</i> <i>La mujer</i> <i>La muchedumbre</i> <i>La col</i> <i>La reunión</i> <i>El lugar</i> <i>El cristal</i> <i>El azúcar</i> <i>La muerte</i>	microrrelatos 1 y 14 microrrelatos 4, 8 y 15 microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 7 microrrelatos A, 11 y 14 microrrelato 12 microrrelato 12 microrrelatos 8 y 15

4.1.1.2. El número del sustantivo.

Además de género, como indicamos, los sustantivos en español presentan número singular o plural. Existen diferentes reglas que nos indicarán cómo se forma el plural del nombre, que siempre ha de ser marcado, al menos, con una –s final (cfr. Alonso *et al.*, 2013: 20). Añadimos de nuevo ejemplos localizados en el corpus para mostrar el funcionamiento de las diferentes reglas:

Regla	Ejemplo	Localización
Cuando el singular termina en vocal, el plural se forma añadiendo una –s final.	<i>minuto</i> / <i>minutos</i> <i>tragedia</i> / <i>tragedias</i> <i>mensaje</i> / <i>mensajes</i> <i>bici</i> / <i>bicis</i> <i>prisionero</i> / <i>prisioneros</i> <i>menú</i> / <i>menús</i>	microrrelato A microrrelato 3 microrrelato 7 (Alonso <i>et al.</i> , 2013: 20) microrrelato 14 microrrelato 7
Cuando el singular termina en consonante, el plural se forma añadiendo –es.	<i>raíz</i> / <i>raíces</i> <i>final</i> / <i>finales</i> <i>animal</i> / <i>animales</i> <i>vez</i> / <i>veces</i>	microrrelato 6 microrrelato 6 microrrelato 12 microrrelatos A y 13
Cuando el singular termina en –í y –ú acentuadas, también puede formar el plural añadiendo –es.	<i>rubí</i> / <i>rubíes</i> <i>tabú</i> / <i>tabúes</i>	microrrelato 8 (Alonso <i>et al.</i> , 2013: 20)
Si el singular termina en vocal átona (sin acento) + -s, el plural no cambia.	<i>cumpleaños</i>	microrrelato 6

A lo largo del corpus, encontramos numerosos ejemplos de sustantivos con formación diversa. Los estudiantes podrán beneficiarse del vocabulario novedoso que en ellos encuentren. Podrán recordar también el género y el número de los nombres que ya conozcan, además de su formación.

4.1.2. El adjetivo.

El adjetivo es una categoría gramatical variable que expresa cualidad del sustantivo. Comparte con los determinantes y cuantificadores la obligación de concordar con el sustantivo y se diferencia de ellos en que su sola presencia no es suficiente para capacitar al nombre como expresión referencial (cfr. Demonte, 1999: 133). La característica fundamental de los adjetivos y que los diferencia de los nombres es que son términos generales y por ello pueden aplicarse a múltiples objetos (cfr. Demonte, 1999: 134). Una propiedad semántica típica de los adjetivos es que son graduables y medibles y pueden por ello ser modificados por adverbios. En cuanto a su forma, presenta tres grados: positivo comparativo y superlativo, siendo el grado positivo neutro; el grado comparativo presenta tres formas: inferioridad, igualdad y superioridad; y el grado superlativo tiene dos variantes: absoluto y relativo (cfr. Rodríguez, 2010: 92).

4.1.2.1. El género y el número del adjetivo.

Algunos poseen una forma para el masculino y otra para el femenino; si el masculino termina en *-o*, el femenino se forma cambiando esta *-o* por una *-a*. Si el masculino terminara en *-or* o en vocal tónica *-n*, se añadiría una *-a* (cfr. Alonso *et al.*, 2013: 23). Existen algunas excepciones, como los adjetivos formados con el sufijo *-ícola* (cultismos) que tienen una forma única para ambos géneros (agrícola, cavernícola, etc.) (cfr. Matte, 2008: 184). También tienen una forma única para el masculino y el femenino todos los adjetivos a los que se les añade el sufijo *-ista*; suele tratarse de filiaciones ideológicas, religiosas o profesionales (surfista, artista, periodista, antifascista, etc.). Todos los adjetivos que denotan nacionalidad o procedencia (regional, gentilicios, clase social, etc.) y que, además, terminan en consonante, el femenino se forma añadiendo una *-a* (cordobés, cordobesa; marqués, marquesa) (cfr. Matte, 2008: 184).

En la mayoría de los casos, el resto de los adjetivos tiene una forma única para el masculino y el femenino (feliz; ágil; verde; marroquí). El plural de los adjetivos se formará de la misma forma que el plural de los sustantivos (cfr. Matte, 2008: 185). Encontramos diferentes ejemplos del género del adjetivo en los textos del corpus:

Regla	Ejemplo	Localización
Cuando el masculino termina en –o, el femenino se forma cambiando esta vocal por una –a.	<i>Sigilosa</i> <i>Numerosa</i> <i>Pequeña</i> <i>Luminoso</i> <i>Maligno</i> <i>Roja</i> <i>Animados</i> <i>Tentada</i> <i>Última</i> <i>Gordo</i> <i>Tibia</i>	microrrelato A microrrelato 3 microrrelato 3 microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 7 microrrelato 10 microrrelato 10
Cuando el masculino termina en –or o en vocal tónica –n, se añadiría una –a.	<i>Trabajador/ trabajadora</i> <i>Chillón/ chillona</i>	Ejemplo propio Ejemplo propio
Existe una forma única para el masculino y el femenino todos los adjetivos a los que se les añade el sufijo –ista	<i>Periodista</i>	microrrelato 5
El resto de los adjetivos tiene una forma única para el masculino y el femenino	<i>Familiares</i> <i>Cualquiera</i> <i>Terrenal</i> <i>Celeste</i> <i>Feliz</i> <i>Floral</i> <i>Útil</i> <i>Poeta</i> <i>Triste</i> <i>Difícil</i>	microrrelato 3 microrrelato 3 microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 5 microrrelato 6 microrrelato 15

4.1.2.2. La posición del adjetivo.

Con respecto a la posición de esta categoría gramatical, puede ir junto al sustantivo al que se refiere o, en función de predicado, introducido por un verbo (cfr. Matte, 2008:185):

- Se acaba de comprar un coche magnífico.
- He leído el último artículo que me enviaste.
- ¿Qué opinas? -Es fantástico.
- ¿Y cómo es? -Es divertidísima.

Si el adjetivo acompaña al sustantivo puede ir inmediatamente antes o inmediatamente después, con matices expresivos ligeramente distintos. Cuando va después del sustantivo, el adjetivo constituye generalmente una información nueva con respecto al sustantivo; así, en esta posición detenta un relieve mayor (he leído una novela muy interesante; vive en un apartamento monísimo) (cfr. Matte, 2008:185). Por el contrario, si se sitúa antes del sustantivo, el adjetivo no se considera nuevo con respecto al sustantivo y juntos forman un bloque, presuponiéndose la relación adjetivo-sustantivo:

- ¿Estás ya en la nueva casa o todavía no te has mudado?

El hablante antepone el adjetivo al sustantivo debido a que ya sabe que el interlocutor tiene una casa nueva, esto es, que se va a mudar de casa. Con respecto a la posición del adjetivo y del sustantivo, Matte comenta que:

Cuando el adjetivo va después del sustantivo, generalmente se está hablando del sustantivo y se quiere añadir un elemento nuevo, de especificación. Por eso resulta prácticamente imposible, por ejemplo, hablar de una redonda mesa: lo normal es que se esté hablando de mesas, y que el elemento redonda venga a ser una caracterización ulterior, que sirve para distinguir entre tipos de mesas (2008: 186).

Cabe resaltar que, en algunos casos, ciertos adjetivos cambian ligeramente de sentido según su posición con respecto al sustantivo. Esta circunstancia depende en parte de la naturaleza de los adjetivos y de la de los sustantivos, además de efectos expresivos debido a la presuposición de información que todavía no se ha dado expresamente (cfr. Matte, 2008: 186):

- Los países pobres de Europa tratan de salir de la crisis.
- Los pobres países de Europa tratan de salir de la crisis.

En el primer caso, se señala a los países que, por sus circunstancias, se encuentran en un estado de pobreza; en el segundo caso, el adjetivo y el sustantivo forman un bloque. El adjetivo no conforma un elemento nuevo de información (“son pobres”); así, es difícil interpretar de manera objetiva el término *pobre* (con problemas financieros) y puede interpretarse desde un prisma emotivo (que produce pena). En ocasiones, para referirnos a una persona u objeto poniendo en primer plano una característica presupuesta se usa la construcción *determinante + adjetivo/sustantivo + de + sustantivo/nombre* (cfr. Matte, 2008: 187). En una gran parte de los usos de esta construcción, los adjetivos o sustantivos empleados se refieren a características que suelen considerarse negativas o que se utilizan en sentido negativo. Esta construcción solo funciona con sustantivos que se refieren a cualidades (maravilla, birria, horror...):

- El desayuno estaba incluido, pero nos trajeron *una porquería de comida*, así que no mereció la pena reservarlo.
- Menos mal que vino *el bueno de mi hermano* a ayudarme con las tareas, que si no...
- ¡La pobre Ana! Se compró ropa por internet y le trajeron *un horror de vestido* totalmente diferente al de la foto.

Diferentes ejemplos en los textos sobre la posición del adjetivo:

Regla	Ejemplo	Localización
Después del sustantivo: el adjetivo constituye una información nueva con respecto al sustantivo	<i>Tragedias familiares</i> <i>Familia numerosa</i> <i>Estudio consagratorio</i> <i>Diminutos insectos blancos</i> <i>Sonido espasmódico</i>	microrrelato 3 microrrelato 3 microrrelato 4 microrrelato 6 microrrelato 9
Antes del sustantivo: el adjetivo no se considera nuevo con respecto al sustantivo y juntos forman un bloque (relación adjetivo-sustantivo)	<i>Una pequeña botella</i> <i>Su perfumada belleza (poético)</i> <i>Diminutos insectos blancos</i> <i>Nuevo móvil (Arturo está entusiasmado por la novedad)</i> <i>Última vez</i> <i>Infinita soledad (poético)</i> <i>Largo poema (poético)</i>	microrrelato 3 microrrelato 4 microrrelato 6 microrrelato 7 microrrelato 7 microrrelato 11 microrrelato 14
Cambio ligero de sentido según la posición del adjetivo con respecto al sustantivo	<i>El maligno espíritu (en este caso hace alusión al personaje de Satanás; si fuera al revés, se referiría a cualquier espíritu lleno de maldad)</i> <i>El buen Dios (apócope) (característica propia del dios de la religión cristiana; al revés, “el dios bueno”, se referiría a la característica de la bondad de cualquier deidad)</i> <i>El dedo gordo (se refiere al pulgar; al revés, se referiría a la gordura de cualquier dedo)</i> <i>Ridícula mota de polvo (apreciación subjetiva; al revés, “mota de polvo ridícula”, haría alusión a una característica propia del sustantivo mota)</i> <i>Un sabio húngaro (adjetivo sustantivado; de otra forma, no se referiría a un pensador en concreto, sino de cualquier persona proveniente de Hungría que posee numerosos conocimientos)</i>	microrrelato 4 microrrelato 4 microrrelato 10 microrrelato 11 microrrelato 12

4.1.2.3. La apócope.

Existe un pequeño grupo de adjetivos que se desprenden de la última sílaba cuando se encuentran inmediatamente delante de algunos sustantivos (cfr. Matte, 2008: 188). Estos son:

- Los adjetivos calificativos *bueno*, *malo*, *santo* y los ordinales *primero* y *tercero*. Todos ellos pierden la –o final y se transforman en *buen*, *mal*, *san* (a excepción de Santo Tomás, Santo Tomé y Santo Domingo), *primer* y *tercer*, respectivamente.
- El adjetivo *grande* se apocopa en *gran* delante de un sustantivo masculino o femenino singular.
- Los indefinidos *alguno*, *ninguno* y *cualquiera* son susceptibles de apocoparse también.

En el corpus:

Ejemplo	Localización
<i>Pasó el buen Dios</i>	microrrelato 4
<i>Abrirá el primer libro</i>	microrrelato 5

4.1.2.4. Usos adverbiales del adjetivo.

En algunas ocasiones, podemos encontrar diferentes usos adverbiales del adjetivo.

Matte nos ofrece algunos ejemplos de estos casos:

- Respire *hondo*.
- Me costó muy *caro*, pero no me arrepiento.
- Sujételo *fuerte*.
- ¿No lo puedes hacer un poco más *rápido*? (2008: 188)

El mismo autor indica algunos artículos que a menudo funcionan como adverbios: *alto, bajo, barato, caro, claro, convencido, decidido, derecho, falso, fuerte, justo, lento, recto regular, seguro*.

En el corpus:

Ejemplo	Localización
<i>(...) y aprisa corrió tras ella</i>	microrrelato 5

4.1.2.5. Sustantivación del adjetivo.

Existe la posibilidad, además, de que el adjetivo funcione como un sustantivo, es decir, de sustantivarlo. De esta manera, nos podemos referir desde un punto de vista abstracto a todo lo que tiene las características expresadas por el adjetivo. Para sustantivar el adjetivo, como indica Matte, se utiliza el artículo neutro *lo* seguido del adjetivo en su forma no marcada, es decir, la masculina (cfr. Matte, 2008: 189). Vemos un ejemplo:

- Lo importante es que estés bien.

En el corpus encontramos diferentes ejemplos de *lo* + oración subordinada que sustituye al adjetivo:

Ejemplo	Localización
<i>Se vive menos de lo que uno cree</i>	microrrelato 13
<i>Lo que los prisioneros escriben</i>	microrrelato 14
<i>La prisa es lo que nos lleva a la muerte</i>	microrrelato 15

4.1.3. El artículo.

La gramática tradicional clasifica los artículos en indefinidos o indeterminados (un/una) y en definidos o determinados (el/la). Algunos autores también consideran como artículo la ausencia de artículo por ser altamente significativa (cfr. Matte, 2008: 199). El paradigma propio de los artículos en español es el siguiente:

Masculino singular y plural	Femenino singular y plural	Neutro
El (determinado)	La (determinado)	Lo
Los (determinado)	Las (determinado)	Lo
Un (indeterminado)	Una (indeterminado)	Lo
Unos (indeterminado)	Unas (indeterminado)	Lo

El artículo determinado o definido es uno de los elementos que caracterizan al español frente a su lengua madre, el latín (cfr. Leonetti, 1999: 789). Las lenguas que poseen artículo lo emplean para restringir y definir la referencia de los sintagmas nominales. El artículo permite, además, conectar la información léxica contenida en el sintagma nominal con la información contextual empleada para construir la interpretación de los enunciados (cfr. Leonetti, 1999: 789).

El rasgo de definitud que caracteriza al artículo contiene una información gramatical que sirve para restringir la construcción de una interpretación adecuada por parte del receptor. Suelen utilizarse dos nociones para definir el significado del artículo definido, siendo estas la de “información consabida o conocida” y la de “unicidad” (cfr. Leonetti, 1999: 791). La primera noción hace referencias a entidades que ya se encuentran en el universo del discurso; la segunda, por su parte, indica que el artículo permite hacer referencia a la única entidad que cumpla con las condiciones impuestas en el sintagma nominal (cfr. Leonetti, 1999: 792). Este autor nos indica un ejemplo claro, *Coge los libros*, en el que se pretende hacer referencia a todos los libros que el interlocutor considere relevantes en la situación.

El artículo indeterminado o indefinido, por otro lado, ha ido fijando sus usos con mayor lentitud que el artículo definido. El elemento denominado tradicionalmente como artículo indefinido proviene históricamente del numeral latino *unus* (cfr. Leonetti, 1999: 835). La distinción entre artículo y numeral suscita numerosos debates. Si bien es cierto que el numeral se caracteriza por un contenido de estimación numérica y el artículo presenta un contenido de indeterminación del referente, esta diferencia semántica no constituye de por sí una razón de peso para establecer una diferencia categorial. Algunos autores como

Alonso (1933) y Alarcos (1967) han negado a *un*, en diversos escritos, el estatuto de artículo.

El rasgo semántico de indefinitud, que opone *un* a *el* y a los determinantes definidos, puede caracterizarse como la ausencia de indicaciones para la localización del referente (cfr. Leonetti, 1999: 838). La gramática tradicional observa que con *un* el hablante indica que la entidad aludida no es conocida para el oyente. Mientras que el artículo definido, por su parte, mueve al hablante a recuperar datos necesarios para establecer una representación del referente, el artículo indefinido no transmite ninguna instrucción, aportando solamente un contenido de cuantificación (cfr. Leonetti, 1999: 838).

Algunos ejemplos de los usos determinados e indeterminados de los artículos los encontramos en el microrrelato 1. La autora diferencia entre “un vagón de metro”, puesto que puede ser cualquier vagón y “el hombre de su vida” debido a que no hay más que uno según la tradición popular de la frase. En el microrrelato 2, el autor señala que “el dinosaurio” seguía allí, refiriéndose al personaje como un elemento de la narración que el lector puede ya conocer o puede intuir su significado real. Otros ejemplos los encontramos en los textos 3, 4, 5, 6 y 14, donde se hace alusión a elementos que tratan de presentarse como anteriores en una narración no explícita en el microrrelato, pero que se evoca en la mente del lector a la vez que lo lee:

Microrrelato	Ejemplos	Usos
A	“El fantasma es un fantasma”	El artículo determinado indica que se trata de un personaje ya conocido anteriormente o que el lector debe asumir como ya conocido. El autor señala la condición de ser “un fantasma cualquiera” o “siempre un fantasma”; el autor desea transmitir la idea de que el personaje es relevante.
1	“un vagón de metro” “el hombre de su vida”	Uso del indeterminado para introducir un elemento desconocido o no concreto en el texto. Uso del determinado para indicar un personaje específico en la narración.
2	“el dinosaurio”	Uso del determinado para indicar un personaje que debería conocer el lector previamente; posiblemente su uso se deba a que el autor desea señalar la anterioridad de esta figura al mismo relato.
3	“cayó al pozo” “la circunstancia de la familia numerosa”	Uso del determinado para indicar la familiaridad y conocimiento del elemento por el autor (un pozo: cualquier pozo/el pozo: un pozo en concreto, ya conocido). Uso del determinado para indicar la circunstancia previa de familia numerosa la mismo relato.
4	“el maligno espíritu” “el buen dios”	En ambos casos, se utiliza el determinado para indicar a un personaje único y ya supuestamente conocido por el lector (el Diablo y Dios)

5	“El poeta” “Un joven”	De nuevo, el personaje del poeta parece haber sido presentado previamente en la mente del autor o en un texto anterior. Al contrario, la figura del joven aparece
6	uso de un/una (enumeración, presentación de elementos nuevos)	En este caso, el uso del indeterminado coincide con el numeral latino <i>unus</i> comentado anteriormente por Leonetti, puesto que se trata de una enumeración de elementos nuevos (1999: 835).
14	“una no muy alta torre” ”en la única habitación”	En este caso, el autor se refiere a la torre como “una (no muy alta) torre”, e indica así que la situación se desarrolla en una de las torres sin importar en exceso en cual. Al contrario, la habitación está precedida de un artículo determinado puesto que es la única habitación que existe en la torre señalada.

En muchos casos, el uso del artículo determinado para señalar a diferentes personajes parece coincidir con la característica de la intertextualidad del microrrelato. A través de ella, no todos los elementos se presentan explícitamente y muchas veces se introduce al lector en el texto breve de tal manera que este intuye la existencia previa de personajes, aunque no formalmente presentados, sí con una historia anterior al escrito y que el mismo lector debe intuir. Es por ello, entre otras causas, que los microrrelatos ofrecen la oportunidad de condensar la narración gracias a la colaboración del receptor.

4.1.4. La preposición.

Las preposiciones son categorías gramaticales que conforman un inventario concreto. Estas se componen de *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, para, por, según, sin, so, sobre, tras*, siendo estas las llamadas preposiciones propias; las impropias se componen de otras categorías gramaticales (adverbios, participios y adjetivos) que funcionan como preposiciones, como por ejemplo *mediante, durante, pro, vía, según*. Son elementos de relación puesto que sirven para poner en relación entre ellos a dos elementos (cfr. Matte, 2008: 273). Las preposiciones, al contrario que los demás elementos del sistema lingüístico, son muy abstractas y difíciles de definir sin caer en los contextos concretos de uso.

Además, existen numerosas expresiones concebidas como bloques indisociables y que funcionan de la misma manera que el inventario anterior. Algunas de las principales expresiones son *a cargo de, a causa de, a costa de, a favor de, a fin de, a la vuelta de, a pesar de, a propósito de, a través de, acerca de, además de, al cabo de, al final de, al lado de, alrededor de, antes de, cerca de, con respecto a, conforme a, de acuerdo con, debajo de, delante de, dentro de, después de, detrás de, en calidad de, en cuanto a* (cfr. Matte, 2008: 275).

A finales de (microrrelato 6)
A causa de (microrrelato 12)

Encontramos en el microrrelato número seis (“El bonsái”) el empleo de la preposición *entre* en vez del uso de la preposición *en*, con el sentido de “encontrarse dentro de algo”:

En otoño aparecieron entre la tierra unos diminutos insectos blancos...

Afirma De Bruyne que la preposición *entre* puede emplearse con el sentido de “dentro de”; entendemos así el uso de esta preposición en el microrrelato seis (1999: 675).

4.1.5. La conjunción.

Las conjunciones constituyen un tipo de categoría gramatical cuya misión es enlazar oraciones o elementos de una oración. Se distinguen dos grupos entre ellas, esto es, por un lado, las conjunciones coordinantes, que enlazan elementos análogos o partes de la oración y, por otro lado, las conjunciones subordinantes, que subordinan una oración a otra o a otro elemento de la oración (cfr. Pavón, 1999: 621).

Las conjunciones coordinantes se clasifican, a su vez, en copulativas (y, ni), disyuntivas (o, u, o bien), adversativas (pero, mas, aunque, sino, sin embargo...), distributivas (ya... ya, bien... bien, unas... otras, etc.) y explicativas (es decir, o sea...). En las conjunciones subordinantes, podemos distinguir, por una parte, la conjunción *que*, que introduce oraciones sustantivas que funcionan como complemento de verbos, nombres, adjetivos, adverbios y preposiciones. Algunos ejemplos del corpus:

- Lo vio pasar en un vagón de metro y supo *que* era el hombre de su vida. (1)
- Te prometo *que* allí estaré. (5)
- ... conseguí *que* floreciese.
- ... acabé descubriendo *que* se trataba de un pájaro minúsculo. (6)
- Comprueba *que* no te siguen.
- ... uno tiene la suerte de sentir *que* es algo en la infinita soledad del universo. (11)
- El proceso no tiene fin y nadie podrá leer *lo que* los prisioneros escriben. (14)

Por otra parte, existen también las conjunciones subordinantes que introducen las llamadas oraciones adverbiales impropias. Algunos ejemplos, como indica Pavón, serían “Iré *si* me lo piden” o “Le llamaré *en cuanto* sepa algo” (1999: 621). En el corpus encontramos un ejemplo que combina varios tipos de conjunción coordinante y subordinante:

- Y allá en el fondo está la muerte *si* no corremos *y* llegamos antes *y* comprendemos *que* ya no importa. (8)

Otro ejemplo de conjunción subordinante que introduce una oración adverbial impropia presente en los microrrelatos utilizados sería:

- *Si* quiere lograr un llanto medio u ordinario, contraiga de forma general el rostro y emita un sonido espasmódico. (9)

- *Si* tanto te incomoda nuestra charla, podemos dejarla aquí. Y *si* te quieres marchar a casa, adelante, que disfrutes de la cena. (10)

4.1.6. El adverbio.

Desde el punto de vista morfológico, los adverbios conforman una categoría gramatical invariable, puesto que no flexionan y no contraen conexiones sintácticas de concordancia o rección (cfr. Kovacci, 1999: 707-708). Los adverbios pueden expresar circunstancias de afirmación, de negación, de tiempo, de modo, de forma, etc. Al igual que los adjetivos sirven para referenciar a los sustantivos, los adverbios se utilizan para expresar cualidades del verbo, del adjetivo o de otros adverbios (cfr. Matte, 2008: 269). Los adverbios pueden ser de lugar (aquí, allí...), de tiempo (ya, hoy, tarde, pronto, todavía, ayer, nunca, siempre, jamás, ahora...), de orden (primero, luego...), de modo (mal, bien, aprisa, mejor...), de cantidad (menos, mucho, algo, casi, solo, nada...), de afirmación o de negación (sí, no, tampoco...), de duda (quizás), comparativos (mejor que, peor que...), de deseo (ojalá), relativos (donde, cuando, cuanto, como...), interrogativos y exclamativos (qué, cuándo, cómo...).

Además de adverbios, encontraremos también locuciones adverbiales. Estas se encuentran definidas en el Diccionario de la Real Academia Española como la “combinación estable de dos o más palabras que funciona como elemento oracional, como [adverbio] y cuyo sentido unitario no se justifica siempre como suma del significado normal de los componentes.” Podemos encontrar adverbios de todas las categorías dentro del corpus:

Microrrelato	Ejemplos de adverbios y de locuciones adverbiales
(A)	<p>En <u>primer lugar</u>, no le tenga miedo. <i>Solo eso. lentamente</i>, si es posible, <u>en puntitas de pie</u>. <i>No respire.</i> <u>Al principio</u> una vez que se acostumbre a ello, <i>todo</i> será más fácil Justo <u>en el momento</u> antes de que su cerebro le diga basta una especie de sueño del cual quisiera despertar y <u>al mismo tiempo</u> no a cada lado de su boca <u>cada vez</u> que él <u>sonríe</u> Conoce <u>de memoria</u> su habitación. Y aún, <u>sin haber estado entre ellas</u>, Usted, aunque <i>a veces</i> no lo vea, <u>Por ende</u>, no debe tenerle miedo. Cuando <u>al fin</u> tenga al fantasma <u>en frente</u>, Acérquese, pero no <u>por detrás</u>, sino <u>de frente</u>. Mírelo a <u>los ojos</u>. <u>Para siempre</u>.</p>
(B)	<p><i>Cautelosamente</i> <i>Por otra parte</i> el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser <i>tan vulgar como</i> era su deseo. Movió <i>lentamente</i> los dedos de los pies. Cuando despertó, el Otro Yo lloraba <i>con desconsuelo</i>. <i>En el primer momento</i>, el muchacho no supo qué hacer, pero <i>después</i> se rehizo e insultó <i>concienzudamente</i> al Otro Yo. Este no dijo nada, pero <i>a la mañana siguiente</i> se había suicidado. <i>Al principio</i> la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero <i>enseguida</i> pensó que <i>ahora sí</i> podría ser <i>enteramente</i> vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó. <i>Solo</i> llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. <i>Desde lejos</i> vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e <i>inmediatamente</i> estalló <i>en risotadas</i>. Sin embargo, cuando pasaron <i>junto a él</i>, ellos no notaron su presencia. <i>Para peor de males</i>, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar <i>que parecía tan fuerte y saludable</i>».</p>
(1)	- Lo vio pasar <u>en un vagón de metro</u> y supo <u>que era el hombre</u> de su vida...
(2)	- ... <i>Cuando</i> despertó, el dinosaurio <i>todavía</i> estaba <i>allí</i> .
(3)	<p>- ... <i>cuando</i> tenía cinco años - ... que <i>solo</i> alivian el tiempo... - ... <i>aquel</i> pozo al que nadie <i>jamás</i> había vuelto a asomarse. - Este es un mundo <u>como otro cualquiera</u>.</p>
(4)	<p>- Pasó el buen Dios <i>después</i> del alba <i>siguiente</i>. - Y <i>entonces</i> vio el mundo la primera col.</p>
(5)	<p>- El poeta la vio pasar, <i>aprisa</i>... - ... ¿Y <i>nada</i> para mí? A <i>tantos</i> poetas que valen <i>menos ya</i> los has distinguido, ¿y a mí <i>cuándo</i>? - La fama, <u>sin detenerse</u>, miró al poeta <u>por encima del hombro</u>... - ...contestó sonriéndole <i>mientras</i> apresuraba la carrera - ... te prometo que <i>allí</i> estaré. - Agradécemelo <i>ahora</i>, porque <u>dentro de dos años</u> <i>ya</i> no tendrás voz.</p>
(6)	<p>- Una mañana, a la hora de regar... ...a lo lejos, <i>hoy</i> me ha parecido ver la figura de un mamut. - A <u>finales de verano</u>... - Espiándola <u>con sigilo</u>...</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Abora vivo <u>con ella</u>...</i> - Nadie en casa sabe <u>dónde</u> estoy - ... cuida mis plantas <i>como</i> un homenaje al desaparecido. - En uno de los tiestos, <u>a lo lejos</u>, <i>hoy</i> me ha parecido ver la figura de un mamut.
(7)	<ul style="list-style-type: none"> ... <u>hasta que</u> encuentra las plantillas prescritas de mensajes de texto. - “Llegaré <i>tarde</i>, no me esperes.” - “<i>Solo</i> era una aventura” - “<i>Ya</i> te lo advertí”
(8)	<ul style="list-style-type: none"> - ... remóntela <i>suavemente</i>. - Átelo <i>pronto</i> a su muñeca, déjelo latir en libertad, imítelo anhelante. - <i>¿Qué más</i> quiere...? ... <i>Allá</i> en el fondo está la muerte <i>si no</i> corremos y llegamos <i>antes</i> y comprendemos <i>que ya no</i> importa.
(9)	<ul style="list-style-type: none"> - Dejando <u>de lado</u> los motivos... - ... contraiga <u>de forma general</u> el rostro... - ... el llanto se acaba <u>en el momento en que</u> uno se suena <u>enérgicamente</u>. - ... póngase <u>en situación</u>... - ... tápese <u>con decoro</u> el rostro... - ... <u>de preferencia en un rincón del cuarto</u>.
(10)	<ul style="list-style-type: none"> - Cavaba <u>con el dedo gordo en la arena tibia</u>... - ...extendió un brazo <u>para trazar lentamente una raya en la arena</u> - Si tanto te incomoda nuestra charla, podemos dejarla <i>aquí</i>. - ... adelante, que disfrutes de la cena. - <i>No</i> pases por <i>abí</i>...
(11)	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, sí... - ... <i>siempre</i> puede uno... - Y <u>cada vez que eso ocurre</u>, y <i>mientras</i> eso dura... - algo más que una ridícula mota de polvo...
(12)	<ul style="list-style-type: none"> - ... empujaba <u>un poco con la cabeza</u> y, pop, <i>ya</i> estaba <u>del otro lado</u>. - <u>al descubrir que la mosca podía entrar pero no salir</u> - ... a causa de no se sabe qué macana en la flexibilidad de las fibras... - <u>En seguida</u> inventaron... - <i>Así</i> acabó toda posible confraternidad...
(13)	<ul style="list-style-type: none"> - Ella sabe <u>que uno muere todos los días</u>... - <u>A veces</u> le da <u>por llorar</u>...
(14)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>En un desierto lugar del Irán</u> hay una no muy alta torre... - ...<u>escribe (...)</u> un largo poema <i>sobre</i> un hombre...
(15)	<ul style="list-style-type: none"> - ...a los que es <i>tan</i> difícil sacarles una idea de la cabeza <i>como</i> el tapón... - No hay <i>nada</i> que desorienta <i>tanto como</i>... - El lector- <i>como</i> la mujer- ama <i>más</i> a quien le ha engañado <i>más</i>. - ...dentro de cien años...

Las numerosas apariciones de adverbios y de locuciones adverbiales dentro del corpus denotan una gran riqueza léxica y literaria en ellos, lo que permitirá a los estudiantes aumentar su vocabulario y su conocimiento de la lengua a partir de estos breves textos.

4.1.7. El pronombre personal.

El pronombre es una categoría gramatical tónica y variable cuya función es la de sustituir al nombre. Sin embargo, esta ha sido una categoría que, a lo largo de toda la tradición gramatical, ha suscitado cierta polémica en cuanto a su definición y adscripción a

una determinada clase (cfr. Fernández, 1999: 1211). En algunas propuestas, este se analiza conjuntamente con el artículo y en otras, junto al nombre.

Como señala Fernández, el pronombre pertenece a la clase del sustantivo en el sentido de que tiene propiedades comunes con los nombres y adjetivos y con el artículo; el pronombre personal desempeña las mismas funciones sintácticas que el sustantivo (1999: 1211). Los pronombres personales se definen en relación con el acto de enunciación y la distribución que implica dicho acto de los papeles de enunciador, destinatario del mensaje y tercera persona (cfr. Matte, 2008: 241). Los pronombres personales pueden clasificarse en pronombres personales sujeto, por un lado y pronombres personales complemento, por otro:

PRONOMBRES PERSONALES	SUJETO	OBJETO sin preposición	OBJETO Con preposición
1ª Persona singular	Yo	Me, conmigo	Mí
2ª Persona singular	Tú, usted	Te, contigo	Ti, usted
3ª Persona singular	Ella, él, ello	Se, consigo, le, lo, la	Sí
1ª Persona plural	Nosotros/as	Nos	Nosotros/as
2ª Persona plural	Ustedes, Vosotros/as	Les, os	Ustedes, vosotros/as
3ª Persona plural	Ellas/os	Se, los, las, les	Ellos/as

Además de los personales, existen otros pronombres como los posesivos, los demostrativos (este, esa, aquellos...), los indefinidos (uno, algunas, ninguno...), los numerales (décimo, triple...), los relativos (que, el cual, quienes, cuyo...), los exclamativos y los interrogativos (qué, cuánto, por qué...). En el corpus podemos encontrar diferentes muestras del uso de pronombres átonos o clíticos, que son formas pronominales de objeto no acentuadas que aparecen unidas al verbo, bien delante de este (proclisis) bien detrás (enclisis) (cfr. Fernández, 1999: 1253). Varias de las actividades que proponemos a los alumnos consisten en transformar y analizar los pronombres clíticos a la vez que aprenden el funcionamiento del modo imperativo. Por ello, consideramos que la amplia presencia de este tipo de pronombres nos será beneficiosa en el diseño de las clases.

Por otra parte, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (niveles de referencia para el español B1-B2) se indica, además, que el conocimiento y el uso adecuado de la enclisis y la proclisis, la combinación de los pronombres átonos y los usos del pronombre *se* (ante otro clítico (se lo doy), como pronombre recíproco y como pronombre en pasivas e

impersonales reflejas) son un requisito necesario para alcanzar el nivel B1 de español como lengua extranjera. Además, en esta misma obra se señala que, para lograr este estadio en ELE, otro requisito fundamental es saber utilizar los pronombres relativos, como *que*, *quien*, *la cual*, etc. (2012: 62-65).

4.1.7.1. Los pronombres relativos.

Una de las categorías gramaticales que analizaremos en esta investigación como forma a la que los alumnos deberán prestar especial atención es la de los pronombres relativos. Este tipo de pronombres se refieren a un elemento anterior en el discurso denominado antecedente, que puede ser explícito o implícito. Se encuentran siempre en una oración subordinada de relativo de la que forman parte. Desempeñan una función sintáctica de carácter nominal en la oración a la que pertenecen y actúan como nexos (cfr. Gómez, 1997:120). Los pronombres relativos son *que* (*el que*, *la que*, *lo que*, *los que*, *las que*), *el cual*, *la cual*, *lo cual*, *los cuales*, *las cuales*, *quien*, *quienes*, *cuanto*, *cuanta*, *cuantos*, *cuantas*. En cuanto a *cuyo*, *cuya*, *cuyos* y *cuyas*, Gómez asevera que no puede decirse que formen parte de esta categoría de pronombres puesto que su función no es la de sustantivo, sino la de actualizador de un sustantivo. Así, serán pronombres determinativos relativos con significado posesivo (cfr. Gómez, 1997:120).

Por su parte, Alarcos afirma que este último grupo sí forma parte del elenco de pronombres relativos y que la función que desempeñan es exclusiva de adjetivo y concuerda con el sustantivo de que es adyacente y al cual precede (1996: 98-100). En este trabajo, explicamos a los alumnos que *cuyo*, *cuya*, *cuyos* y *cuyas*, en la línea de este último autor, sí forman parte de los denominados pronombres relativos. Dentro de la oración de la que forman parte, los relativos asumen funciones propias de los sustantivos, de los adjetivos y de los adverbios. En el caso de *quien*, este funciona solo como sustantivo, tenga o no un antecedente (1996: 99).

El relativo *que* abarca las posibilidades funcionales de sustantivos, adjetivos y adverbios. Es muy frecuente que su antecedente lo conforme un sustantivo. En el caso de *el que*, en una oración transpuesta a adjetivo por el relativo puede sustantivarse mediante el artículo si el sustantivo antecedente se elude. Es frecuente encontrar también este relativo sustituyendo a un simple *que* o desplazando a *el cual* cuando su oficio dentro de la oración requiere preposición (cfr. Alarcos, 1996: 99), como por ejemplo en las Greguerías de Ramón Gómez de la Serna presentes en el corpus: “Hay tipos a los que es tan difícil

sacarles una idea de la cabeza como el tapón que se ha hundido en la botella” o “Los ceros son los huevos de los que salieron las demás cifras”

Consideramos que el análisis de este tipo de pronombres en los textos que ofrecemos es una tarea valiosa para conocer su funcionamiento dentro de la narración y poder así explicar su uso a los estudiantes. También creemos que a través de los ejemplos encontrados en el corpus, lograremos acercar a los alumnos a la comprensión y al control en el uso de los diferentes tipos de pronombres. Los ejemplos de clíticos y relativos que encontramos en el corpus comprenden el siguiente esquema:

Microrrelato	Texto
A	No <i>le</i> tenga miedo <i>Le</i> parecerá un sueño <i>del cual</i> quisiera despertar Las sábanas <i>que lo</i> acunan Aunque a veces no <i>lo</i> vea, no debe tener <i>le</i> miedo Confróntelo Hágale saber que usted no es <i>lo que</i> él cree Mírelo a los ojos. Dígale <i>lo que</i> siente Arranque el manto <i>que</i> cubre al fantasma. Y máte <i>lo</i>
B	<i>Se</i> trataba de un muchacho corriente: Al muchacho <i>le</i> preocupaba mucho su Otro Yo Ese pensamiento <i>lo</i> reconfortó Eso <i>le</i> llenó de felicidad Toda la melancolía <i>se la</i> había llevado el Otro Yo
1	<i>Lo</i> vio pasar en un vagón de metro Dejó de interesar <i>le</i>
2	Aquel pozo <i>al que nadie</i> jamás había vuelto a asomarse.
4	- <i>Lo</i> soy – dijo la rosa Después <i>lo</i> sería la mujer ¿Queréis hacer <i>me</i> útil?
5	El poeta <i>la</i> vio pasar, aprisa A tantos poetas que valen menos ya <i>los</i> has distinguido Contestó sonriéndole - ¡Ah, <i>te lo</i> agradezco mucho! - Agradécemelo ahora
6	Instrucciones para cuidar <i>lo</i> <i>Se</i> trataba de un pájaro minúsculo En poco tiempo el bonsái <i>se</i> llenó de pájaros Espíandola
7	La reunión <i>se</i> ha cancelado Reunámonos en Tráem <i>e</i> el dinero a Comprueba <i>que no te</i> siguen Ya <i>te lo</i> advertí Vigíalos, deshaz <i>te</i> de todo, <i>me</i> siguen, ayúdame a, <i>me</i> tienen
8	Remóntela suavemente. Ahora <i>se</i> abre otro plazo Como un abanico <i>se</i> va llenando Átelo, déjelo latir en libertad, imíte <i>lo</i> anhelante Cada cosa que pudo alcanzar <i>se</i>

9	Acompáñelo de lágrimas y mocos
10	– ¿Quieres dejarlo ya? –dijo. (...) – Si tanto <i>te</i> incomoda nuestra charla, podemos dejarla aquí Y si <i>te</i> quieres marchar a casa, adelante, que disfrutes de la cena. Pero <i>lo</i> de la raya No <i>la</i> cruces. <i>Te lo</i> advierto
12	Todo <i>lo</i> arruinó un sabio húngaro No <i>se</i> sabe qué macana Este cristal, <i>que</i> era muy fibroso
13	<i>Se</i> vive menos de <i>lo que</i> uno cree A veces <i>le</i> da por llorar, y <i>lo</i> hace con fuerzas. <i>Le</i> gusta <i>que</i> sepan que rompe en risas, pero no en llanto.”
14	En la única habitación (<i>cuyo</i> piso es de tierra y que tiene la forma de círculo) un hombre <i>que</i> se parece a mí
15	“1. Hay tipos <i>a los que</i> es tan difícil sacarles una idea de la cabeza como el tapón <i>que</i> se ha hundido en la botella. 2. No hay <i>nada</i> que desoriente tanto como un número de teléfono <i>que</i> hemos apuntado y <i>que</i> no sabemos <i>a quién</i> pertenece. 3. El lector -como la mujer- ama más <i>a quien</i> le ha engañado más. 4. La popularidad es <i>que</i> nos conozcan <i>los que</i> no conocemos. 5. Los ceros son los huevos <i>de los que</i> salieron las demás cifras. 6. La medicina ofrece curar dentro de cien años <i>a los que</i> se están muriendo ahora mismo. 7. Astrónomo es un señor <i>que</i> se duerme mirando las estrellas. 8. La prisa es <i>lo que</i> nos lleva a la muerte.”

4.1.7.2. El pronombre *on* francés.

En este apartado, examinaremos un pronombre procedente de la lengua materna del primer grupo de alumnos, el francés. El pronombre indefinido *on* funciona siempre como el sujeto de la oración. Las equivalencias más comunes de este pronombre son *nosotros*, *la gente* y *alguien*; además, puede ser utilizado en oraciones impersonales con verbos transitivos e intransitivos. En español no tiene una traducción exacta y puede traducirse de las siguientes formas:

Se + 3ª persona del singular (verbos intransitivos).	Se dice que... En este país se vive bien. Se oye a los niños en el patio.
Se + 3ª persona del singular o del plural (verbos transitivos).	Se buscan profesores. Se construye una casa.
Tercera persona del plural.	“ <u>Inventaron</u> un cristal” (texto 12). Dicen que es divertido.

	Acaban de llamar a la puerta.
Primera persona del plural (nosotros).	En clase hablamos siempre en español. “Si tanto te incomoda nuestra charla, <u>podemos</u> dejarla aquí” (texto 10).
Uno, una.	Uno nunca sabe lo que va a pasar. “Por lastimado y jodido que <u>uno</u> esté” (texto 11).

Para poder explicar el uso de este pronombre en la lengua meta decidimos realizar la actividad de clase de manera inversa, de tal forma que los estudiantes conocieran la traducción que suele hacerse de este pronombre en español. Los ejercicios propuestos consistieron en la lectura y resumen de los microrrelatos y en la traducción de ciertas frases resaltadas en ellos a modo de realce del *input* (cfr. Doughty y Williams, 1998b: 261). Los alumnos comentarían con sus compañeros y el resto de la clase de qué manera habían traducido los apartados destacados e indagarían qué rasgo común compartían, hasta llegar a comprender que se trataba de este pronombre. Tras esta actividad, explicamos de nuevo y de manera breve la teoría de la equivalencia en español del *on* impersonal que presentamos en este apartado, como presentación breve de reglas (cfr. Long y Robinson, 1998: 16). El último ejercicio consistía en la traducción inversa, de francés a español, de diferentes frases que contenían el pronombre dado para lograr que los alumnos prestaran atención a los diferentes usos de este en la segunda lengua.

Con el fin de que nuestros alumnos belgas lograran comprender el funcionamiento de este pronombre en la lengua meta, realizamos esta actividad, diferente del resto, en la que de nuevo trabajamos estrategias de atención a la forma junto con el profesorado de la Universidad de Lieja quienes, expertos en lengua francesa además de en español, pudieron apoyarnos a solventar las dudas de interlengua que les surgieran a los alumnos.

4.1.8. El verbo.

El verbo es una categoría gramatical que indica estado, proceso o acción de sujeto. En este apartado, nos centraremos en los tiempos y modos verbales que hemos seleccionado para desarrollar las sesiones de gramática con nuestros alumnos, que aspiran a lograr un nivel B1 de español (PCIC, 2012).

4.1.8.1. El pretérito indefinido y el pretérito imperfecto de indicativo.

El pretérito indefinido es el más influido por la problemática temporal, puesto que está estrechamente relacionado con el pasado respecto al momento de la enunciación y,

además, se utiliza para informar sobre hechos pasados sin intentar crear ningún tipo de perspectiva específica (cfr. Matte, 2008: 19). Tradicionalmente, se suele explicar el uso del indefinido como un tiempo que relata procesos que duran, que se repiten o que son puntuales. En realidad, estas distinciones no son pertinentes en el análisis de este tiempo (cfr. Matte, 2008: 23). Para entender su funcionamiento, como nos indica este autor, no debemos analizar los hechos en su realidad extralingüística, puesto que existen independientemente de la lengua.

En español, a diferencia de otras lenguas donde el equivalente a este tiempo se utiliza en registros formales únicamente o en relatos escritos, el pretérito indefinido interviene cuando se informa sobre hechos pasados, tanto de manera escrita como oral. Señalamos que es difícil emplearlo con marcadores temporales que se refieran a acciones no acabadas. Esta forma verbal expresa hechos acaecidos en una zona temporal anterior a la del hablante y los presenta como terminados (cfr. Gómez, 1997: 150). El imperfecto de indicativo, por su parte, es un tiempo marcado por la problemática temporal cronológica como tiempo del pasado, pero también tiene usos frecuentes relacionados con el presente y el futuro. El emisor hace uso de este tiempo para presentar sucesos pasados creando una perspectiva o un marco contextual para otros sucesos que quiere relatar o evocar (cfr. Matte, 2008: 25). Mediante el uso del imperfecto, describimos hechos no terminados en un momento del pasado (cfr. Alonso *et al.*, 2013: 133).

4.1.8.2. La oposición imperfecto/indefinido en este trabajo.

La dicotomía imperfecto/indefinido ha sido concebida desde múltiples perspectivas a lo largo del estudio de la gramática española. Las diferentes concepciones de esta oposición pueden resumirse en tres categorías según Castañeda y Ortega, siendo estas de carácter aspectual, de carácter temporal y de naturaleza discursiva (2001: 28-29). En la primera, defendida también por Alarcos (1996), se señala que el valor terminativo ha sido considerado frecuentemente como rasgo discriminativo de los tiempos de pasado. El indefinido se considera “terminativo” y el imperfecto, “no terminativo”.

En la concepción de carácter temporal se entiende que el imperfecto es un tiempo relativo que sitúa un suceso o acción del pasado como simultáneo a otro momento del pasado. Por otro lado, desde la postura de la naturaleza discursiva de esta dicotomía, el imperfecto presenta una predicación como característica estática de una situación que se señala como marco de referencia, fondo contextual de las acciones o sucesos con los que progresa la narración y que se relatan en indefinido. En nuestra propuesta, al igual que

Castañeda y Ortega (2001), partimos de la concepción aspectual, según la cual indefinido e imperfecto se oponen entre sí por el rasgo terminativo, es decir, uno indica una acción finalizada y el otro no.

El imperfecto, a diferencia del indefinido, no informa sobre el “término” de la predicación, lo que no significa que exprese explícitamente su “continuidad” o su “no término” (cfr. Castañeda y Ortega, 2001: 30). Afirman estos autores que el rasgo semántico aspectual “terminativo” o “perfectivo” es fácilmente reconocible y asimilable por los aprendices. Así, esta descripción les resultará siempre más ventajosa que otras propuestas elaboradas casuísticamente y, por ello, de menor coherencia (cfr. Castañeda y Ortega, 2001: 33). En ciertas ocasiones, el imperfecto “nos sitúa en la antesala de la confirmación definitiva de cierto estado, acción o proceso” (cfr. Castañeda y Ortega, 2001: 38). Cuando el tiempo elegido es el imperfecto, no podemos concretar si las acciones presentadas se realizaron finalmente. Castañeda y Ortega ilustran esta situación con los siguientes ejemplos:

“Un día llegó una compañía muy grande de la capital y compró la industria principal y la cerró, así que la mayoría de la gente tenía que mudarse a otras ciudades para encontrar trabajo...” (¿Sabemos ya si la gente se mudó?)

“El éxodo fue rápido, a los pocos meses quedaban solo tres familias en aquel lugar” (¿Sabemos si ya no se irían más familias?)

“El contrato que ofrecieron era abusivo. No quería aceptarlo...” (¿Sabemos si lo contrataron o no?) (2001: 30).

Podemos observar que las acciones narradas ocurren en un tiempo anterior al momento de la narración y que no implican la finalización o conclusión de la acción. La intención de su uso no es otra sino la de retratar los hechos acaecidos sin señalar su culminación. Por lo tanto, la fundamentación teórica principal con la que presentaremos esta dicotomía a los estudiantes será la de carácter aspectual (rasgo terminativo o no terminativo). Creemos conveniente señalar, como Castañeda y Ortega, que negar la multiplicidad de las dimensiones que intervienen en la producción de significado llevaría al falseamiento de la realidad lingüística “y a una interiorización de la misma deliberadamente deficiente” (2001: 45). Es por esta razón que debemos tratar de reflejar la naturaleza estratégica y operativa de las formas lingüísticas y ofrecer explicaciones gramaticales en las que se tengan en cuenta tanto la naturaleza de la acción, como el carácter perfectivo o imperfectivo del verbo y el contexto de comunicación.

Consideramos conveniente señalar que, en el *PCIC* niveles B1-B2, se añaden diferentes valores de imperfecto que el alumno B1 debería aprender y que el profesor de ELE puede tener en cuenta en sus explicaciones (2007: 75). Vemos algunos ejemplos a continuación:

Valor descriptivo	Imperfecto de cortesía	Estilo indirecto
Acción interrumpida o modificada por otro verbo: <i>Iba por la calle y me encontré con él.</i> Imperfecto de conato: <i>Iba a salir cuando sonó el teléfono.</i> Coincidencia con una acción pasada: <i>Cuando llegué, estaba afeitándose.</i>	<i>Quería un jersey rojo.</i>	<i>Dijo que tenía sueño.</i> <i>Pensé que estabas cansado.</i> <i>Vi que te querías ir.</i>

Estas explicaciones deben tenerse en cuenta durante el transcurso de la clase, en la que el profesor llevará a la práctica diferentes estrategias de *atención a la forma*, mediante las que podrá hacer entender a sus alumnos el uso de la lengua. En el caso de que la técnica utilizada fuera la metacharla, el docente debe conocer las diferentes explicaciones que pueden ofrecerse a los aprendientes según el nivel al que desean acceder.

Trabajaremos el imperfecto y el indefinido a través de los textos del 1 al 6 y del texto B. Podemos observar en el corpus la diferencia entre el mayor uso de uno u otro tiempo verbal en los microrrelatos según la intencionalidad del autor. En el texto B “El otro Yo” de Mario Benedetti (1968), el imperfecto es el verbo que aparece con mayor frecuencia al tratarse de una narración en la que se explican acciones frecuentes y que, en el momento en el que se sitúa la historia, no pretende señalarse el carácter terminativo de la acción, sino la continuidad de las acciones y de la trama (“Se trataba de un muchacho corriente”, “El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada”, “hacía ruido cuando comía, se metía los dedos en la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando”). En este mismo texto, en un apartado en concreto, el autor hace uso del indefinido (“Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió.”). En este caso, posiblemente, el escritor deseara narrar acciones que tuvieron lugar en un espacio de tiempo en concreto y concluyeron, sin dar pie a que el lector piense en esta acción como no terminada. Concretamente en esta situación, la frase “en la radio estaba Mozart” no indica si la canción terminó o no, sino indica la continuidad y la permanencia de esta mientras que “se durmió” indica una acción realizada y terminada mientras sonaba la música relatada en el microrrelato.

Por otro lado, en el texto 6, “Ecosistema”, de Merino (2013), se narra una serie de acciones acabadas y que no se mantienen en el tiempo (“mi sobrina me regaló un bonsái y un libro de instrucciones para cuidarlo. Coloqué el bonsái en la galería, con los demás tiestos, y conseguí que floreciese. En otoño aparecieron entre la tierra unos diminutos insectos blancos”). El autor decide utilizar el indefinido por su rasgo terminativo, mediante el que pone fin a la continuidad de esas acciones. Además, al narrar la historia en primera persona, no se remonta a un espacio de tiempo literario, como sí ocurre en el texto “El Otro Yo”; en este último relato, el autor describe los hechos sin pretender señalar la terminación de una acción.

En el texto 2, “El dinosaurio” de Monterroso (1959), el autor pretende, mediante el uso de ambos tiempos verbales, indicar una acción puntual y terminada (“despertó”) y otra presente en el momento de la narración y no acabada (“todavía estaba allí”). Con este juego gramatical, uno de los microrrelatos más representativos del género logra situar al lector en una acción que, por alguna razón, no ha concluido y que, mediante el adverbio temporal “todavía”, se indica que esa acción es anterior a la de “despertar”. Gracias a esta dicotomía temporal, Monterroso logra transmitir una situación narrativa totalmente sujeta a la interpretación del lector, señalando dos acciones, una con carácter terminativo y otra sin él.

En conclusión, trataremos de explicar a los aprendientes las diferentes situaciones textuales en las que estén presentes el indefinido o el imperfecto según el carácter terminativo o no de los verbos. No obstante, mantendremos siempre presente la relevancia del contexto en el que se desarrolla la acción, puesto que es este el que determinará en última instancia el uso de uno u otro tiempo verbal.

4.1.8.3. El imperativo simple afirmativo y negativo.

El modo imperativo se utiliza para imponer predicados al oyente o destinatario, quien funciona como sujeto pasivo gramatical del imperativo (cfr. Matte, 2008: 89). El contenido morfemático de este modo se puede designar con el término de apelación (cfr. Alarcos, 1996: 150). El imperativo, a diferencia de las demás formas verbales, presenta siempre terminaciones sin *-s*: con vocal (canta, come, vive) o la simple raíz verbal (ten, sal, pon) en combinación con singular; con *-ad*, *-ed*, *-id*, *-an*, *-en* para el plural (cantad, canten, comed, coman, id, vayan). Otro rasgo propio de este modo verbal consiste en añadir como enclíticos los referentes pronominales átonos en lugar de situarlos proclíticos (cómpralo, cuéntamelo, envíensela, recibidlas). Cuando se agrega al plural del imperativo el referente átono *os*, la *-d* final del verbo desaparece (alegraos, arrepentíos), excepto en el caso del

verbo ir (idos) (cfr. Alarcos, 1996: 150). En español, solo existen tres formas propias de imperativo, siendo estas tú, vosotros y ustedes. Con las demás personas para las que se concibe la función imperativo, en lugar de una forma propia de este modo, se emplea la correspondiente del presente de subjuntivo:

	habla
(que)	hable
	hablemos
	hablad
(que)	hablen

En imperativo, solo existen ocho formas irregulares de verbos en español: ir (ve), salir (sal), venir (ven), hacer (haz), poner (pon), decir (di), tener (ten), ser (sé) (cfr. Alonso, 2011: 183). Para poder formar el imperativo negativo, utilizaremos el presente de subjuntivo. Con el imperativo afirmativo, los pronombres se situarán después del verbo, de manera proclítica y formando una sola palabra (cuéntamelo todo), mientras que en el imperativo negativo se colocan antes del verbo y separados (no me lo cuentes) (cfr. Alonso, 2011: 186). El imperativo es una de las formas gramaticales que deseamos que los aprendientes interiorizaran a través de las sesiones de clase, además del uso de los pronombres en este modo. Los textos utilizados para este fin han sido el A, el 7, 8 y 9. En la mayor parte de las ocasiones, el imperativo ha sido utilizado para dar instrucciones, indicaciones u órdenes y los pronombres aparecen con gran frecuencia:

A	no le tenga miedo, acérquese, no debe tenerle miedo, mírelo, mátele.
7	no me esperes, reunámonos, vigílalos, deshazte de todo, tráeme, ayúdame.
8	sujete el reloj, átele.
9	atengámonos, emita un sonido espasmódico, acompáñelo, tápese, hágalo durar.

A través de los microrrelatos que recogemos en el corpus, los alumnos podrán trabajar uno de los requisitos necesarios para alcanzar un nivel B1 según el *MCER* (2002). Encontramos en el *PCIC* niveles B1-B2 que, en el caso del imperativo, los alumnos que desean alcanzar un nivel B1 de español han de conocer la colocación de los pronombres personales o enclíticos: *díselo*, *dámelas*, *comprémoselas*, etc. Además, han de saber utilizar el imperativo negativo y su coincidencia con el presente de subjuntivo, en la que se presentará la proclisis de los pronombres: *no te vayas* (2007: 84). Mediante los textos seleccionados y los ejercicios propuestos, incluyendo la redacción de un microrrelato por parte de los alumnos,

trataremos de que conozcan y dominen el uso de este modo y puedan utilizarlo de manera adecuada.

4.2. Clasificación del contenido del corpus.

Hemos tratado de desglosar, a lo largo de este capítulo, las características morfológicas de los textos que han protagonizado las sesiones didácticas. Con ello, pretendemos facilitar al futuro profesor o profesional interesado en esta línea de investigación las herramientas para el desarrollo de una clase fundamentada en la atención a la forma a través del uso de microrrelatos. Llegados a este punto, una vez hemos analizado los textos que nos han permitido trasladar la literatura aunada a la gramática en la clase de español, presentaremos el desarrollo de la propuesta didáctica mediante la que realizamos el trabajo de campo con los alumnos de la Universidad de Lieja y los estudiantes Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Presentamos, a continuación, una tabla clasificatoria inspirada en Tapia (2009: 131) en la que se resumen los contenidos gramaticales principales de los textos con los que trabajamos en esta investigación, además de los temas destacados, su extensión y las diferentes estrategias de atención a la forma que hemos llevado a la práctica con cada uno:

	Título del microrrelato	Autor	Temas principales	Formas gramaticales estudiadas	Extensión (palabras)	Técnicas de atención a la forma
A	Matar a un fantasma	Erica Kugel	Terror, indicaciones	Imperativo	232	Realce del <i>input</i> Exceso de muestra
B	El Otro Yo	Mario Benedetti	Dualidad del ser, descripción de personalidad	Imperfecto/indefinido	297	Realce del <i>input</i> Exceso de muestra
			El amor, las decisiones, el futuro, la pareja	Imperfecto/indefinido		Exceso de muestra Reformulaciones correctivas
1	Toda una vida	Beatriz Pérez-Moreno	El ser, la existencia, ¿qué es el futuro, la pareja?	Imperfecto/indefinido	30	Exceso de muestra Reformulaciones correctivas
2	El dinosaurio	Augusto Monterroso	El ser, la existencia, ¿qué es el dinosaurio?	Imperfecto/indefinido	7	Exceso de muestra Reformulaciones correctivas
3	El pozo	Luis Mateo Díez	Familia, tragedia, misterio, intriga,	Imperfecto/indefinido	72	Exceso de muestra Reformulaciones correctivas
4	El nacimiento de la col	Rubén Darío	Naturaleza, personificación, moraleja, creación	Imperfecto/indefinido	169	Exceso de muestra Reformulaciones correctivas
5	La fama	Enrique Anderson Imbert (adaptado)	Personificación, fama, escritor, reconocimiento	Imperfecto/indefinido	110	Exceso de muestra Reformulaciones correctivas
6	Ecosistema	José Merino María	Naturaleza, historia fantástica, narración, familia	Imperfecto/indefinido	175	Exceso de muestra Reformulaciones correctivas
7	El móvil	Enrique Sicilia	Mensajes de texto, delincuencia, nuevas tecnologías	Imperativo	111	Breve presentación de reglas Exceso de muestra Reformulaciones correctivas
8	Instrucciones para dar cuerda al reloj	Julio Cortázar	Instrucciones, paso del tiempo, la vida, la muerte	Imperativo	135	Breve presentación de reglas Exceso de muestra Reformulaciones correctivas Metacharla
9	Instrucciones para llorar	Julio Cortázar (adaptado)	Instrucciones, descripción, humor	Imperativo	176	Breve presentación de reglas Exceso de muestra Reformulaciones correctivas Metacharla
10	Una raya en la arena	Andrés Neuman (extraído)	Paréja, narración, discusión	Imperativo	104	Breve presentación de reglas Exceso de muestra

							Reformulaciones correctivas Metacharla
11	Profesión de fe	Eduardo Galeano	Reflexión sobre la existencia	Usos del pronombre <i>on</i> francés en español	65	Breve presentación de reglas Exceso de muestra Reformulaciones correctivas Metacharla	
12	Progreso y retroceso	Julio Cortázar	Inventos, descripción, historia fantástica	Usos del pronombre <i>on</i> francés en español	96	Breve presentación de reglas Exceso de muestra Reformulaciones correctivas Metacharla	
13	Guerras perdidas	<i>Blgger</i> anónimo/a (extraído)	Lucha interna, descripción de sentimientos	Usos del pronombre <i>on</i> francés en español	56	Breve presentación de reglas Exceso de muestra Reformulaciones correctivas Metacharla	
14	Un sueño	Jorge Luis Borges	Historia fantástica, prisión	Pronombres relativos/oraciones relativo	95	Breve presentación de reglas Exceso de muestra Reformulaciones correctivas Metacharla	
15	Greguerías	Ramón Gómez de la Serna	Descripción, historia fantástica, reflexiones	Pronombres relativos/oraciones relativo	124	Breve presentación de reglas Exceso de muestra Reformulaciones correctivas Metacharla	

CAPÍTULO 5.
DISEÑO Y DESARROLLO
DE LA PROGRAMACIÓN

5.1. Selección del corpus literario.

Durante el diseño de las clases de gramática con microrrelatos, nos dispusimos a indagar en las extensas fuentes de textos breves que se encuentran disponibles tanto en diversas antologías como, especialmente, en Internet. Añadimos autores de los llamados precursores, como Ramón Gómez de la Serna; los ya considerados clásicos, como Julio Cortázar, Augusto Monterroso, Marco Denevi, por citar a unos pocos; y, por último y no menos relevante, autores emergentes a partir de publicaciones actuales e incluso a escritores de microrrelatos aficionados que publican sus escritos en diversos blogs.

En el proceso de selección, el problema principal no ha residido, ni mucho menos, en la escasez de escritos breves. Por el contrario, cuando se profundiza en la búsqueda de microrrelatos, “se comprueba que el corpus actual, no solo en el mundo hispanohablante sino a nivel internacional, es verdaderamente extenso” (Tapia, 2009: 127). En nuestra búsqueda, era imprescindible acotar la selección de microrrelatos a textos provenientes del mundo hispánico con el fin de conformar un material cultural auténtico de la segunda lengua. Los criterios de selección de corpus que se han seguido en este trabajo han sido, principalmente, los siguientes:

1. El número de apariciones de las formas gramaticales correspondientes al nivel que desean alcanzar los alumnos
2. Las características generales de los microrrelatos (tema, extensión, dificultad)
3. Los autores de los textos

A partir de estas características, pudimos guiarnos en la selección de los textos que más se adecuarían a nuestras sesiones de gramática. Estos tres criterios fueron igual de relevantes en el momento de la búsqueda de material. No obstante, la primera premisa determinó en muchos casos la elección de uno u otro texto e incluso añadimos algún ejemplo adicional, como ya mencionamos en el capítulo anterior, para lograr que la aparición de las formas fuera adecuada. La extensión de los relatos se consideró también como un criterio de gran relevancia. Como detallamos anteriormente en este trabajo, los microrrelatos son textos muy breves. Decidimos, conforme a este criterio, que los relatos seleccionados no llegarían a ocupar una cara de página puesto que podrían ser demasiado extensos para el tiempo reducido del que disponíamos en cada sesión. En cuanto al tema de los textos, resolvimos que cada uno sería diferente, proporcionando a los aprendientes contextos distintos en la lectura.

Consideramos que la dificultad de los microrrelatos utilizados, según el contenido, resultaba apta para alumnos que aspirasen a un nivel B1 debido al vocabulario y al uso de las formas en los escritos. Si en alguno de los ejercicios apreciábamos que el vocabulario se presentaba demasiado complejo para permitir un flujo dinámico de la clase, ofrecíamos la traducción de las palabras posiblemente más difíciles de entender. Como indicábamos en capítulos anteriores de este trabajo, decidimos organizar las secuencias didácticas a partir del esquema propuesto por Estaire (2011: 8). Este marco se compone de seis pasos:

1. Selección del tema y de la tarea final (TF): en nuestro caso, el tema coincide con la trama de cada microrrelato y con la forma que pretendamos enseñar. La tarea final, además de profundizar en los conocimientos de la gramática de la lengua, consistirá en la escritura de un relato breve.

2. Especificación de objetivos a partir de la TF: Explicamos con detalle los ejercicios que los estudiantes van a trabajar hasta llegar a la escritura del microrrelato, en la que utilizarán los contenidos aprendidos en clase.

3. Especificación de contenidos a partir de la TF: Los contenidos gramaticales de cada sesión se encuentran en los microrrelatos utilizados de forma explícita e implícita.

4. Planificación de la secuencia de tarea de comunicación y tarea de apoyo lingüístico que conducen a TF: Los aprendientes seguirán una estructura de trabajo (comprensión lectora, destreza escrita, comprensión y expresión oral) que les facilitará la elaboración la TF.

5. Ajustes de los pasos anteriores: El profesor se mantiene activo y en constante alerta en la clase con el fin de resolver dudas y de poner en práctica diferentes técnicas de atención a la forma (reformulaciones, realce, metacharla, etc.). Los alumnos enviarán sus textos de manera privada al correo electrónico del docente.

6. Planificación de la evaluación: Los ejercicios se corregirán durante la misma hora de clase para que todos los grupos de alumnos se beneficiaran de la retroalimentación que suponen las correcciones propias y de sus compañeros. Además, de esta manera, será posible resolver dudas en común. Los alumnos recibirán sus microrrelatos corregidos en el buzón de correo electrónico personal.

5.2. Propuesta didáctica.

En este apartado, explicaremos con detenimiento los procedimientos de creación de las diferentes clases que impartimos y los pasos que seguimos para ponerlas en práctica. Elaboramos ocho sesiones diferentes entre las que se encuentran, por orden temporal: dos clases de repaso en la Universidad de Lieja, ULg, cuatro clases oficiales en la misma institución y dos clases oficiales en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC.

Las clases se desarrollaron durante los meses de marzo a junio de 2014 en la ULg y durante los meses de octubre y noviembre del mismo año en la ULPGC. Estas actividades se destinaron a aumentar la adquisición de los contenidos propios del temario que los

estudiantes recibían durante sus clases ordinarias. En ambos centros, las unidades se enfocaron en complementar el aprendizaje de los alumnos, con la intención de conformar, con el tiempo, una metodología en sí misma. Las actividades se impartieron de manera progresiva a través de distintas fases. En la ULg, en un primer estadio, acercamos a los alumnos al género del microrrelato mediante dos sesiones de repaso de gramática, en las que comenzamos a poner en práctica técnicas de atención a la forma, como son el relieve tipográfico o realce del *input* y la metacharla en las actividades orales en grupo. Estas clases eran de carácter facultativo y los estudiantes que recibíamos en ellas deseaban mejorar sus conocimientos de español y su destreza oral.

En una segunda etapa, pusimos en práctica las cuatro sesiones de gramática con microrrelatos. Gracias a la oportunidad del equipo de Español de la ULg, tuvimos la ocasión de impartir estas clases de manera oficial para todos los alumnos, con la intención de que reforzaran los conocimientos adquiridos a lo largo del año y pudieran volver a ejercitarlos antes de los exámenes de final de curso. Posteriormente, al trabajar con los alumnos Erasmus de la ULPGC y con el fin de que también comprobaran y repasaran sus conocimientos de español, desarrollamos las dos sesiones finales, fundamentadas en las clases impartidas en la ULg. Estas últimas fueron creadas incluyendo ciertas modificaciones con respecto a las utilizadas en Bélgica, basadas en la experiencia en el aula en cuanto al tiempo previsto y al temario que deseábamos impartir. Las clases creadas para la ULPGC, por ejemplo, constan cada una de un solo relato, a diferencia de las primeras, con el fin de que los alumnos logran un aprendizaje más productivo y mantuvieran la concentración en un solo ejemplo textual.

Cada unidad didáctica giraba en torno a una forma gramatical concreta y contenía un número reducido de textos con los que trabajar. Los objetivos principales de cada clase consistían en lograr que los estudiantes asimilaran las formas gramaticales ofrecidas a la vez que se familiarizaban con textos literarios breves de la segunda lengua. En algunas de las sesiones, se les pidió a los aprendientes que escribieran su propio microrrelato con el fin de que practicasen la destreza escrita y utilizaran las nociones de gramática aprendidas en clase.

Para cada sesión, se necesitaron diferentes materiales. En esta investigación, ofrecemos al docente instrucciones detalladas de aquello que será preciso en la clase para que pueda desarrollarse a buen ritmo y de manera efectiva. El profesor hará uso de la “Hoja del Profesor”, mientras que repartirá a sus estudiantes la “Hoja del alumno” y se visualizará en la pizarra mediante un proyector digital el “Documento para proyectar”, según se indicará al docente en las instrucciones.

Cada sesión de clase, tanto las de repaso como las oficiales, conformaba una hora lectiva. Al final de cada ejercicio, añadimos el tiempo aproximado que el profesor debe ofrecer a los alumnos y dedicar a cada actividad para poder llevar a la práctica todos los ejercicios propuestos. Al finalizar la sesión, se depositaba en el Campus Virtual de la Universidad la versión corregida de la sesión, llamada “Claves”, con las soluciones para que los estudiantes pudieran repasar fuera del centro. El “Documento para proyectar” y las soluciones recogidas en el archivo “Claves” en ocasiones coinciden; en este caso, el documento anexo se llamará “Documento para proyectar y Claves”. Los contenidos que presenta la propuesta didáctica de este trabajo se enmarcan en un nivel B1 según el *MCER* (2002). Los alumnos que conforman este estudio pretenden alcanzar este grado de conocimiento al finalizar sus estudios de español en ese año, por lo que los diferentes ejercicios les proporcionarán las herramientas necesarias para mejorar sus aptitudes y destrezas.

La metodología utilizada se ha fundamentado tanto en un enfoque comunicativo como en la atención a la forma, con el objetivo de aunar estas dos opciones de enseñanza y poder transmitir los conocimientos de manera holística e integradora. De este modo, los alumnos podrán desarrollar sus aptitudes de comunicación en la segunda lengua a la vez que focalizan su atención en el uso correcto de esta, afianzando así el nuevo idioma en todos los aspectos. Como aseveran Doughty y Williams, “las combinaciones de técnicas de atención a la forma (más que cada una por separado) son probablemente más útiles” (1998b: 246). Es por ello que, en todas las clases, llevamos a la práctica diferentes estrategias de AF, utilizando una u otra en función del ejercicio que planteáramos. Estas se detallan en los esquemas de la Hoja del Profesor.

Explicamos, a continuación, el desarrollo de las sesiones de las Clases de repaso de la ULg, las Sesiones de gramática con microrrelatos de la ULg y las de la ULPGC, a través de la perspectiva del profesor, esto es, indicamos los pasos que debe seguir el docente de español en la puesta en práctica de estas clases. Nos inspiramos en Tapia (2009) para explicar la estructura de la actuación docente.

5.2.1. Clases de repaso en la Universidad de Lieja.

Las denominadas “clases de repaso” consistían en sesiones facultativas de español, impartidas durante una hora semanal, en las que los alumnos interesados podían practicar y mejorar la segunda lengua. Tuvimos la oportunidad de diseñar dos sesiones en las que presentamos el género del microrrelato a los estudiantes para que comenzaran a

familiarizarse con él antes de las clases oficiales de gramática. El diseño de este tipo de lecciones se cimentaba sobre la idea de permitir a los alumnos practicar la gramática tanto escrita como oral. Un elemento fundamental en ellas fue el dictado del microrrelato. Gracias a él, los aprendientes ejercitaron su comprensión oral y su destreza escrita, pudiendo corregir sus errores gracias a la posterior proyección del texto correspondiente en la pizarra.

Es nuestra intención reflejar en este capítulo cómo hemos desarrollado y elaborado las diferentes unidades, además de las indicaciones detalladas, destinadas a que, tanto el profesor como los estudiantes, pudieran aprovechar la sesión de clase en la medida de lo posible.

5.2.1.1. Clase de repaso ULg 1.

Matar a un fantasma

“En primer lugar, no le tenga miedo. El fantasma es un fantasma. Solo eso. Acérquese lentamente, si es posible, en puntitas de pie.
 Sigiloso.
 O sigilosa. Según corresponda.
 No respire.
 Aguante esos minutos.
 Al principio le parecerá que son eternos, pero una vez que se acostumbre a ello, todo será más fácil.
 Justo en el momento antes de que su cerebro le diga basta, usted se verá a sí mismo sumergido en una especie de sueño del cual quisiera despertar y al mismo tiempo no.
 Usted ya conoce sus secretos.
 Sus movimientos. Sus uñas.
 Los hoyuelos que se hacen a cada lado de su boca cada vez que él sonrío.
 Conoce de memoria su habitación.
 La cama en la que él duerme.
 Y aún, sin haber estado entre ellas, las sábanas que lo acunan por las noches.
 Usted, aunque a veces no lo vea, escucha el ruido que el fantasma hace al encender un cigarrillo.
 Uno tras otro. Uno tras otro. Uno tras otro.
 Conoce sus manías y sus fantasías.
 Por ende, no debe tenerle miedo.
 Cuando al fin tenga al fantasma en frente, confróntelo.
 Hágale saber que usted NO es lo que él cree.
 Hágale saber que usted se ha dado cuenta de todo.
 Acérquese, pero no por detrás, sino de frente.
 Mírelo a los ojos. Dígale lo que siente.
 Arranque el manto que cubre al fantasma. Y mátelo.
 Para siempre.”
 Relato: “Instrucciones para matar a un fantasma” - por Erica Kugel

Fecha	miércoles 05/03/2014
Forma estudiada	El imperativo simple
Ejercicios	- Dictado del texto - Ejercicio de conjugación - Detección y modificación de la forma - Comentario en grupo - Escritura de microrrelato
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra Metacharla

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

1. Dictado del relato breve a los alumnos.

En este ejercicio, el profesor lee a ritmo pausado el texto elegido con el fin de que los alumnos practiquen la comprensión oral y comprueben su capacidad para reproducir de manera escrita aquello que escuchan. Tras el dictado, se proyecta en la pizarra el texto para comentar con los estudiantes sus posibles errores de comprensión. El texto que presentamos contiene numerosos ejemplos de la forma y, gracias a esto, podemos ofrecer un exceso de muestra. En este momento, se explican las dudas que puedan surgir.

2. Conjugar los verbos en imperativo que encuentren en el texto en las diferentes personas de la tabla 1.

A continuación, se indica a los estudiantes que deben conjugar los verbos que les ofrecemos en una tabla en el menor tiempo posible, trabajando en grupos de dos personas. El profesor pasea entre los grupos resolviendo las posibles dudas de los estudiantes.

3. Proponer a los alumnos buscar los verbos en imperativo y cambiar la persona a la que se dirige el autor del relato en la tabla 2 (“usted” por “tú”, “vosotros” y “ustedes”): cambiar “no le tenga miedo” por “no le tengas/tengáis/tengan miedo”.

Los alumnos, ahora, trabajarán en grupos de 4 para decidir qué persona utilizar y cómo conjugarla. Para fomentar la reflexión de los alumnos, se enfatiza en que los estudiantes resuelvan este ejercicio hablando en español con sus compañeros. El profesor continúa paseando entre los grupos y, al escuchar dudas de comprensión o usos incorrectos de la forma, podrá intervenir tratando de crear una reflexión en torno al uso de la lengua, es decir, metacharla.

Ejemplo:

Profesor- ¿No le *tienes* miedo? (Enfatiza oralmente el verbo incorrecto) ¿Con qué modo se utiliza el verbo en imperativo negativo?

Alumno- ¿No le *tenga* miedo?

P- ¡Bien! ¿Y para el pronombre *tú*?

A- No le tengas miedo.

Cuando los alumnos hayan terminado de conjugar los verbos, proyectaremos una versión del texto con las respuestas posibles en varios colores para que puedan autocorregirse.

4. Y ahora tú:

Tienes un amigo que viene del siglo XVII y no sabe qué hacer ni cómo vivir. Escríbele una carta y utiliza 5 frases en las que aconsejas a un/os amigo/s qué deben hacer en esta situación (utiliza el imperativo positivo y negativo). Al menos 3 verbos no deben aparecer en el relato leído.

Pediremos que este ejercicio se realice fuera del aula y que se entregue en línea a la dirección de correo de la profesora o profesor. Las correcciones de los escritos se harán de manera virtual y se enviarán a la dirección que los alumnos han utilizado

para el envío. En la siguiente clase, si se desea, se pueden exponer en la pizarra los errores más frecuentes, especialmente si están relacionados con la forma enseñada, para que los alumnos reciban retroalimentación, siempre de manera anónima.

Ejemplo de tablas 2 y 3:

Tabla 2.

Verbos	TÚ (2ª persona del singular)	VOSOTROS (2ª persona del plural)	USTEDES (2ª persona del plural, forma de cortesía)

Tabla 3.

En primer lugar, _____ miedo. El fantasma es un fantasma. Solo eso. _____ lentamente, si es posible, en puntitas de pie.
 Sigiloso.
 O sigilosa. Según corresponda.
 _____.
 _____ esos minutos.
 Al principio le parecerá que son eternos, pero una vez que se acostumbre a ello, todo será más fácil.
 Justo en el momento antes de que su cerebro le diga basta, usted se verá a sí mismo sumergido en una especie de sueño del cual quisiera despertar y al mismo tiempo no.
 Usted ya conoce sus secretos.
 Sus movimientos. Sus uñas.
 Los hoyuelos que se hacen a cada lado de su boca cada vez que él sonrío.
 Conoce de memoria su habitación.
 La cama en la que él duerme.
 Y aún, sin haber estado entre ellas, las sábanas que lo acunan por las noches.
 Usted, aunque a veces no lo vea, escucha el ruido que el fantasma hace al encender un cigarrillo.
 Uno tras otro. Uno tras otro. Uno tras otro.
 Conoce sus manías y sus fantasías.
 Por ende, _____ tenerle miedo.
 Cuando al fin tenga al fantasma en frente, _____.
 _____ saber que usted NO es lo que él cree.
 _____ saber que usted se ha dado cuenta de todo.
 _____, pero no por detrás, sino de frente.
 _____ a los ojos. _____ lo que siente.
 _____ el manto que cubre al fantasma. Y _____.
 Para siempre.

5.2.1.2. Clase de repaso ULg 2.

El Otro Yo

“Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos en la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas.

Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.”

FIN

Relato: “El Otro Yo”, Mario Benedetti

BENEDETTI, Mario. (1968): “El Otro Yo”, relato recogido en *La muerte y otras sorpresas*. Madrid: Alfaguara, julio 2010.

Fecha	miércoles 12/03/2014
Forma estudiada	- Imperfecto/Indefinido - Introducción a las preposiciones
Ejercicios	- Dictado del texto - Detección y comentario de la forma - Análisis de preposiciones - Escritura de microrrelato
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

En esta clase presentamos el mismo texto dos veces. En la primera ocasión, lo proyectamos con los tiempos en imperfecto e indefinido subrayados en color (texto A). El segundo texto (B) será proyectado una vez que los alumnos detecten todas las preposiciones posibles para que tengan la ocasión de autocorregirse. Este último texto mostrará las preposiciones subrayadas en un color distinto al del texto A.

1. Dictado + corrección con el texto A (los verbos en imperfecto/indefinido ya subrayados para comentarlos). Pregunta: ¿qué tiempo verbal se repite más, y por qué?

Dictar el texto. Tras el dictado, proyectar el relato original para que los alumnos puedan corregirse. Preguntar qué tiempo verbal es el más frecuente y preguntar por qué (Respuesta: el imperfecto, porque se narran hechos de una historia pasada con situaciones que ocurrían con cierta frecuencia). **18 min.**

2. Pedir a los estudiantes que busquen todas las preposiciones que puedan encontrar. Mostrarles el texto B.

Indicar a los alumnos que busquen las preposiciones que aparezcan en el texto y que las subrayen. Cuando hayan terminado, proyectaremos el texto B que contiene las preposiciones ya señaladas. Resolvemos dudas posibles. **18 min.**

3. Ejercicios con preposiciones: buscar la preposición adecuada.

Repartimos la Hoja del alumno, en la que encontrarán el ejercicio 3 con varias expresiones con verbos que rigen preposición. Pasearemos por la clase, tratando de fomentar el diálogo sobre el funcionamiento de la lengua (metacharla). Les daremos tiempo para que intenten rellenarlas correctamente y, finalmente, proyectaremos las soluciones en la pizarra y explicaremos el significado de cada una. **18 min.**

4. Pequeña redacción para hacer en casa:

“Imagina que tienes Otro Yo: Esa parte de tu personalidad que te gustaría ser o que es diferente de ti mismo. Habla de él/ella; realiza una descripción de tu relación con tu Otro Yo utilizando, como mínimo, 6 expresiones del ejercicio 3. ¡Puedes atreverte a utilizar algunas nuevas!”

Proyectamos el ejercicio 4 en la pizarra. Pedimos a los alumnos que escriban una redacción a modo de microrrelato en el que sigan estas instrucciones. Las enviarán a la dirección de correo del profesor/ la profesora de la clase para que pueda corregirlas y enviárselas. **4 min.**

3. Busca la preposición más adecuada para cada una de estas expresiones. Ten cuidado con los pronombres (de + el= del, etc.):

CLAVES PARA EL PROFESOR

Salir DE compras	Tratar a alguien DE usted	Tomar a alguien POR loco	Dejar DE fumar
Romper A llorar	Echarse A reír	Salir A una fiesta	Salirse DE lo normal
Salir POR la puerta de atrás	Parecerse A alguien	“Este regalo es PARA tí”	“Todo lo que hago, lo hago POR tí”
Lo peor DE todo	Ser amigos PARA siempre	Salir POR/EN la tele	Ponerse A dieta
(1) Tener miedo DE algo/alguien	(2) Tener miedo A algo/alguien	Enamorarse DE alguien	Hartarse DE algo/alguien
Estar preocupado POR algo/alguien	Hacer planes PARA la semana que viene	Esperar POR/A algo/alguien	Salir DEL trabajo
Viajar POR trabajo	Querer a alguien CON locura	Tentar A la suerte	Regalar algo CON cariño
Montar A caballo	Aprender algo DE memoria	Viajar EN avión	Viajar POR mar

5.2.2. Sesiones de gramática con microrrelatos en la Universidad de Lieja.

Una vez presentamos a los aprendientes el novedoso género en las clases de repaso, nos dispusimos a elaborar las Sesiones de gramática con microrrelatos, incluidas en el horario de clases de todos los alumnos de Lengua Española I (LEI). Estas clases difieren de las de repaso, además de por su carácter obligatorio, por su longitud y complejidad. La primera clase, denominada Primera sesión ULg en este trabajo, se diseñó con la finalidad de que el nutrido grupo de alumnos (150 alumnos, repartidos en 5 grupos de 20 a 30 estudiantes por clase) tuviera la posibilidad de conocer varios relatos breves en una misma sesión a la vez que estudiaban una sola forma gramatical, en este caso, la oposición imperfecto/indefinido.

En esta clase inicial, ofrecimos un microrrelato diferente a cada grupo de estudiantes y creamos cinco unidades didácticas. Tras esta primera experiencia, comprobamos que, aunque podíamos mostrar un mayor número de textos novedosos a los aprendientes, su atención se dispersaba en el momento de las correcciones – proyectábamos cada texto en la pizarra y cada grupo atendía a las respuestas de los demás. *A posteriori*, decidimos que los alumnos se beneficiarían en todos los aspectos si reducíamos el número de textos y aumentábamos la concentración en la forma explicada y en las interacciones profesor-alumno. Como se puede observar a lo largo de los ejercicios que mostramos, cada sesión contiene un menor número de textos.

En la Segunda sesión ULg, los estudiantes se dividieron en grupos de tres en vez de en grupos de cinco y realizaron los mismos ejercicios de gramática y conjugación, además de la tarea final. El ejercicio que cada grupo llevaría a la práctica de distinta manera será el número 4, en el que se les indicó que escribieran entre todos un microrrelato similar al texto que habían leído en clase. Así, pudimos corregir los aspectos gramaticales al final de la sesión y en conjunto y cada grupo tendría la ocasión de leer su relato breve, distinto a los demás. En esta segunda sesión, además, hemos omitido las “notas gramaticales” y la “interpretación guiada” que añadimos en la sesión anterior, debido a que no las consideramos de especial relevancia para la dinámica de la clase. La interpretación de los textos fue propuesta por los alumnos y los apuntes gramaticales se encontraban en el Documento para Proyectar. Es en esta clase en la que los estudiantes escriben por primera vez un microrrelato, tanto de manera conjunta como individual.

Decidimos elaborar la Tercera sesión ULg desde una perspectiva más completa para que los alumnos pudieran beneficiarse de una clase más productiva. Tratamos de lograr este objetivo ofreciéndoles ejercicios – obligatorios – para realizar antes de venir a la

clase. Estos se colgaban en el Campus Virtual dos días antes para que pudieran finalizarlos y venir preparados a la sesión. Además de esto, seleccionamos cuatro microrrelatos destinados, todos ellos, al conjunto de la clase, con el fin de que todos trabajaran los mismos textos. Así, en el momento de las correcciones, todos los aprendientes podrían estar concentrados en las explicaciones sin esperar a que comenzara la de su grupo.

En esta sesión, la tercera, añadimos también ejercicios de traducción con los que fomentar la metacharla y donde los alumnos podrían conocer la equivalencia de la forma estudiada – el *on* francés – en la lengua extranjera. Otorgamos especial atención a la explicación detallada en la Hoja del Profesor, para que el docente aprovechara sin contratiempos la hora de clase. La Hoja del Alumno, por otra parte, decidimos diseñarla añadiendo diferentes formas y color que realzaran los breves textos; además, adjuntamos los apuntes gramaticales en este documento para que los aprendientes recurrieran a ellos si era necesario.

Por último, la Cuarta sesión ULg sigue el diseño de la anterior, más preciso y con más color. En esta ocasión, decidimos no utilizar el proyector con el objetivo de favorecer la atención de los alumnos en el trabajo realizado. Las soluciones se comentarían y debatirían en clase y, posteriormente, el documento Claves se subiría al Campus Virtual para que pudieran autocorregirse desde casa. Como decidimos en la sesión anterior, subimos al Campus Virtual el documento de ejercicios “En casa” que debían traer resueltos para continuar en la clase. Añadimos, además, el documento del Cuestionario Final, que entregarían al finalizar la cuarta y última clase de gramática con microrrelatos para poder conocer su experiencia.

A continuación, exponemos las clases diseñadas a partir de la versión del profesor, u “Hoja del Profesor”. Los documentos que completan esta propuesta – Hoja del Alumno, Documento para Proyectar y Claves – se encuentran en el capítulo de Anexos de este trabajo. En todas estas sesiones se detalla el tiempo estimado que dedicaremos a cada ejercicio. Como indicamos, esta cifra no es exacta y dependerá del momento de comienzo de la clase, de la necesidad de los alumnos de profundizar en un determinado ejercicio y de diversos factores con los que, probablemente, deberá lidiar el docente de español.

Hemos subrayado para el profesor las soluciones que tendrán a su disposición en la Hoja del Profesor y que, posteriormente, los estudiantes encontrarán tanto en el Documento para Proyectar, al final de la clase, como en el documento Claves que se encontrará en el Campus Virtual de la asignatura unos días después de la sesión.

5.2.2.1. Primera sesión ULg.

Grupo 1

Toda una vida

“Lo **vio** pasar en un vagón de metro y **supo** que **era** el hombre de su vida. **Imaginó** hablar, cenar, ir al cine, yacer, vivir con él. **Dejó** de interesarle.”

Relato: Toda una vida (Beatriz Pérez-Moreno)

PÉREZ-MORENO, Beatriz. (2013): “Toda una vida”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

El dinosaurio

“Cuando **despertó**, el dinosaurio todavía **estaba** allí.”

El dinosaurio (Augusto Monterroso)

MONTERROSO, Augusto. 1959. *Obras completas (y otros cuentos)*. Honduras: Anagrama.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	- Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	- Lectura de microrrelato - Detección y análisis de la forma - Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos - Explicación teoría gramatical
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Apuntes gramaticales

·El indefinido: se utiliza para narrar hechos puntuales en el pasado. Raramente puede emplearse este tiempo con marcadores temporales que se refieran a momentos no acabados, o que abarcan un periodo de tiempo que termina en el momento de la enunciación.

·Perífrasis verbal “dejar de + infinitivo”: Se emplea “dejar de + infinitivo” para expresar la interrupción de lo expresado por el infinitivo.

Interpretación de los textos

·Primer relato: Mujer que visualiza un posible futuro con alguien desconocido. Probablemente, pierde el interés porque no quiere tener un compromiso real.

·Segundo relato: El “dinosaurio” de Monterroso podría simbolizar el hecho de que la humanidad no ha evolucionado en realidad. Aquel que “despierta” (o se da cuenta del mundo en el que vive) consigue ver que, aun hoy, seguimos anclados en la prehistoria.

1. Lectura y comprensión del texto: En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.**

2. Detección y análisis de la forma:

En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. Ejercicios prácticos de gramática:

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.**

4. Corrección y puesta en común:

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan

comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 1. **10 min.**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. ¿Qué cambiaría en la historia si utilizamos otro tiempo verbal? Rodea la forma verbal más adecuada en cada caso. Puede haber más de una opción posible. Si es así, explica por qué:

Todos los días lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Con frecuencia lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Aquella vez lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

El lunes 23 de marzo lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Durante las Navidades lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

3. ¿Cómo continúa la historia? Haz uso del tiempo verbal que creas correspondiente para averiguarlo.

“Mientras ella lo MIRABA (mirar), él LEÍA (leer) un libro que PARECÍA (parecer) interesarle mucho. “Le gusta leer”, PENSÓ (pensar) ella. “A lo mejor es más interesante de lo que parece...”. Entonces, él SE ACERCÓ (acercarse) y le PREGUNTÓ (preguntar): “¿Teresa? ¿Eres Teresa, la hermana de Fran?”. Ella SE QUEDÓ (quedarse) muy sorprendida, y a la vez que lo MIRABA (mirar), SE DIO (darse) cuenta de que ya lo CONOCÍA (conocer)... ERA (ser) un amigo de su hermano, y ya ESTABA (estar) casado.”

4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones a los ejercicios 2 y 3.

Vocabulario

“El hombre de su vida”: *l'homme de sa vie*; Yacer: *se coucher*; Interesarse por alguien: *s'intéresser à quelqu'un*.

Grupo 2

El pozo

“Mi hermano Alberto **cayó** al pozo cuando **tenía** cinco años.

Fue una de esas tragedias familiares que solo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa.

Veinte años después mi hermano Eloy **sacaba** agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse.

En el caldero **descubrió** una pequeña botella con un papel en el interior.

“Este es un mundo como otro cualquiera”, **decía** el mensaje.”

El pozo (Luis Mateo Díez)

MATEO DÍEZ, Luis. 2013. “El pozo”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	- Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	- Lectura de microrrelato - Detección y análisis de la forma - Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos - Explicación teoría gramatical
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Notas gramaticales

Oposición imperfecto/indefinido:

El hablante utiliza el imperfecto para narrar un acontecimiento del pasado que no le interesa relatar en sí, sino tan solo en la medida en que conforma características de una situación que pretende reproducir lingüísticamente. El indefinido presenta una acción que se produce de forma puntual en el transcurso de la duración de la acción en imperfecto.

Interpretación guiada

El final de este pozo podría compararse a la madriguera en la que Alicia cae: un portal a otro mundo desconocido. Alberto no murió, solo cambió de universo.

1. **Lectura y comprensión del texto:** En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.** → **Proyectar texto 2**

2. **Detección y análisis de la forma:**
En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. **Ejercicios prácticos de gramática:**
Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.**

4. **Corrección y puesta en común:**
Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 2. **10 min.**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Rellenad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Cuando terminéis, veréis el texto original en la pizarra (proyectar el texto en la pizarra cuando terminen el ejercicio 1 para que puedan comparar).

Ejercicio 2. Con el texto original, comparad y corregid vuestras elecciones. Al final de la clase, explicaréis el ejercicio a los demás grupos.

Ejercicio 3. Los dos hermanos deciden bajar al pozo en busca de Alberto. ¿Qué pasó? ¿Qué encontraron? Describe la escena utilizando los tiempos del pasado.

“Los hermanos de Alberto BAJARON (bajar) al pozo a buscarlo. ESTABA (estar) muy oscuro, y ambos TENÍAN (tener) miedo de quedarse atrapados allí. Uno de ellos ENCENDIÓ (encender) una linterna, y VIO (ver) que aquel pozo no TERMINABA (terminar) allí... HABÍA (haber) un camino largo y oscuro, como un pasadizo, por el cual PASARON (pasar). Al final de este túnel, ESTABA (estar) Alberto. Todavía TENÍA (tener) cinco años.”

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio.

Vocabulario

Pozo: *Puits*; Aliviar: *calmer, atténner*; Asomarse (a): *se pencher (à), se Monter (à)*

Grupo 3

El nacimiento de la col

“En el paraíso terrenal, en el día luminoso en que las flores fueron creadas, y antes de que Eva fuese tentada por la serpiente, el maligno espíritu se acercó a la más linda rosa nueva en el momento en que ella tendía, a la caricia del celeste sol, la roja virginidad de sus labios.

-Eres bella.

-Lo soy – dijo la rosa.

-Bella y feliz – prosiguió el diablo -. Tienes el color, la gracia, el aroma. Pero...

-¿Pero?...

-No eres útil. ¿No miras esos árboles llenos de bellotas? Esos, además de ser frondosos, dan alimento a muchedumbres de seres animados que se detienen bajo sus ramas. Rosa, ser bella es poco...

La rosa entonces – tentada como después lo sería la mujer – deseó la utilidad, de tal modo que hubo palidez en su púrpura.

Pasó el buen Dios después del alba siguiente.

-Padre – dijo aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza -, ¿queréis hacerme útil?

-Sea, hija mía – contestó el Señor, sonriendo.

Y entonces el mundo vio la primera col.”

El nacimiento de la col (Rubén Darío)

DARÍO, Rubén. 2013. “El nacimiento de la col”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	- Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	- Lectura de microrrelato - Detección y análisis de la forma - Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos - Explicación teoría gramatical
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Notas gramaticales

La pasiva: Se utiliza la pasiva frecuentemente para evitar hablar del sujeto del verbo.

Interpretación guiada

En esta fábula Rubén Darío nos explica que, muchas veces, no valoramos lo que tenemos hasta que deseamos ser otra cosa. Y las consecuencias no siempre son las esperadas.

1. Lectura y comprensión del texto: En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.** → **Proyectar texto 3**

2. Detección y análisis de la forma:

En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. Ejercicios prácticos de gramática:

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.**

4. Corrección y puesta en común:

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 2. **10 min**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Rellenad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Cuando terminéis, veréis el texto original en la pizarra.

Ejercicio 2. Con el texto original, comparad y corregid vuestras elecciones. Al final de la clase, explicaréis el ejercicio a los demás grupos.

Ejercicio 3. Localiza en el texto todos los tiempos del pasado, y traslada la historia al momento presente. Cambia también los adverbios que acompañen a los verbos, si hubiera (entonces...)

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales.

Vocabulario

Frondoso: *luxuriant, touffu*

Muchedumbre: *foule*

Alba: *aube*

Grupo 4

La fama

“El poeta la vio pasar, aprisa; y aprisa corrió tras ella y se quejó:
 -¿Y nada para mí? A tantos poetas que valen menos ya los has distinguido: ¿y a mí cuándo?
 La Fama, sin detenerse, miró al poeta por encima del hombro y contestó sonriéndole mientras apresuraba la carrera:
 -Exactamente dentro de dos años, a las cinco de la tarde, en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, un joven periodista abrirá el primer libro que publicaste y empezará a tomar notas para un estudio consagradorio. Te prometo que allí estaré.
 -¡Ah, te lo agradezco mucho!
 -Agradécemelo ahora, porque dentro de dos años ya no tendrás voz.”

La fama (Enrique Anderson Imbert)
 ANDERSON IMBERT, Enrique. 2013. “La fama”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición.* Madrid: Páginas de Espuma.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	- Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	- Lectura de microrrelato - Detección y análisis de la forma - Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos - Explicación teoría gramatical
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Interpretación guiada

La Fama, encarnada en forma humana, habla con un escritor que desea ser reconocido. Pero esta le dice que, para ese entonces, ya habrá dejado de estar entre nosotros... Es probable que las ansias de fama eclipsaran la fugacidad de la vida.

1. Lectura y comprensión del texto: En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.** → **Proyectar texto 3**

2. Detección y análisis de la forma:

En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. Ejercicios prácticos de gramática:

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.**

4. Corrección y puesta en común:

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 1. **10 min** → **Proyectar soluciones ejercicio 3**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. Localiza todos los tiempos verbales, y conjúgalos en los tiempos de futuro correspondientes. Si encuentras tiempos de futuro, conjúgalos en presente. ¡Intenta que la historia tenga sentido!

Ejemplo: “El poeta la verá pasar, aprisa; y aprisa correrá tras ella.”

Ejercicio 3. ¿Qué ocurre en la historia? Responde a estas preguntas: indica si son verdaderas o falsas con evidencias en el texto.

-El poeta _____ (querer) ser famoso. _____

-El poeta _____ (encontrar) a La Fama, y _____(hablar) con ella. _____

-La Fama _____(no querer) ayudarle. _____

-El poeta _____(saber) que no vería llegar su gran día.

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio 2 (tiempos de futuro).

Vocabulario

Distinguir: *différencier, sélectionner*

Estudio consagratorio: *obra que lo hará famoso*

Grupo 5

Ecosistema

“El día de mi cumpleaños, mi sobrina me regaló un bonsái y un libro de instrucciones para cuidarlo. Coloqué el bonsái en la galería, con los demás tiestos, y conseguí que floreciese. En otoño aparecieron entre la tierra unos diminutos insectos blancos, pero no parecían perjudicar al bonsái. En primavera, una mañana, a la hora de regar, me pareció vislumbrar algo que revoloteaba entre las hojitas. Con paciencia y una lupa, acabé descubriendo que se trataba de un pájaro minúsculo. En poco tiempo el bonsái se llenó de pájaros, que se alimentaban de los insectos. A finales de verano, escondida entre las raíces del bonsái, encontré una mujercita desnuda. Espiándola con sigilo, supe que comía los huevos de los nidos. Ahora vivo con ella, y hemos ideado el modo de cazar a los pájaros. Al parecer, nadie en casa sabe dónde estoy. Mi sobrina, muy triste por mi ausencia, cuida mis plantas como un homenaje al desaparecido. En uno de los tiestos, a lo lejos, hoy me ha parecido ver la figura de un mamut.”

Ecosistema (José María Merino)

MERINO, José María. 2013. “Ecosistema”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	- Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	- Lectura de microrrelato - Detección y análisis de la forma - Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos - Explicación teoría gramatical
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Nota gramatical

Perífrasis verbales:

“Me parece + infinitivo”

“Acabar + gerundio”

Interpretación guiada

Este pequeño árbol representa los orígenes de la vida en la Tierra y parece ser que hace posible volverse minúsculo y habitar allí. El protagonista comienza a habitar en él como si de un pequeño mundo se tratase.

1. Lectura y comprensión del texto: En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.**

2. Detección y análisis de la forma:

En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. Ejercicios prácticos de gramática:

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.** → **Proyectar soluciones ejercicio 3**

4. Corrección y puesta en común:

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 1. **10 min**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. Cambiad las formas verbales de pasado a tiempos del futuro, ¿cómo cambia la historia?

Ejercicio 3. Construye frases utilizando el imperfecto o el indefinido según corresponda. Puede haber más de una opción. Presta atención a los pronombres:

-Todos los años/ellos/*regalan* (a mí)/ una bufanda por mi cumpleaños

-De repente/*aparecer*/un gato negro que/*asustar* (a nosotros)

-*Acabar de llegar* (ellos)/ a la casa/ cuando *encontrar* (ellos) todo patas arriba

-Durante años/ los hombres de las cavernas/ *alimentarse* / de la caza/ hasta que *llegar* el cultivo

-La mujercita/*comer*/huevos de los nidos/cuando *encontrar* (a ellos)

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio 2 (tiempos de futuro).

Vocabulario

Tiestos: *pots de fleurs*

Nido: *nid*

Idear: *concevoir, imaginer*

Vislumbrar: *entrevoir*

5.2.2.2. Segunda sesión ULg.

Grupo 1

El móvil

“Arturo está entusiasmado con su nuevo móvil. Sube y baja por los menús, explora todas las opciones, hasta que encuentra las plantillas prescritas de mensajes de texto:

“Llegaré tarde, **no me esperes**”, “La reunión se ha cancelado”, “**Reunámonos** en”, “Feliz Cumpleaños”, “Muchas gracias”, “**Haz** las maletas”, “Solo era una aventura”, “**Tráeme** el dinero a”, “**Comprueba** que no te siguen”, “Ya te lo advertí”, “**No tengas** miedo de”, “**Vigíalos**”, “**Des hazte** de todo”, “**Coge** el bolso del dinero y **ven** a”, “Me siguen”, “Estoy acorralado en”, “**Ayúdame** a”, “**Sal** corriendo”, “**Trae** munición”, “Me tienen”, “**Promete** que cuidarás de”

Arturo frunce el ceño. Es la última vez que compra un móvil de segunda mano.”

Adaptación de: SICILIA, Enrique. 2012. “Luchalibro. Primer campeonato de improvisación literaria en Canarias.” Tenerife: Ediciones de Baile del Sol.

Vocabulario:

Entusiasmado: muy contento advertir: *avertir, prévenir* vigilar: *surveiller*
 deshacerse (de): *se débarrasser (de)*

Fecha	miércoles 26/03/2014
Forma estudiada	- Imperativo simple afirmativo y negativo
Ejercicios	- Lectura de microrrelato - Detección y análisis de la forma - Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos - Explicación teoría gramatical
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

1. **Lectura comprensiva del texto y análisis de la forma:** En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán su microrrelato y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. Entre todos, detectamos la forma estudiada y ofrecemos una breve explicación de la norma si fuera necesario.

12 min.

2. **Ejercicios prácticos de gramática:**

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-3. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención.

22 min.

3. **Escritura de microrrelato en el aula:**

En el mismo grupo, los alumnos tendrán la ocasión de escribir un microrrelato siguiendo el tema del texto que han leído y utilizando las formas gramaticales aprendidas.

10 min.

4. **Corrección y puesta en común:**

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo lee el microrrelato que ha ideado para compartirlo con la clase.

12 min.

5. **Tarea fuera del aula: escritura individual de un microrrelato.**

Antes de terminar, indicamos a los estudiantes que deberán completar una actividad: escribir un microrrelato a partir del título “Instrucciones para reír”. Lo enviarán a la dirección del profesor en el Campus Virtual para ser corregido.

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

1) Transforma los imperativos a las personas “vosotros” y “usted”. Cuidado con los pronombres:

(Ejemplo: “coge el dinero” → (vosotros) cogedlo / (usted) cójalo)

No me esperes: *no me esperéis, no me espere*

Reunámonos: *reuníos, reúnanse*

Haz las maletas: *hacedlas, hágalas*

Tráeme el dinero: *traédmelo, tráigalo*

Comprueba que no te siguen: *Comprabadlo, compruébelo*

No tengas miedo: *No lo tengáis, no lo tenga*

Vigíalos: *vigiladlos, vigílelos*

Deshazte: *deshaceos, deshágase*

Coge el bolso: *cogedlo, cójalo*

Ven: *venid, venga*

Ayúdame: *ayudadme, ayúdeme*

Sal corriendo: *salid, salga*

Trae munición: *traedla, tráigala*

Promete que cuidarás de: *prometédmelo, prométamelo*

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo:

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

-Hacer/tú/los deberes de español: *Hazlos/no los hagas*

-Ir/vosotros/al cine el fin de semana: *id/no vayáis al cine el fin de semana*

-Mirar/usted/el nuevo artículo: *mírelo/no lo mire*

-Venir/vosotros/a la fiesta esta tarde: *venid/no vengáis a la fiesta*

-Decir/tú/a mí/ la verdad: *dímela/no me la digas*

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor.

Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he comido desde ayer! (coger/ir/tomar/comer-comerse) → un bocadillo/unas manzanas/a un restaurante)

TÚ:

coge/cógelo/cógelas/ / vete a/ / toma/tómalo/tómalas/ come/cómete/cómetelo/cómetelas

USTED:

Cójala/cójalo/cójalas/ /vaya a/ /tome/tómelo/tómelas/ coma/cómase/cómaselo/cómaselas

-Me duele mucho la cabeza → (tomar-tomarse/buscar/dormir-dormirse/descansar→ una aspirina/un rato/en el sofá/en la cama)

TÚ:

tómate una.../tómatala/toma/duerme.../duérmete.../busca.../descansa

USTED:

Tómese una.../tómese la/tome/duerma.../duérmase.../busque.../descanse

-¡Me he quedado sin dinero! (ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar→ más/menos dinero, un trabajo, a un amigo)

TÚ:

Aborra/abórralo/guarda/guárdatelo/pide/no pidas/busca/no gastes/no te lo gastes/encuentra

USTED:

Aborre/abórrelo/guarde/guárdeselo/pida/no pida/ busque/no gaste/no se lo gaste

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir→ ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

TÚ: *haz/ no hagas/ sal/ no salgas/ ponte/ no te pongas/ di/ no digas*

USTED: *haga/ no haga/ salga/ no salga/ póngase/ no se ponga/ diga/ no diga*

**4) El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro...
Escribidle un mensaje de texto (3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:**

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Ejemplos:

¡Corre! Vete lejos, y ten cuidado. Salta dentro de un camión, métete en algún lugar seguro, estate quieto, y sal corriendo si te ven.

5) Ejercicio escrito para traer el miércoles 02/04/2014

Escribe un breve texto en el que expliques cuáles son las “instrucciones para reír “ y qué debe hacer alguien para lograrlo. Utiliza los recursos aprendidos en clase.

Grupo 2

Instrucciones para dar cuerda al reloj

Allá al fondo está la muerte, pero **no tenga** miedo. **Sujete** el reloj con una mano, **tome** con dos dedos la llave de la cuerda, **remóntela** suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan. ¿Qué más quiere, qué más quiere? **Átelo** pronto a su muñeca, **déjelo** latir en libertad, **imítelo** anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubíes. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.

Julio Cortázar, en CORTÁZAR, Julio. 1962. *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara. Biblioteca Cortázar.

Vocabulario

Desplegar: *déployer* abanico: *éventail* anhelar: *rêver de faire quelque chose*
 herrumbrar: *rouiller*

Fecha	miércoles 26/03/2014
Forma estudiada	- Imperativo simple afirmativo y negativo
Ejercicios	- Lectura de microrrelato - Detección y análisis de la forma - Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos - Explicación teoría gramatical
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

1. **Lectura comprensiva del texto y análisis de la forma:** En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán su microrrelato y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. Entre todos, detectamos la forma estudiada y ofrecemos una breve explicación de la norma si fuera necesario.

12 min.

2. **Ejercicios prácticos de gramática:**

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-3. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención.

22 min.

3. **Escritura de microrrelato en el aula:**

En el mismo grupo, los alumnos tendrán la ocasión de escribir un microrrelato siguiendo el tema del texto que han leído y utilizando las formas gramaticales aprendidas.

10 min.

4. **Corrección y puesta en común:**

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo lee el microrrelato que ha ideado para compartirlo con la clase.

12 min.

5. **Tarea fuera del aula: escritura individual de un microrrelato.**

Antes de terminar, indicamos a los estudiantes que deberán completar una actividad: escribir un microrrelato a partir del título “Instrucciones para reír”. Lo enviarán a la dirección del profesor en el Campus Virtual para ser corregido.

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES**1) Transforma los imperativos a las personas “vosotros” y “tú”. Cuidado con los pronombres:**

(Ejemplo: “coja el reloj” → cógelo/no lo cojas// cogedlo/no lo cojáis)

No tenga miedo: *no lo tengáis, no lo tengas*

Sujete el reloj: *sujetadlo, sujétalo*

Tome... la llave: *tomadla, tómalala*

Remóntela: *remontadla, remóntala*

Átelo: *atadlo, átalo*

Déjelo: *dejadlo, déjalo*

Imítelo: *imitadlo, imítalo*

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo.

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

-Hacer/tú/las maletas para irnos ya: *Hazlas/ no las bagas para irnos ya*

-Ir/vosotros/de acampada: *¡id/ no vayáis de acampada!*

-Mirar/usted/las nubes grises... *¡mírelas! / ¡no las mire!*

-Venir/vosotros/a mi casa: *venid/ no vengáis a mi casa*

-Decir/tú/a mí/ todos tus secretos: *dímelos (todos), no me los digas*

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor.

Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he dormido desde ayer! (dormir/tomar-tomarse/echarse/irse → un rato/a tu casa/un descanso/una siesta/en el salón/)

TÚ:

Duerme/toma/tómate un descanso//échate una siesta-en el salón//vete a casa

USTED:

Duerma/tome/tómese un descanso//échese una siesta-en el salón/ /váyase a casa

-No puedo concentrarme para estudiar! (tomar-tomarse/ir/ leer/ ver/unas vitaminas/un libro/la televisión/a dar un paseo)

TÚ:

Tómate/toma unas vitaminas//ve/vete a dar un paseo//lee un libro/no veas la televisión

USTED:

Tómese/tome unas vitaminas//vaya/váyase a dar un paseo//lea un libro/no vea la televisión

-¡Me he quedado sin dinero!

(ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

TÚ:

Aborra/abórralo/guarda/guárdatelo/pide/ no pidas/ busca/ no gastes/ no te lo gastes/ encuentra

USTED:

Aborre/abórrelo/ guarde/ guárdese/ pida/ no pida/ busque/ no gaste/ no se lo gaste

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir→ ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

TÚ: haz/ no bagas/ sal/ no salgas/ ponte/ no te pongas/ di/ no digas

USTED: haga/ no haga/ salga/ no salga/ póngase/ no se ponga/ diga/ no diga

4) “Instrucciones para volar”

Escribid un pequeño manual de consejos en afirmativo y en negativo para enseñar a alguien a volar. Llamadlo de tú o de usted. Utilizad las siguientes palabras para ayudaros, y añadid 2 verbos más:

(Tener miedo/tener/ser valiente/cobarde/ sacar las alas/ mover los brazos/ poner(se).../ jugar con el aire)

Ejemplos:

No tengas miedo. Sé valiente/ no seas cobarde. Primero, saca las alas; después, mueve los brazos... ponte de pie, no te pongas... juega con el aire

5) Ejercicio escrito para traer el miércoles 02/04/2014

Escribe un breve texto en el que expliques cuáles son las “instrucciones para reír “ y qué debe hacer alguien para lograrlo. Utiliza los recursos aprendidos en clase.

Grupo 3

Instrucciones para llorar

Dejando de lado los motivos, **atengámonos** a la manera correcta de llorar; **entienda** por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. Si quiere lograr un llanto medio u ordinario, **contraiga** de forma general el rostro y **emita** un sonido espasmódico; **acompañelo** de lágrimas y mocos, pero **reserve** estos últimos para el final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, **dirija** la imaginación hacia usted mismo, **póngase** en situación y **haga** un esfuerzo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, **piense** en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. **Llegue** al llanto, y **tápese** con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. **Hágalo** durar, de media, tres minutos.

Adaptación de: Julio Cortázar –en CORTÁZAR, Julio. 1962. *Historia de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Vocabulario:

Torpe: *maladroit(e)*; semejanza: *ressemblance*; moco: *morve*; decoro: *décente*; saco: camisa (en este contexto); rincón: *recoin*

Fecha	miércoles 26/03/2014
Forma estudiada	- Imperativo simple afirmativo y negativo
Ejercicios	- Lectura de microrrelato - Detección y análisis de la forma - Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos - Explicación teoría gramatical
Destrezas	- Comprensión oral y escrita - Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen:

http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

1. **Lectura comprensiva del texto y análisis de la forma:** En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán su microrrelato y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. Entre todos, detectamos la forma estudiada y ofrecemos una breve explicación de la norma si fuera necesario.

12 min.

2. **Ejercicios prácticos de gramática:**

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-3. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención.

22 min.

3. **Escritura de microrrelato en el aula:**

En el mismo grupo, los alumnos tendrán la ocasión de escribir un microrrelato siguiendo el tema del texto que han leído y utilizando las formas gramaticales aprendidas.

10 min.

4. **Corrección y puesta en común:**

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo lee el microrrelato que ha ideado para compartirlo con la clase.

12 min.

5. **Tarea fuera del aula: escritura individual de un microrrelato.**

Antes de terminar, indicamos a los estudiantes que deberán completar una actividad: escribir un microrrelato a partir del título “Instrucciones para reír”. Lo enviarán a la dirección del profesor en el Campus Virtual para ser corregido.

EJERCICIOS ALUMNOS Y RESPUESTAS

1) Leed el texto y prestad atención a las formas de imperativo. Cambiad la persona del verbo a “vosotros” y a “tú” en afirmativo y en negativo. Atención a los pronombres.

(Ejemplo: “intente llorar” → inténtalo tú/no lo intentes//intentadlo/no lo intentéis)

Atengámonos: *ateneos, atente*

Entienda por esto un llanto...: *entended, entiende*

Contraiga el rostro: *contraedlo, contráelo*

Emita un sonido...: *emitidlo, emítelo*

Acompáñelo: *acompañadlo, acompaña*

Reserve estos últimos: *reservadlos, reservalos*

Dirija la imaginación: *dirigidla, dirígela*

Póngase: *poneos, ponte*

Haga un esfuerzo: *hacedlo, hazlo*

Piense: *pensad, piensa*

Llegue: *llegad, llega*

Tápese: *tapaos, tápate*

Hágalo: *hacedlo, hazlo*

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo.

(Ejemplo: -Tener/vosotros/precaución con el coche: tened/no tengáis precaución)

-Hacer/vosotros/una tarta de cumpleaños: *Hacedla/ no la hagáis*

-Ir/tú/al nuevo teatro: *vete/no vayas al nuevo teatro*

-Ser/usted/un poco más serio: *sea/no sea un poco más serio*

-Venir/tú/a mi casa: *ven/no vengas a mi casa*

-Decir/usted/a mí/ todos tus secretos: *dígamelos/no me los diga*

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he dormido desde ayer! (dormir/tomar-tomarse/echarse/irse → un rato/a tu casa/un descanso/una siesta/en el salón/)

TÚ:

Duerme/toma/tómate un descanso//échate una siesta-en el salón//vete a casa

USTED:

Duerma/tome/tómese un descanso//échese una siesta-en el salón/ /váyase a casa

-No puedo concentrarme para estudiar! (tomar-tomarse/ir/ leer/ ver/unas vitaminas/un libro/la televisión/a dar un paseo)

TÚ:

Tómate/toma unas vitaminas//ve/vete a dar un paseo//lee un libro/no veas la televisión

USTED:

Tómese/tome unas vitaminas//vaya/váyase a dar un paseo//lea un libro/no vea la televisión

-¡Me he quedado sin dinero!

(ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar→ más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

TÚ:

Aborra/abórralo/guarda/guárdatelo/pide/no pidas/busca/no gastes/no te lo gastes/encuentra

USTED:

Aborre/abórrelo/guarde/guárdeselo/pida/no pida/ busque/no gaste/no se lo gaste

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir→ ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

TÚ: *haz/ no hagas/ sal/ no salgas/ ponte/ no te pongas/ di/ no digas*

USTED: *haga/ no haga/ salga/ no salga/ póngase/ no se ponga/ diga/ no diga*

4) “Instrucciones para ser feliz”

Escribid un pequeño manual de consejos en afirmativo y en negativo para explicarle a alguien cómo ser feliz. Dad consejos utilizando “tú” o “usted”. Utilizad los verbos siguientes y añadid 2 verbos más:

Hacer buenos amigos – malos amigos – ejercicio / pensar de forma positiva – en el futuro / tener proyectos – ilusión – desgana / Dar lo mejor de ti/sí mismo / Sentir(se) mal – lo mejor posible.

Ejemplos:

Haz buenos amigos, y no hagas malos amigos. Haz ejercicio suficiente. Piensa siempre de forma positiva, pero no pienses demasiado en el futuro. Ten proyectos, ten ilusión, y no tengas desgana!. Da siempre lo mejor de ti mismo, y siéntete lo mejor posible.

5) Ejercicio escrito para traer el miércoles 02/04/2014

Escribe un breve texto en el que expliques cuáles son las “instrucciones para reír “ y qué debe hacer alguien para lograrlo. Utiliza los recursos aprendidos en clase.

5.2.2.3. Tercera sesión ULg.

EJERCICIOS PARA HACER EN CASA ANTES DE LA CLASE

- A) Lee estos textos y resúmelos brevemente.
 B) Traduce las frases en **negrita**.

(Tienen que traer a clase este primer apartado terminado)

*Cada texto tiene, al final, la letra del tipo de “on” al que pertenecen las frases en negrita.
 (Útil para la explicación posterior)

1. Una raya en la arena

Ruth hacía montañas con un pie. Cavaba con el dedo gordo en la arena tibia, formaba montoncitos, los ordenaba, (...) levantó la raqueta, se irguió y extendió un brazo para trazar lentamente una raya en la arena.(...)

–¿Quieres dejarlo ya? –dijo. (...)

–¿Dejar el qué? –preguntó Ruth (...).

–¡Me refiero a este interrogatorio! Al interrogatorio y a esa raya ridícula.

–**Si tanto te incomoda nuestra charla, podemos dejarla aquí.** Y si te quieres marchar a casa, adelante, que disfrutes de la cena. Pero lo de la raya, eso ni hablar. No es ridícula y no la cruces. No pases por ahí. Te lo advierto.

(Extraído de “Una raya en la arena”, de Andrés Neuman, http://www.andresneuman.com/contenido_libros.php?id=60)

→ traducción: **Si notre conversation te gêne tant/autant, on peut en rester là.**

→ tipo de ON : **B**

2. Profesión de fe

Sí, sí, por lastimado y jodido que uno esté, siempre puede uno encontrar contemporáneos en cualquier lugar del tiempo y compatriotas en cualquier lugar del mundo. Y cada vez que eso ocurre, y mientras eso dura, uno tiene la suerte de sentir que es algo en la infinita soledad del universo: algo más que una ridícula mota de polvo, algo más que un fugaz momentito.

(Eduardo Galeano, "Profesión de fe" en *El libro de los abrazos*, Madrid: Siglo XXI, 2010³⁰, p. 231.)

→ traducción: **Oui, oui, aussi blessé et dans le pétrin/dans la merde que l'on soit/soit-on, on peut toujours trouver des contemporains à n'importe quel moment de l'Histoire/du temps et des compatriotes à n'importe quel endroit du monde.**

→ tipos de ON : **D, D**

3. Progreso y retroceso

Inventaron un cristal que dejaba pasar las moscas. La mosca venía, empujaba un poco con la cabeza y, pop, ya estaba del otro lado. Alegría enormísima de la mosca. Todo lo arruinó un sabio húngaro al descubrir que la mosca podía entrar pero no salir, o viceversa a causa de no se sabe que macana en la flexibilidad de las fibras de este cristal, que era muy fibroso. **En seguida inventaron el cazamoscas con un terrón de azúcar dentro, y muchas moscas morían desesperadas.** Así acabó toda posible confraternidad con estos animales dignos de mejor suerte.

(“Progreso y retroceso”, Julio Cortázar, en *Historias de Cronopios y de Famas*, Barcelona: Edhasa, 2007³⁰, p. 78)

→ traducción: **- On inventa /(a inventé) un verre qui laissait passer les mouches.**

- On inventa /(a inventé) alors/tout de suite le chasse-mouches, avec un morceau

de sucre à l'intérieur, et beaucoup de mouches mouraient désespérées.

→ tipos de ON : C, C

4. Guerras perdidas

Ella sabe que uno muere todos los días. Ella dice que uno muere muchas veces, y que se vive menos de lo que uno cree. Ella no duerme mucho, prefiere vivir, no dormir. A veces le da por llorar, y lo hace con fuerzas. **Le gusta que sepan que rompe en risas, pero no en llanto.** (Extracto de "Guerras perdidas", <http://limonadasconlimon.blogspot.be/2013/08/microrrelato-guerras-perdidas.html>)

→ traducción: - Elle sait qu'on meurt tous les jours. Elle dit qu'on meurt souvent, et qu'on vit moins que ce que l'on croit.

- Elle aime qu'on sache quand / qu'elle éclate de rire, mais pas (quand/qu'elle éclate) en sanglots.

→ tipos de ON : D, D, A, D, C

EJERCICIOS EN CLASE

- C) En grupo, comentad vuestros resúmenes de los 4 textos. **Proyectaremos los textos en español**
+8m.
- D) Comparad ahora vuestras traducciones de las frases **en negrita**. ¿Qué tienen todas las frases en común? +2m. (**que se pueden traducir por "on" en francés**)
- E) Comparad ahora vuestras traducciones con las que propone el profesor. **Proyectaremos la traducción de las frases en negrita.**
- F) **Proyectamos el esquema teórico y lo explicamos.** +10m.
Asociad cada frase con un tipo de "on" del cuadro explicativo de abajo: +7m.
- *) Técnicas de Atención a la Forma:**
- Exceso de muestra
 - Metacharla
 - Reformulaciones correctivas
 - Presentación breve de reglas

Posibles traducciones del “on” francés

a) *Se + sujeto indefinido*

En este país se vive bien

¡Ojo!

Si “on” + verbe + complément se traduce por “se + verbo”, el complemento francés es el sujeto en español, y el verbo concuerda con él:

Se oyen ruidos.



Excepto cuando el **complemento es un complemento objeto directo de persona**. Entonces el verbo va en **singular** y el complemento va precedido de la **preposición “a”**:

Se anima a los jugadores

b) *1ª persona del plural*

Si la persona que habla está incluida en el “on”, emplearemos la 1ª persona del plural:

¿Qué comemos hoy?

c) *3ª persona del plural*

Si la persona que habla no está incluida en el “on”, emplearemos el verbo en 3ª persona del plural. En este caso el “on” es sinónimo de “les gens”:

Dicen que la película es muy buena.

d) *Uno, una*

Si la persona que habla está detrás del “on”, emplearemos “uno” o “una” en función de si es un hombre o una mujer; también cuando el verbo es pronominal:

Cuando uno lee este texto, se da cuenta de que el autor se burla de los actores.

Cuando una se siente sola, se deprime.

¡Ojo PROFESORES!

Decir a los alumnos en clase que, a veces, en el lenguaje coloquial, también se puede traducir el “on” francés por “tú”, “vosotros”, o incluso por “usted”.

G) En las siguientes oraciones, identifica qué uso del “on” corresponde en cada caso. (Actividad individual. No tienen que traducir todas las frases, simplemente leerlas y tratar de averiguar qué uso del “on” corresponde en cada caso.) → +8 min.

*Cada frase tiene delante la letra del tipo de “on” al que pertenece en el cuadro para guiarnos (a, b, c o d). A los alumnos se las daremos en este orden.

- b)** 1. Hier, avec des amis, on est allés au cinéma. Le film était génial, on s’est bien amusés.
- a)** 2. On dit qu’on mange très tard en Espagne. C’est vrai ?
- d)** 3. -Tu sors encore Jorge ? Tu ne dînes pas avec nous ce soir ?
-On a parfois besoin de décompresser, maman !
- a)** 4. J’ai lu sur une affiche : « On a besoin de maçons pour la construction de la nouvelle gare de Madrid »
- c)** 5. On me l’a dit, on me l’a répété des milliers de fois : “il faut étudier tous les jours!”
- d)** 6. « On ne peut pas tout savoir », disait ma grand-mère quand je lui posais trop de questions.
- b)** 7. On a rencontré tes parents au supermarché ce matin... On ne savait pas que tu allais te marier !
- c)** 8. On vient de frapper à la porte, va voir qui c’est !

H) Traducid las frases con la ayuda del profesor.

(Después, haremos una traducción controlada con ellos. Podemos ir escribiéndolas en el documento Word que proyectemos o en la pizarra) →
 +-22 min. (resto de la clase)

b) 1. Hier, avec des amis, on est allés au cinéma. Le film était génial, on s'est bien amusés.

Ayer fuimos al cine con unos/algunos amigos. La película fue genial, nos lo pasamos súper bien/nos divertimos mucho.

a) 2. On dit qu'on mange très tard en Espagne. C'est vrai ?

Se dice que se come muy tarde en España. ¿Es verdad?

d) 3. -Tu sors encore Jorge? Tu ne dînes pas avec nous ce soir ?

-On a parfois besoin de décompresser, maman !

“¿Te vas otra vez Jorge? ¿No cenas hoy/esta noche con nosotros?”

A veces uno tiene necesidad de/necesita desconectar, mamá.”

a) 4. J'ai lu sur une affiche : « On a besoin de maçons pour la construction de la nouvelle gare de Madrid »

He leído en un cartel: “Se necesitan albañiles para la construcción de la nueva estación de Madrid”.

c) 5. On me l'a dit, on me l'a répété des milliers de fois : “il faut étudier tous les jours!”

“Me lo han dicho/dijeron, me lo han repetido/repitieron miles de veces: “¡hay que estudiar cada día!”

d) 6. « On ne peut pas tout savoir », disait ma grand-mère quand je lui posais trop de questions.

“Una no puede saber todo”, decía mi abuela cuando le hacía demasiadas preguntas.

b) 7. On a rencontré tes parents au supermarché ce matin... On ne savait pas que tu allais te marier !

Hemos encontrado a tus padres en el supermercado esta mañana... ¡No sabíamos que te vas/ibas a casar!

c) 8. On vient de frapper à la porte, va voir qui c'est !

Acaban de llamar a la puerta, ¡ve a ver quién es!

5.2.2.4. Cuarta sesión ULg.

Recordatorio teoría profesores

Los pronombres relativos: que, quien, el cual, cuyo

1. QUE

- es el pronombre relativo más empleado.
- puede ser sujeto, COD o COI
- puede ser la traducción de todos los relativos franceses:

“qui”	<i>Les hommes qui voyageaient en train, étaient déjà à la gare.</i> → Los hombres que viajaban en tren, ya estaban en la estación.
“que”	<i>Le livre que tu as acheté m'intéresse beaucoup.</i> → El libro que has comprado me interesa mucho.
“quoi”	<i>Tu ne sais pas de quoi il s'agit.</i> → No sabes de qué se trata.
“dont”	<i>J'ai à la maison le livre dont je t'ai parlé hier.</i> → Tengo en casa el libro del que te hablé ayer.
“où”	<i>La maison où habitait le poète est maintenant un musée.</i> → La casa en la que vivía el poeta, ahora es un museo. <i>Ce jour où il décida de rompre la loi du silence...</i> → Aquel día en el que decidió romper la ley del silencio...
“lequel”	<i>Le panier dans lequel il portait le poisson.</i> → La cesta en la que llevaba el pescado.

El artículo empleado concuerda en género y número con el antecedente del pronombre relativo:

artículo + relativo	}	<p>el que habla = celui qui parle</p> <p>la que canta = celle qui chante</p> <p>lo que dices = ce que tu dis</p>
---------------------	---	--

2. QUIEN (Forma plural: QUIENES)

- para las personas o las cosas personificadas

*Ej. Mi amigo Juan, **quien** suele contarme todo lo que se le ocurre,...*
*Mon ami Jean, **qui** a l'habitude de me raconter tout ce qui lui passe par la tête,...*

- Hispanismo: “quien” = “celui qui”
*Ej. **Quien** va a Sevilla pierde su silla. (**Qui** va à la chasse perd sa place)*
- Cuando el antecedente es **COD de persona**, “quien” siempre va acompañado de la preposición “a”
*Ej. Vivía con sus hijas **a quienes** educaba con mucho esmero.*
*(Il vivait avec ses filles, **qu'**il éduquait avec beaucoup de soin.)*
- “Hay quien” = “Il y a des gens qui”
*Ej. **Hay quien** dice que eso es mentira.*
*(Il y a **des gens qui** disent que c'est un mensonge).*
- En español moderno, “quien” como **sujeto** se utiliza sobre todo en las **oraciones explicativas** (y no se utiliza en las especificativas).
*Ej. Pablo acompañaba a Paco, **quien** iba a tomar el último tren para Madrid.*
*(Pablo accompagnait Paco, **qui** allait prendre le dernier train pour Madrid).*
pero: *La señora **quien** vive al lado de mi casa es muy amable. > La señora **que** vive al lado de mi*

*casa es muy amable. (La dame **qui** vit à côté de chez moi est très aimable).*

3. EL CUAL, LA CUAL, LOS CUALES, LAS CUALES, LO CUAL

*Ej. Se acercó a la ventana **bajo la cual** ladraba el perro.
(Il s'est approché de la fenêtre **sous laquelle** le chien aboyait).*

- Se emplea menos que “**lequel**” en francés. Con las preposiciones **en, de, con, por**, se emplea a menudo “**que**” o “**quien**”.

*Ej. La profesora **con la que** tenemos clase se llama Sara.
(La professeur **avec qui/avec laquelle** nous avons cours s'appelle Sara.)*

- ! “**Lo cual**” significa “**ce qui**” o “**ce que**”. Su antecedente es la proposición anterior.

*Ej. A ella le gustaba mucho leer en voz alta, **lo cual** no molestaba a su marido.
(Elle aimait beaucoup lire à voix haute, **ce qui** ne dérangeait pas son mari.)*

4. CUYO, CUYA, CUYOS, CUYAS

- Corresponde al francés “**dont**” cuando éste señala la pertenencia.

*Ej. Este hombre **cuya** hija conoces vive al lado de la panadería.
(Cet homme **dont** tu connais la fille vit à côté de la boulangerie.)*

- No **concuerta** con el antecedente sino **con el objeto poseído**.

*Ej. La casa **cuyas** ventanas están abiertas me gusta mucho.
(La maison **dont** les fenêtres sont ouvertes me plaît beaucoup).
Ese hombre **cuya** casa frecuentas, tiene mala fama.
(Cet homme **dont** tu fréquentes la maison, a mauvaise réputation).*

- Sin embargo, el nombre con el que “**cuyo**” concuerda puede tener **todas las funciones propias al sustantivo**. Por tanto, en algunos casos “**cuyo**” va precedido por una **preposición**.

*El árbol **a cuya** sombra estoy sentado. (L'arbre **à l'ombre duquel** je suis assis).
El río **en cuyas** aguas nadan pequeños animales.
(Le fleuve **dans les eaux duquel** nagent de petits animaux).*

PARTE A → En casa

1. Lee y comprende los siguientes textos:
 - a. Haz un breve resumen de la temática
 - b. Encuentra todos los pronombres relativos

“Un sueño”

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (**cuyo** piso es de tierra y **que** tiene la forma de círculo) hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre **que** se parece a mí escribe en caracteres **que** no comprendo un largo poema sobre un hombre **que** en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre **que** en otra celda circular... El proceso no tiene fin y nadie podrá leer **lo que** los prisioneros escriben.

JORGE LUIS BORGES, en

BORGES, Jorge Luis. 2013. “Un sueño”, en OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición. Madrid: Páginas de Espuma.

Vocabulario: celda: cellule caracteres:symboles prisionero: prisonnier

“Greguerías”

1. Hay tipos **a los que** es tan difícil sacarles una idea de la cabeza como el tapón **que** se ha hundido en la botella.
2. No hay nada **que** desorienta tanto como un número de teléfono **que** hemos apuntado y **que** no sabemos a quién pertenece.
3. El lector -como la mujer- ama más **a quien** le ha engañado más.
4. La popularidad es que nos conozcan **los que** no conocemos.
5. Los ceros son los huevos **de los que** salieron las demás cifras.
6. La medicina ofrece curar dentro de cien años **a los que** se están muriendo ahora mismo.
7. Astrónomo es un señor **que** se duerme mirando las estrellas.
8. La prisa es **lo que** nos lleva a la muerte.

Extraído de: GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón. "Greguerías", *Colección Clásicos del Siglo XX, n° 15*. Ed. El País, 2003.

Vocabulario: tipos: des mecs/des gars tapón: bouchon hundirse: s'enfoncer/glisser
engañar: tromper (quelque'un) prisa: être pressé

PARTE B → En clase

- Una vez **en clase**, los estudiantes comentarán sus resúmenes con el resto de la clase y explicaremos brevemente el tema de cada texto (2 min)
- Los estudiantes indicarán qué pronombres relativos han encontrado (2 min)
- Leeremos con ellos la teoría de los pronombres relativos del sílabus (3 min)

***) Técnicas de Atención a la Forma:**

- Exceso de muestra
- Metacharla
- Reformulaciones correctivas
- Presentación breve de reglas

2. Traduce con tu grupo las frases con los pronombres relativos:

-Ahora, en grupos, tendrán que traducir las siguientes frases al español (8 min)

1. Voilà qu'il arrive avec sa moto. C'est le professeur dont j'ai te parlé.
Mira, ya llega en su moto. Es el profesor del que te hablé/he hablado.
2. Le livre dont la couverture est abîmée est celui que ton frère m'a prêté.
El libro cuya portada está estropeada es el que tu hermano me ha prestado.
3. Ce que je veux c'est que tu viennes me chercher tôt, tu es toujours en retard!
Lo que quiero es que vengas pronto a buscarme, ¡siempre llegas tarde!
4. Je ne trouve pas les documents! Je suis sûr qu'ils étaient dans le sac-à-dos où je range mes notes de cours.
¡No encuentro los documentos! Estoy seguro de que estaban en la mochila en la que guardo los apuntes de clase.
5. A: Tu te souviens du film dont je t'ai parlé?
B: Celui dans lequel joue Mario Casas?
A: Oui, il est déjà à l'affiche!
A: ¿Recuerdas la película de la que te hablé?
B: ¿Esa en la que sale Mario Casas?
A: ¡Ya está en el cine!

6. On dit que les gens qui font du sport peuvent allonger leur espérance de vie.

Dicen que las personas que hacen ejercicio pueden alargar su esperanza de vida.

7. Regarde cette photo, ¿tu vois la femme blonde, celle qui est debout? C'est ma grand-mère quand elle avait 13 ans.

Fíjate en esta foto, ¿ves a la mujer rubia, la que está de pie? Era mi abuela cuando tenía 13 años.

8. As-tu vu mon t-shirt rouge? Celui qui porte l'inscription "ce dont on a besoin pour partir en voyage...".

¿Has visto mi camiseta roja? La que lleva escrito "lo que se necesita para irse de viaje".

CORREGIMOS CON ELLOS LAS FRASES ANTERIORES → (7 min)

3. Detecta los errores en estas frases y explica tu corrección basándote en la teoría:

Los alumnos comentarán con sus compañeros los errores y las soluciones, utilizando la teoría aprendida → (8 min)

3.a

-¿Recuerdas la chica ~~a que~~ vi el otro día? **A la que / a quien / que**

-¿~~Cuál~~ chica? **Qué**

-~~La quien~~ vino a saludarnos. Es ~~la quien~~ estuvo casada con mi hermano. **La que / quien --
Quien / la que**

3.b

-El coche ~~cuyo~~ ventanas están rotas pertenece a mis vecinos. **Cuyas**

-La niña ~~quien~~ su madre es española ha ido de vacaciones a la Costa Brava. **Cuya**

3.c

La ciudad ~~a la que~~ vivo no está lejos de la tuya. **En la que**

3.d

-No sé qué hacer...

-Haz caso ~~de que~~ te digo, ¡estudia! Y aprobarás ese examen ~~el que~~ te preocupa tanto. **De lo que - que**

CORREGIMOS CON ELLOS los errores de las frases anteriores y explicamos la teoría necesaria (7min + 5 min)

4. Rellena los huecos de los textos con los pronombres relativos de la teoría.

Los alumnos rellenarán los huecos con los pronombres relativos necesarios → (8 min)

4.1 Diálogo

- ¿Conoces la torre de piedra QUE hay en el desierto de Irán?
- ¿CUÁL dices? ¿Aquella CUYAS paredes no tienen puertas ni ventanas?
- Esa misma. Sé de alguien QUE ha estado allí. Estuvo preso en una celda, EN LA QUE el piso es de tierra, y CUYA forma es circular.
- ¿Conoces a alguien A QUIEN han encerrado ahí?
- Sí. Es una persona A LA QUE encerraron por LO QUE escribía, al parecer...

4.2 Definiciones

- Hay QUIENES tienen ideas imposibles de sacar de sus cabezas.
- Es desconcertante tener un número de teléfono de alguien A QUIEN no recordamos que pertenece.
- El lector es QUIEN ama más A LOS QUE le han engañado.
- Ser popular significa ser A QUIEN todo el mundo conoce.
- Los ceros son los huevos EN LOS QUE se encuentran las demás cifras.
- La medicina curará en el futuro A QUIENES se están muriendo ahora mismo.
- Astrónomo es EL QUE se duerme mirando las estrellas.
- La prisa es LA QUE/QUIEN nos lleva a la muerte.

CORREGIMOS CON ELLOS el último ejercicio → (7 min)

***RECOGER los ejercicios de clase**

***Pedir a los estudiantes el texto “instrucciones para reír” si no lo han entregado, y el cuestionario final**

5.2.3. Sesiones de gramática con microrrelatos en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Al finalizar nuestra estancia en la Universidad de Lieja y tras haber tenido la oportunidad de trabajar con sus alumnos de español, elaboramos dos sesiones similares destinadas a los estudiantes del programa Erasmus que asistirían a nuestra universidad de origen el siguiente año académico. Como hemos indicado a lo largo de este trabajo, estos aprendientes provenían de diferentes países y, por consiguiente, sus lenguas maternas eran heterogéneas. El nivel de español estimado oscilaba entre un A2 y un B1 según el *MCER* (2002) y superaba el nivel B1 en algunos casos.

Nuestro trabajo con estos estudiantes se limitó a dos sesiones de una hora lectiva cada una. Por ello, decidimos que, de acuerdo con su plan de estudios, trabajaríamos con ellos dos sesiones similares a las dos primeras impartidas en la ULg. En ellas, denominadas Primera sesión ULPGC y Segunda sesión ULPGC, procuramos tener en cuenta nuestro aprendizaje anterior en la universidad belga y lograr elaborar clases completas, amenas para el alumno y concisas para el profesor. Una de las diferencias entre las sesiones anteriores y las que presentamos a continuación radica en la proyección previa de un documento en versión PowerPoint en la primera clase a modo de introducción al microrrelato. Explicaremos algunas características de estos textos y leeremos con ellos un pequeño relato con el fin de que se familiaricen con el género.

Tras la exposición inicial, explicaremos brevemente los aspectos gramaticales que se van a trabajar en la hora de clase, además de todos los pasos en los que consistirán las actividades y les haremos saber el tiempo del que dispondrán para terminar cada una. Repartiremos, a continuación, la Hoja del Alumno. El profesor, como en las versiones previas, dispone de la Hoja del Profesor, mucho más concisa que las anteriores. El Documento para Proyectar se unirá en uno solo con el llamado Claves, dando lugar al archivo Documento para Proyectar y Claves.

En la primera sesión, los alumnos trabajaron en grupos de tres a cuatro personas todas las tareas excepto el ejercicio cuatro, puesto que indicamos que debían terminarlo en casa y entregar el documento al profesor en la siguiente clase. Otra de las diferencias de planteamiento en las unidades reside en el momento de corrección de los ejercicios. En las versiones anteriores, informábamos a los estudiantes del tiempo del que disponían para finalizar cada ejercicio y les indicábamos, en el momento en que terminaba cada franja de tiempo, que debían pasar a la siguiente actividad. En el caso de que no hubieran acabado,

podían continuar el paso en el que se encontraban sabiendo que dispondrían de un menor tiempo para los demás ejercicios.

Nuestro planteamiento en estas sesiones fue diferente, debido a que comprobamos que, para los alumnos, resultaba más productivo corregir cada ejercicio inmediatamente después de realizarlo y justo antes de comenzar el siguiente. Esta es una manera de mantener el ritmo de la clase y la atención de los alumnos en los ejercicios, sin dar a los más aventajados la ocasión de distraerse ni someter a aquellos con más dificultades a experimentar una situación de posible frustración.

5.2.3.1. Primera sesión ULPGC

Cronograma de la sesión (para los profesores) y Claves

1. Presentación y breve explicación

→ Repaso de gramática: Imperfecto/Indefinido + dudas previas **(8 min.)**

→ Investigación + ¿Qué es un microrrelato? (proyección) **(6 min.)**

(Hasta diapositiva 5)

- Repartir la Hoja de ejercicios y EXPLICAR **(2 MIN.)**

***) Técnicas de Atención a la Forma:**

Presentación breve de reglas

Metacharla

Exceso de muestra

Reformulaciones correctivas

2. Repartir la Hoja del Alumnos

Explicar a los alumnos que:

-La clase se dividirá en grupos de 5 alumnos

-Cada ejercicio durará 6-7 minutos y después los corregiremos

-Pondrán sus nombres y número de grupo en la hoja principal

-Los profesores recogerán las hojas de grupo al final de la clase

3. Lectura del texto con los alumnos

→ Ejercicio 1 “¿de qué trata la historia?” Cada grupo, una explicación. **(6 min.)**

Corrección (4 min.)

→ Ejercicio 2: elegir la opción adecuada **(6 min.)**

Corrección (4 min.)

→ Ejercicio 3: Rellenar y completar la historia **(8 min.)**

Corrección (5 MIN.)

→ Ejercicio 4: Breve relato imperfecto/indefinido **(8 min.)**

Puesta en común (8 min.)*

(25-27 fotocopias)

* El ejercicio 4 puede mandarse para hacer en casa si se ha alargado la sesión

*Proyección del **Documento para Proyectar y Claves** tras corregir cada ejercicio para comprobar sus respuestas.

Nombres: _____

Grupo: _____

“Lo vio pasar en un vagón de metro y supo que era el hombre de su vida. Imaginó hablar, cenar, ir al cine, yacer, vivir con él. Dejó de interesarle.”

Toda una vida (Beatriz Pérez-Moreno)

1. ¿De qué trata este microrrelato? ¿Quién puede ser el protagonista? ¿Por qué pierde el interés? Explica qué ocurre en este microrrelato:

2. ¿Qué cambiaría en la historia si utilizamos otro tiempo verbal? Rodea la forma verbal más adecuada en cada caso. Puede haber más de una opción posible. Si es así, explica por qué:
 - Todos los días lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - Con frecuencia lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - Aquella vez lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - El lunes 23 de marzo lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - Durante las Navidades lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

3. ¿Cómo continúa la historia? Haz uso del tiempo verbal que creas correspondiente para averiguarlo.

“Mientras ella lo MIRABA, él LEÍA un libro que PARECÍA interesarle mucho. “Le gusta leer”, PENSÓ ella. “A lo mejor es más interesante de lo que parece...”. Entonces, él SE ACERCÓ y le PREGUNTÓ: “¿Teresa? ¿Eres Teresa, la hermana de Fran?”. Ella SE QUEDÓ muy sorprendida, y a la vez que lo MIRABA, SE DIO cuenta de que ya lo CONOCÍA... ERA un amigo de su hermano, y ya ESTABA casado.”

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explícala utilizando el imperfecto y el indefinido:

5.2.3.2. Segunda sesión ULPGC.

Cronograma de la sesión (para los profesores) y Claves

1. Presentación y breve explicación

- Repaso de gramática: Imperativo + dudas previas **(6 min.)**
- Repartir la Hoja de ejercicios y EXPLICAR **(3 MIN.)**

***) Técnicas de Atención a la Forma:**

Presentación breve de reglas
Metacharla
Exceso de muestra
Reformulaciones correctivas

2. Repartir la Hoja del Alumnos

Explicar a los alumnos que:

- La clase se dividirá en grupos de 5 alumnos*
- Cada ejercicio durará 6-7 minutos y después los corregiremos*
- Pondrán sus nombres y número de grupo en la hoja principal*
- Los profesores recogerán las hojas de grupo al final de la clase*

3. Lectura del texto con los alumnos

- Ejercicio 1 “¿de qué trata este microrrelato?” Cada grupo, una explicación. **(4 min.)**
Corrección (2 min.)
- Ejercicio 2: completar las formas en afirmativo y negativo **(8 min.)**
Corrección (4 min.)
- Ejercicio 3: dar consejos y conjugar **(8 min.)**
Corrección (4 MIN.)
- Ejercicio 4: Breve relato imperativo (en grupo) **(10 min.)**
Puesta en común (8 min.)

*Proyección del **Documento para Proyectar y Claves** tras corregir cada ejercicio para comprobar sus respuestas.

(25-27 fotocopias)

Nombre: _____ Fecha: _____

El móvil

“Arturo está entusiasmado con su nuevo móvil. Sube y baja por los menús, explora todas las opciones, hasta que encuentra las plantillas prescritas de mensajes de texto:

“Llegaré tarde, **no me esperes**”, “La reunión se ha cancelado”, “**Reunámonos** en”, “Feliz Cumpleaños”, “Muchas gracias”, “**Haz** las maletas”, “Solo era una aventura”, “**Tráeme** el dinero a”, “**Comprueba** que no te siguen”, “Ya te lo advertí”, “**No tengas** miedo de”, “**Vigíalos**”, “**Deshazte** de todo”, “**Coge** el bolso del dinero y **ven** a”, “Me siguen”, “Estoy acorralado en”, “**Ayúdame** a”, “**Sal** corriendo”, “**Trae** munición”, “Me tienen”, “**Promete** que cuidarás de”

Arturo frunce el ceño. Es la última vez que compra un móvil de segunda mano.”

Adaptación de: Enrique Sicilia. 2012. “El móvil”, en *Luchalibro. Primer campeonato de improvisación literaria en Canarias*.

Tenerife: Ediciones de Baile del Sol.

Vocabulario: Entusiasmado: muy contento

1. ¿De qué trata este microrrelato? ¿Qué le ocurre al protagonista? ¿A quién puede haber pertenecido este móvil? Explica qué ocurre en este microrrelato:

2. Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo:

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

-Hacer/tú/los deberes de español: **HAZLOS / NO LOS HAGAS**

-Ir/vosotros/al cine el fin de semana: **ID / NO VAYÁIS**

-Mirar/usted/el nuevo artículo: **MÍRELO / NO LO MIRE**

-Venir/vosotros/a la fiesta esta tarde: **VENID / NO VENGÁIS**

-Decir/tú/a mí/ la verdad: **DÍMELA / NO ME LA DIGAS**

3. Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he comido desde ayer! (coger/ir/tomar/comer-comerse) → un bocadillo/unas manzanas/a un restaurante) **COGE-VETE-TOMA-CÓMETE...**

-Me duele mucho la cabeza → (tomar-tomarse/buscar/dormir-dormirse/descansar → una aspirina/un rato/en el sofá/en la cama) **TÓMATE-BUSCA-DUÉRMETE-DESCANSA...**

-¡Me he quedado sin dinero! (ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo) **AHORRA-GUARDA-PIDE-BUSCA-NO GASTES-ENCUENTRA...**

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir → ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren) **HAZ-SAL-PONTE-DI...**

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

5.3. Consideraciones en el diseño y en el uso de las actividades.

En este capítulo, nuestra intención ha sido la de explicar y justificar el diseño y la puesta en práctica de las actividades. Su presentación, extensión y explicación ha ido variando de una sesión a otra debido a nuestra experiencia en las clases. Este apartado está destinado a recoger las deducciones que hemos extraído del análisis de las sesiones con los diferentes alumnos. A continuación, se detallan los aspectos que estimamos que debería tener en cuenta el futuro profesor de ELE al emplear este enfoque didáctico:

- Es aconsejable mostrar una breve presentación del microrrelato a los alumnos, en formato PowerPoint mediante un proyector, en formato de póster, etc. Como veremos en los resultados del cuestionario final, muchos de nuestros estudiantes no estaban familiarizados con este género previamente.
- Las instrucciones en la Hoja del Profesor y en la Hoja del Alumno han de ser breves y claras.
- Enseñar una forma gramatical en cada sesión.
- Ofrecer a los alumnos un solo microrrelato por clase.
- Tener presente el uso de técnicas de atención a la forma y ponerlas en práctica (presencia no invasiva pero constante del profesor).
- Corregir cada ejercicio al finalizar el tiempo estipulado para este y no al final de la clase.
- Disponer de las explicaciones gramaticales de la forma explicada con el fin de resolver las dudas de los alumnos con presteza y favorecer la fluidez de la clase.
- Es importante mantener una actitud abierta y cercana con el fin de que los alumnos se sientan cómodos para preguntar si necesitan nuestra ayuda. Depende de la cultura de cada lugar, o de las diferentes formas de ser de los aprendientes, es probable que muchos alberguen dudas que les impidan evolucionar en sesiones abiertas como estas. El papel del profesor es fundamental.

CAPÍTULO 6.
ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1. Introducción al análisis de resultados.

Tras haber finalizado la puesta en práctica de todas las sesiones de gramática con microrrelatos, nos dispusimos a recabar los datos de los que, más adelante, extraeríamos las conclusiones con las que contrastar nuestras hipótesis iniciales. Por una parte, decidimos estudiar el uso de la forma aprendida por parte de los estudiantes en los microrrelatos escritos por ellos. Analizamos, en un primer estadio, la frecuencia de uso de dicha forma y, en segundo lugar, la frecuencia de uso correcto de esta con el objetivo de esclarecer el nivel de adquisición del aspecto gramatical por parte de los estudiantes tras las clases impartidas.

Por otro lado, optamos por realizar una encuesta a los aprendientes, con la intención de averiguar su nivel de aprendizaje y de satisfacción tras las clases. Siguiendo la propuesta de estadística descriptiva de Holguín, a través de estas encuestas recolectamos, presentamos y describimos los datos de la muestra con el fin de presentar la información de una manera comprensible y utilizable (cfr. Holguín, 1970). Una encuesta se define como un estudio observacional en el que el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario previamente diseñado. Más concretamente y, según el CIS:

es una técnica de recogida de datos mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de individuos (...). En una encuesta se realizan una serie de preguntas sobre uno o varios temas a una muestra de personas seleccionadas siguiendo una serie de reglas científicas que hacen que esa muestra sea, en su conjunto, representativa de la población general de la que procede (2015).

El estudio consistió en el diseño de un cuestionario que constaba de diez preguntas, ocho cerradas y dos abiertas. De esta forma, los alumnos tendrían la ocasión de responder dentro de los parámetros que les presentábamos, así como de opinar libremente sobre el desarrollo de las sesiones y de exponer su parecer. Seguimos las directrices de Alvira para el uso de una encuesta: utilizar cuestionarios con preguntas abiertas, recoger información objetiva, recurrir a informantes y utilizar censos a muestras intencionadas (2011: 6-7). Añade, además, que “es la conjunción del interés y necesidad por recoger información directamente de la persona entrevistada con el desarrollo de los métodos muestrales lo que hace surgir la encuesta tal y como la conocemos en la actualidad” (Alvira, 2011: 6). El mismo autor indica que, a pesar de las matizaciones anteriores, la metodología de la encuesta se sigue definiendo, ante todo, por el uso de cuestionarios estructurados como instrumento básico de captura de información y la utilización de muestras que pretenden representar a la población objeto de estudio (2011: 7). La población estadística se define

como el conjunto sobre el que estamos interesados en obtener conclusiones (cfr. Cáceres, 2007: 4).

Los miembros de la población analizada en este trabajo serán los alumnos de ambas universidades: en un primer momento, analizaremos las respuestas ofrecidas en los cuestionarios y, *a posteriori*, el uso de la forma en los microrrelatos escritos por ellos. A partir de sus respuestas, pudimos recolectar todos los datos necesarios para comprobar nuestras hipótesis iniciales y llegar a las conclusiones de esta investigación. Las técnicas de recolección de datos se definen, en la línea de Arias, como el conjunto de procedimientos y métodos que se utilizan durante el proceso de investigación, con el propósito de conseguir la información pertinente a los objetivos formulados en una investigación (2006).

En nuestro caso, como apuntábamos, el método de recogida de datos se ha fundamentado en analizar las respuestas de los alumnos a los cuestionarios que componen la encuesta y los resultados de sus escritos. A partir de un enfoque deductivo, de conjeturas generales a particulares, examinaremos si nuestro supuesto genérico puede aplicarse a los casos concretos de los aprendientes con los que trabajamos. Podemos afirmar que el estudio que llevamos a la práctica, cimentado en la experiencia real con estudiantes, se define como empírico. Martínez afirma que una investigación empírica consiste en fundamentar la exploración de la realidad en el corpus de los conocimientos, ideas o teorías disponibles y derivar de ellos hipótesis plausibles que necesariamente deberán ser contrastadas con aquella realidad que buscan explicar (2008: 165).

La base de la investigación empírica, del latín *empiricus* y del griego ἐμπειρικός según el diccionario de la RAE (2001), reside en la experiencia. Heinemann (2003) señala que la investigación empírica es un proceso que se lleva a cabo por etapas establecidas de antemano, siendo estas la pregunta de investigación, los fundamentos teóricos, las definiciones, los indicadores y la operacionalización, las técnicas de observación de datos, los tipos de investigaciones, la construcción de la muestra, la recopilación de datos, el análisis de los datos y el informe final. Todas estas etapas se califican como “diseño de la investigación” (cfr. Heinemann, 2003: 10-11). Este autor describe el camino mediante el que se obtienen las informaciones relevantes para responder al problema de la investigación y el modo en que se debe proceder para analizar los datos e interpretarlos de forma adecuada (2003: 12).

Tras estas aseveraciones, consideramos que nuestra investigación, fundamentada en la experiencia, en la que hemos diseñado unas etapas claras de observación y de análisis de datos, donde hemos establecido unas pautas de recolección y de volcado de datos y de la

que hemos extraído diferentes deducciones, puede definirse como empírica. Blanchet *et al.* afirman que el método a partir de la experiencia o método experimental es más ambicioso que el uso aislado del método de observación (1987: 19). Por ello y con el fin de obtener datos con los que poder reflejar los resultados de nuestra experiencia lo más detalladamente posible, decidimos aplicar una metodología empírica en lugar de realizar apreciaciones a partir únicamente de la observación.

Además, este trabajo se enmarca en el ámbito de los estudios cuantitativos y cualitativos aplicados a las ciencias sociales. La metodología cualitativa se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1992: 19-20). A semejanza de la metodología cuantitativa, es un modo de encarar el mundo empírico. El investigador cualitativo, además, “ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística” (Taylor y Bogdan, 1992: 20). Para este, entonces, todas las respuestas son valiosas.

El apartado que ha sido analizado desde una perspectiva puramente cualitativa ha sido el de las preguntas 6 y 10 del cuestionario, puesto que eran respuestas abiertas en las que los alumnos expresaban de manera heterogénea su parecer ante la nueva propuesta didáctica. Los datos de las demás preguntas del cuestionario, además de los procedentes de los textos de los alumnos, han sido analizados desde un prisma cuantitativo, es decir, de manera numérica a partir de cifras concretas de las que pueden extraerse conclusiones cualitativas de la experiencia. Siguiendo la propuesta de Aguirre (2004: 651-653), elaboramos el cuestionario de este trabajo. Mostramos a continuación las preguntas que conformaron la encuesta de esta investigación:

1. *¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?*
2. *Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos?*
3. *¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?*
4. *¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil?*
5. *¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?*
6. *¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?*
7. *¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?*
8. *¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?*
9. *¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos?*

10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?

Estas preguntas nos valdrán para apreciar con fiabilidad el grado de eficacia de la propuesta. Conoceremos la disposición previa de los alumnos para ser conscientes de su aprendizaje de nuevos conocimientos y para trabajar con textos de formato novedoso. Como señalamos en capítulos anteriores y, en palabras de Cáceres, el factor más influyente en el progreso de los estudiantes es la motivación intrínseca (cfr. 2014: 280). Mediante el análisis de los datos recogidos en este cuestionario, podremos vislumbrar su grado de satisfacción, que será directamente proporcional a su grado de motivación.

Utilizamos la estadística descriptiva para el análisis de datos de este trabajo e, inspirados en la metodología establecida por Déniz en su tesis doctoral (2014), decidimos calcular la media aritmética y el porcentaje de las respuestas analizadas según el tipo de respuesta ofrecida. En algunas preguntas, la media aritmética logra esclarecer los resultados obtenidos y, en otras, es necesario y más fructífero el hallazgo del porcentaje debido a la naturaleza de la cuestión. En primer lugar, aplicamos este método a las respuestas de las preguntas del cuestionario y, en un segundo momento, al uso general y correcto de la forma en los relatos de los alumnos. La media aritmética es el valor característico de una serie de datos cuantitativos objeto de estudio que parte del principio de la esperanza matemática o valor esperado. Esta se obtiene a partir de la suma de todos sus valores dividida entre el número de sumandos (cfr. Lages, 2000: 129). La ecuación de la media aritmética se representa como sigue:

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i n_i}{N}$$

En el hallazgo de la media del uso de la forma, x_i representaría el número de veces que esta se usa y n_i el número de alumnos que hace uso de ella. El símbolo N se refiere al número total de alumnos. En ocasiones, es conveniente reducir la información obtenida a un número pequeño de valores para facilitar la comparación entre distintas muestras o poblaciones. Estos valores, que centralizan la información, se denominan medidas de tendencia central y la media aritmética es uno de ellos (cfr. Quesada *et al.*, 1979: 32). A través de la media aritmética, reducimos la información obtenida a un solo valor para facilitar la comparación entre distintas muestras. En una de las respuestas analizaremos, además, la moda, es decir, el valor de la variable que tiene máxima frecuencia (cfr. Quesada *et al.*, 1979: 36). Para poder estudiar los datos obtenidos, las informaciones han de

ordenarse por categorías a partir de los cuestionarios con el fin de que puedan seguir analizándose en posteriores operaciones de cálculo (cfr. Heinemann, 2003: 220). De esta forma, “es posible llegar finalmente a contestar la pregunta inicial, a la descripción de objetos o a la comprobación de hipótesis” (Heinemann, 2003: 220). Para este fin, trataremos la información a partir de la codificación de datos.

En la rama de estadística descriptiva, codificar datos significa asignar números a las modalidades observadas o registradas de las variables que constituyen la base de datos, esto es, asignar un código o valor numérico a la información que vayamos a utilizar (cfr. Déniz, 2014: 139). En la codificación, se asigna a cada variable o a cada valor de una variable un símbolo o código. Estos serán números, puesto que se realizará un análisis estadístico de los datos. La codificación implica una reducción del contenido de las informaciones obtenidas a su código correspondiente a la vez que una clasificación y asignación de sus expresiones y escalas de medición (cfr. Heinemann, 2003: 220).

Con el objetivo de analizar los datos obtenidos de la manera más objetiva posible, hemos asignado valores numéricos o códigos diferentes a cada respuesta en la encuesta y en los textos escritos por los alumnos. Los valores oscilan entre 1-2, 1-3, 1-4 y 1-5 según la pregunta, debido a que cada una de ellas se analizará de manera independiente con respecto al recuento de datos. Hemos decidido llevarlo a la práctica de esta forma puesto que las opciones de respuesta de cada pregunta varían de una a otra (respuestas de sí o no, respuestas múltiples y respuestas de diferentes valores). El fin último de la interpretación de los datos es el de responder a las preguntas iniciales de investigación (cfr. Heinemann, 2003: 229). Consiste en describir los hechos y comprobar el éxito de las medidas aplicadas. A partir de la codificación de los datos y del análisis de las respuestas de la población, trataremos de dar respuesta a los interrogantes iniciales de este trabajo.

Como conclusión de las respuestas analizadas, llegaremos al denominado informe final o resumen de los hallazgos en el que encontraremos una síntesis de las deducciones formuladas tras el escrutinio de la muestra (cfr. Heinemann, 2003: 239).

6.2. Análisis de los textos de los alumnos.

Para proceder al análisis del uso de la forma por parte de los alumnos de ambos grupos, decidimos analizar, como indicamos anteriormente, la media aritmética, el porcentaje y, en algunos casos, la moda. Seguidamente, presentamos las tablas de datos codificados en las que recogimos las respuestas de los informantes de ambas universidades en treinta y cuatro textos u ocasiones de uso de la forma diferentes. En ellas podemos

observar tanto la frecuencia de uso de la forma como la asiduidad de aciertos y errores, así como las cifras mediante las que se han codificado estos datos:

TABLA 1

Tabla de datos de los textos ULg (Universidad de Lieja, Bélgica).

Informante	Uso de la forma (nº veces)	Uso <u>correcto</u> de la forma (nº veces)
1	6	6
2	6	4
3	7	7
4	4	3
5	8	5
6	8	5
7	11	8
8	7	7
9	6	6
10	8	6
11	27	27
12	7	6
13	14	13
14	13	12
15	8	8
16	10	8
17	9	8
18	10	7
19	15	12
20	4	3
21	2	1
22	18	14
23	12	11
24	7	7
25	6	3
26	5	4
27	7	7
28	7	6
29	5	5
30	5	4
31	12	11
32	6	4
33	5	5
34	8	6

TABLA 2

Tabla de datos de los textos ULPGC (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España).

Informante	Uso de la forma (nº veces)	Uso <u>correcto</u> de la forma (nº veces)
1	4	4
2	5	4
3	11	11
4	7	5
5	6	4
6	8	8
7	14	13
8	8	8
9	6	6
10	6	6
11	12	12
12	9	7
13	13	10
14	4	4
15	3	3
16	5	4
17	7	7
18	3	3
19	4	4
20	4	3
21	4	2
22	4	3
23	3	3
24	4	4
25	7	7
26	8	7
27	4	4
28	8	8
29	7	7
30	6	6
31	6	5
32	3	3
33	6	5
34	4	2

6.2.1. Uso de la forma.

Con “uso de la forma” nos referimos al número de veces que los estudiantes, a través de la escritura de microrrelatos, han utilizado la forma aprendida en clase. A través del análisis de los resultados obtenidos mediante las tablas de codificación, hemos hallado la media de uso de ambos grupos de alumnos, cada uno de ellos compuesto por 34 estudiantes. Los aprendientes de la ULg cuentan con un total de 293 usos de la forma aprendida, siendo la media de uso un 8,62, es decir, el número medio de veces que los estudiantes de esta institución utilizaron la forma en sus escritos. En este caso hallamos, además, la moda o la cifra de uso de la forma que utilizó un mayor número de estudiantes, siendo esta de 7 veces (el grupo de estudiantes que utilizaron la forma 7 veces, con mayor frecuencia, fue de 6 alumnos).

Por otro lado, los alumnos Erasmus de la ULPGC, grupo compuesto por 34 informantes al igual que el primero, utilizó la forma 213 veces, es decir, una media de 6,26 veces por alumno, considerablemente menor que en el grupo anterior. La moda de este colectivo, por su parte, fue de 4 veces (el conjunto de aprendientes que representa este uso, el de mayor frecuencia, fue de 9 alumnos). En esta primera cuestión se constata que ambos grupos han empleado la forma gramatical enseñada en numerosas ocasiones, con un promedio de entre 8,62 y 6,26 veces por microrrelato escrito. Es evidente que el primer grupo ha empleado los conocimientos adquiridos en el aula en mayor medida que el segundo grupo. Teniendo en cuenta que los estudiantes del primer grupo, la ULg, partían de un nivel de español inferior a los estudiantes Erasmus de la ULPGC, podemos constatar que la actividad propuesta ha favorecido en mayor medida la puesta en práctica de los conocimientos gramaticales impartidos en el primer grupo.

No obstante, en ambos colectivos, la práctica de la forma ha sido notable y por ende puede establecerse que, a través de la escritura de microrrelatos, los aprendientes logran emplear los aspectos gramaticales expuestos en la sesión de clase. Mostramos a continuación las tablas de frecuencia necesarias para calcular la media aritmética del uso de la forma en ambos grupos:

Tabla de frecuencia del uso de la forma – Alumnos Universidad de Lieja.

x_i número de veces que se usa la forma.	n_i número de alumnos que usan la forma.	$x_i n_i$
2	1	2
4	2	8
5	4	20
6	5	30
7	6	42
8	5	40
9	1	9
10	2	20
11	1	11
12	2	24
13	1	13
14	1	14
15	1	15
18	1	18
27	1	27
	34	293

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i n_i}{N} = \frac{293}{34} = 8,62$$

$\bar{X}=8,62$ es el número medio de veces de uso de la forma.

Tabla de frecuencia del uso de la forma – Alumnos Universidad de Las Palmas.

x_i número de veces que se usa la forma.	n_i número de alumnos que usan la forma.	$x_i n_i$
3	4	12
4	9	36
5	2	10
6	6	36
7	4	28
8	4	32
9	1	9
11	1	11
12	1	12
13	1	13
14	1	14
	34	213

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i n_i}{N} = \frac{213}{34} = 6,26$$

$\bar{X} = 6,26$ es el número medio de veces de uso de la forma.

6.2.2. Uso correcto de la forma.

Además de cuantificar la proporción de ocasiones en las que se ha hecho uso de la forma, hemos analizado la cantidad de errores cometidos por los aprendientes en relación al número de intentos realizados con el propósito de cotejar el resultado de aciertos y, así, clarificar en qué medida se han adquirido los conocimientos enseñados. Los resultados obtenidos a partir de los alumnos de la ULg muestran que la media de uso correcto de la forma empleada es de 7,32 veces: de los 293 usos de la forma, 249 fueron acertados. El porcentaje de aciertos a partir de la muestra es de 84,98% en este grupo. Por otro lado, la media de éxito de los estudiantes Erasmus de la ULPGC es de 5,65 veces, de nuevo inferior a la obtenida en el primer grupo.

Sin embargo, el porcentaje de aciertos en el segundo grupo es ligeramente superior, puesto que de 213 usos de la forma, 192 fueron adecuados, siendo el resultado de un 90,14%. Este dato deriva del uso inferior que el segundo grupo hizo de la forma, es decir, en una franja de uso menor, el número de errores cometidos será, por consiguiente, reducido también.

Tabla de frecuencia del uso correcto de la forma – Alumnos Universidad de Lieja.

x_i número de veces que se usa la forma correctamente.	n_i número de alumnos que usan la forma.	$x_i n_i$
1	1	1
3	3	9
4	4	16
5	4	20
6	6	36
7	5	35
8	4	32
11	2	22
12	2	24
13	1	13
14	1	14
27	1	27
	34	249

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i n_i}{N} = \frac{249}{34} = 7,32$$

$\bar{X} = 7,32$ es el número medio de veces de uso correcto de la forma.

Tabla de frecuencia del uso correcto de la forma – Alumnos Universidad de Las Palmas.

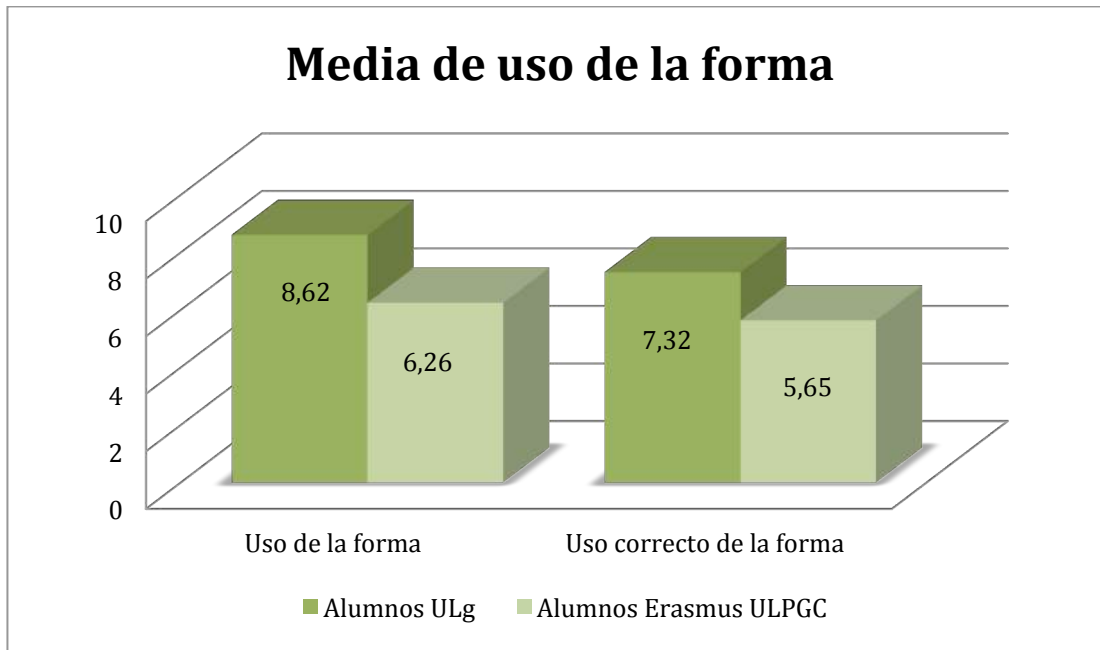
x_i número de veces que se usa la forma correctamente.	n_i número de alumnos que usan la forma.	$x_i n_i$
2	2	4
3	6	18
4	8	32
5	3	15
6	3	18
7	5	35
8	3	24
10	1	10
11	1	11
12	1	12
13	1	13
	34	192

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i n_i}{N} = \frac{192}{34} = 5,6$$

$\bar{X} = 5,6$ es el número medio de veces de uso correcto de la forma.

Constatamos, a partir de estos resultados que, si bien los estudiantes de la ULg partían de un menor nivel de español, su uso de la forma ha sido superior al del segundo grupo y su media de aciertos también. En el siguiente gráfico podemos apreciar las diferencias de la media de resultados entre ambos grupos:

Figura 1



En conjunto, ambos colectivos han utilizado los conocimientos gramaticales con frecuencia y su nivel de aciertos es elevado, luego podemos verificar que, mediante la propuesta de este trabajo, los aprendientes de español como lengua extranjera logran emplear los conceptos de gramática a partir de un texto breve y llevarlos a la práctica con éxito.

La metodología en la que se fundamenta esta investigación, esto es, el uso de la atención a la forma como medio de acrecentar la reflexión y el discernimiento en la gramática en una clase comunicativa, parece haber acrecentado en cierta medida el dominio y, en una mayor dimensión, la determinación para utilizar la forma enseñada. No es posible constatar íntegramente la medida en que estos aprendientes han interiorizado la materia impartida, pero sí es factible aseverar que, mediante las clases con microrrelatos a través de la atención a la forma los estudiantes han hecho uso de esta en gran medida. Sopesamos que este hecho muestra la viabilidad de nuestro estudio en cuanto al incremento de la conciencia de los alumnos en el estudio de la gramática.

6.3. Análisis de los cuestionarios de los alumnos.

Con el objetivo de analizar las preguntas de estudio, se han establecido valores numéricos que arrojarán información sobre el porcentaje de todas las cuestiones, sobre la tendencia media en determinadas respuestas susceptibles de ello y, cuando sea preciso, sobre la moda o valor de la variable con máxima frecuencia.

Estos valores o códigos se han distribuido en rúbricas de valores codificados. Hemos diseñado una rúbrica diferente para cada pregunta al ser sus respuestas muy dispares entre sí. Para la primera pregunta, “¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?”, la rúbrica de códigos se presenta así:

Pregunta 1	Valor	
	1	2
Respuesta	Sí	No

El valor otorgado a la respuesta afirmativa será de 1 y el valor asignado a la respuesta negativa será de 2. Las respuestas codificadas de los estudiantes pueden observarse tanto en la Tabla 3 como en la Tabla 4, así como en las dos anteriores. Las rúbricas del resto de preguntas se han configurado como se muestra a continuación:

2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado y qué aspecto has trabajado menos?

Pregunta 2	Valor			
	1	2	3	4
Respuesta	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita

3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?

Pregunta 3	Valor			
	1	2	3	4
Respuesta	Sí, mucho	Sí, bastante	En algún aspecto	No

4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil?

Pregunta 4	Valor			
	1	2	3	4
Respuesta	La brevedad de los textos	Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	El uso de la gramática en contexto	El trabajo en grupo

5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?

Pregunta 5	Valor		
	1	2	3
Respuesta	Alta. He mostrado mucho interés	Normal. He participado lo suficiente	Bajo. No me han interesado mucho las sesiones

7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?

Pregunta 7	Valor			
	1	2	3	4
Respuesta	Sí, mucho	Sí, bastante	En algún aspecto	No

8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?

Pregunta 8	Valor	
	1	2
Respuesta	Sí	No

9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos?

Pregunta 9	Valor				
	1	2	3	4	5
Respuesta (puntuación)	6	7	8	9	10

En esta última rúbrica se han cuantificado los valores comprendidos entre una nota de 6 y una nota de 10 por parte de los alumnos, puesto que fueron las puntuaciones mínima y máxima. En las preguntas 2 y 4 los estudiantes pudieron elegir más de una respuesta posible, como se muestra en las tablas y, además, solo fueron cuantificados los datos positivos, es decir, los que los alumnos consideraron afirmativos. Las cuestiones 6 y 10 se comentarán por separado puesto que conforman preguntas abiertas. Seguidamente, encontramos las TABLAS 3 y 4 en las que se muestran las respuestas de veintidós de los aprendientes de cada grupo mediante los códigos asignados:

TABLA 3. DATOS DEL CUESTIONARIO GRUPO A: ALUMNOS LIEJA.

Pregunta (p) e informante (inf)

	p. 1	p. 2	p. 3	p. 4	p. 5	p. 6	p. 7	p. 8	p. 9	p. 10
Inf. 1	2	2	2	2	2		2	1	2	
Inf. 2	2	2	1	2, 3, 4	2		2	1	2	
Inf. 3	2	3	3	3, 4	2		2	1	3	
Inf. 4	2	2	2	2, 3	2		2	2	2	
Inf. 5	2	2	2	2, 3	2		1	1	2	
Inf. 6	1	1	2	3, 4	2		1	1	2	
Inf. 7	1	2	2	2	2		3	1	2	
Inf. 8	2	1, 2, 4	2	3	2		2	1	4	
Inf. 9	1	2, 3	1	2, 3, 4	3		2	1	3	
Inf. 10	1	2	1	2, 3	2		2	1	2	
Inf. 11	2	2, 3, 4	2	1, 2	2		3	1	2	
Inf. 12	2	2	1	2, 3, 4	1		3	2	4	
Inf. 13	2	3	2	2, 3	2		3	1	2	
Inf. 14	1	1, 2, 3, 4	2	2, 3	2		1	1	2	
Inf. 15	2	2	2	3	1		4	2	2	
Inf. 16	2	2	1	2, 3, 4	2		2	1	2	
Inf. 17	2	2	2	2, 3	1		2	1	3	
Inf. 18	2	2	2	3, 4	2		1	1	4	
Inf. 19	1	1, 3, 4	1	2, 3	2		2	1	2	
Inf. 20	1	2, 4	1	2	2		3	1	2	
Inf. 21	2	2	2	3	2		1	1	3	
Inf. 22	2	1, 2, 4	1	1, 2, 3	1		2	1	4	

TABLA 4. DATOS DEL CUESTIONARIO GRUPO B: ERASMUS ULPGC.

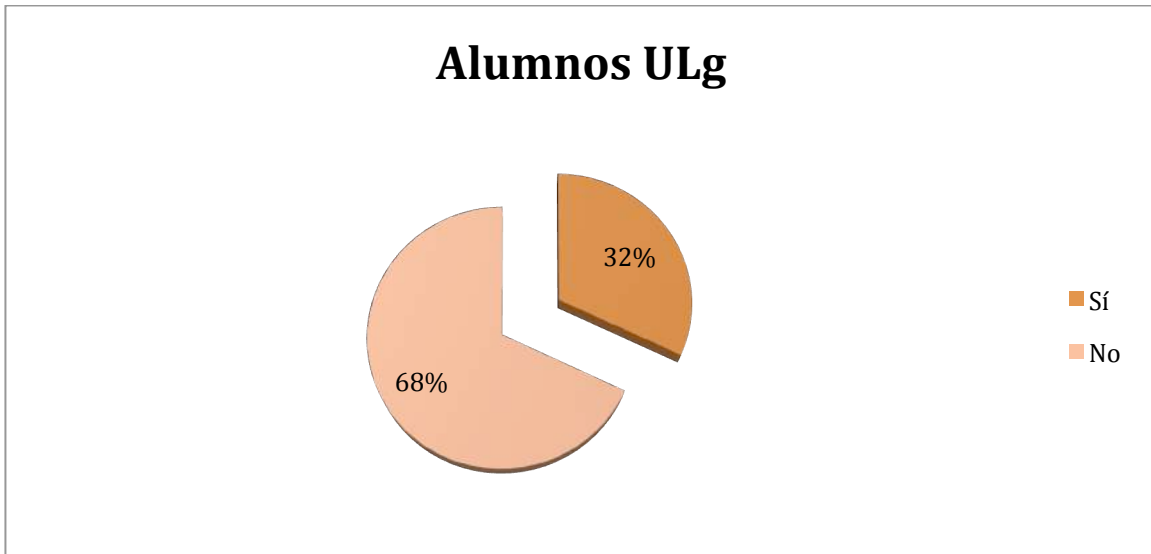
Pregunta (p) e informante (inf)

	p. 1	p. 2	p. 3	p. 4	p. 5	p. 6	p. 7	p. 8	p. 9	p. 10
Inf. 1	2	2	1	1	2		3	1	3	
Inf. 2	1	1, 4	1	3, 4	2		3	2	3	
Inf. 3	2	1, 2, 3, 4	1	1, 2, 3	2		2	1	4	
Inf. 4	2	4	2	2, 3	2		2	1	3	
Inf. 5	2	2, 4	2	1, 3	2		3	2	2	
Inf. 6	2	3	3	2, 3	2		3	2	2	
Inf. 7	2	1, 2, 3, 4	2	2, 4	3		2	1	3	
Inf. 8	2	1, 2, 3	2	1, 2	2		3	1	3	
Inf. 9	2	1	2	2, 3	1		3	1	2	
Inf. 10	2	2, 4	1	3	2		2	1	3	
Inf. 11	2	2, 3	1	2, 3	2		2	1	5	
Inf. 12	2	1	1	2, 3	2		3	2	2	
Inf. 13	2	2, 4	1	3	1		2	1	5	
Inf. 14	2	1, 2, 3, 4	1	1, 2, 3, 4	1		1	1	5	
Inf. 15	2	1, 2, 3	3	2, 3	3		3	1	2	
Inf. 16	1	1, 2, 3	2	1, 2	1		3	1	4	
Inf. 17	2	3	2	3	2		3	1	2	
Inf. 18	2	1, 2, 4	1	3	1		3	2	4	
Inf. 19	2	1	3	2	3		3	2	1	
Inf. 20	1	1, 3	2	2, 4	1		3	1	2	
Inf. 21	2	3	1	1	2		2	1	3	
Inf. 22	2	1, 2, 4	2	2, 3	2		2	1	2	

6.3.1. Pregunta 1.

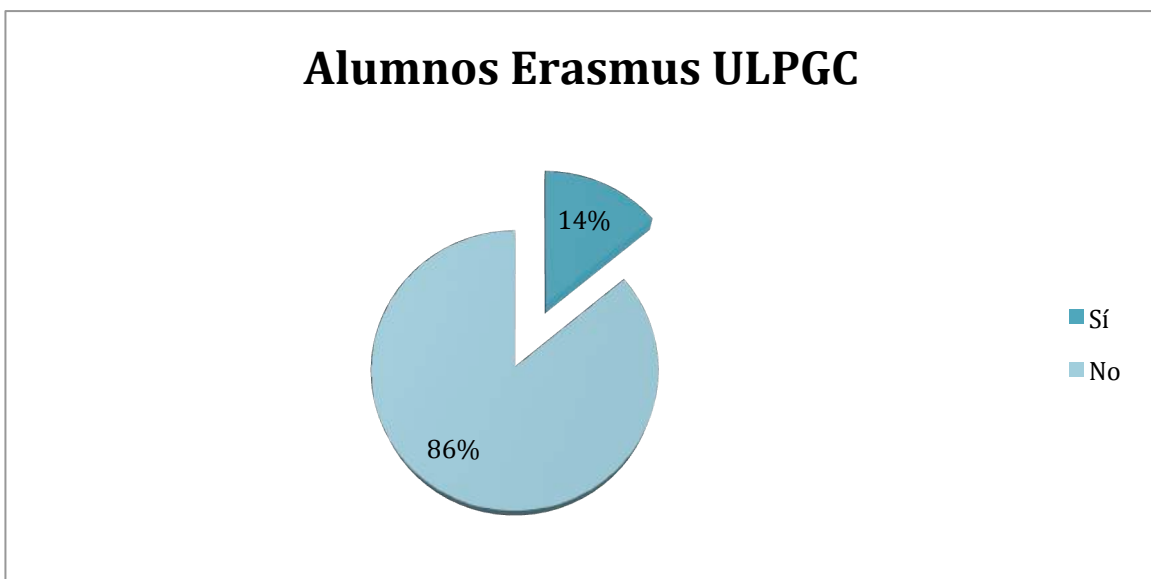
1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?

Figura 2



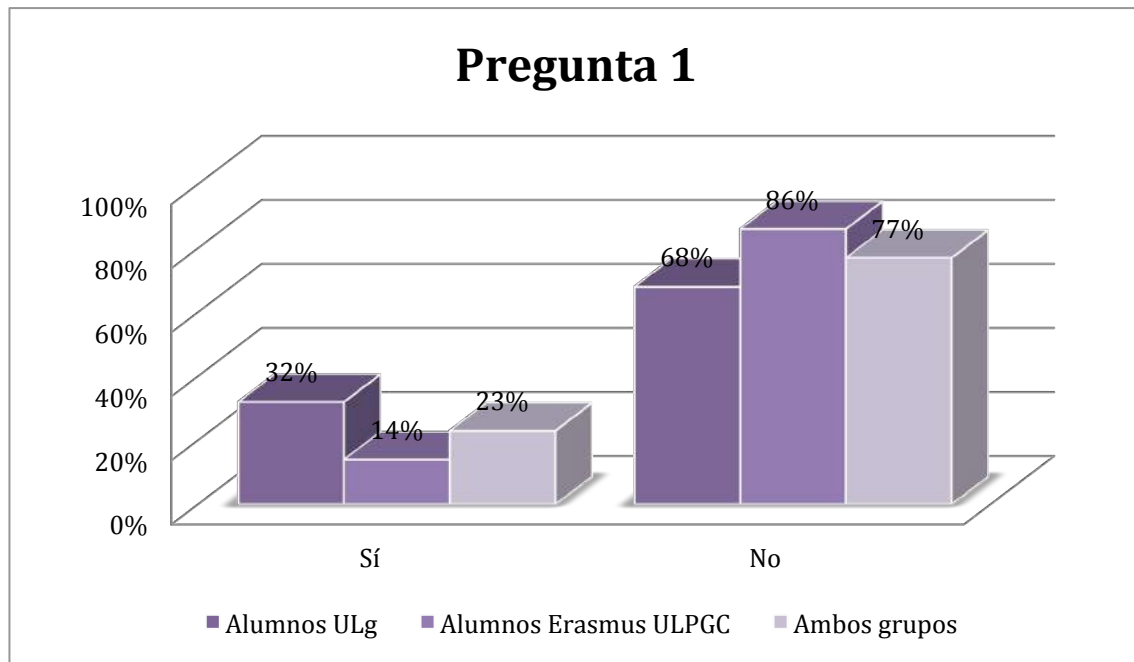
La respuesta media en el primer grupo es de 1,68, es decir, la tendencia de los alumnos de la ULg es a la negación al codificarse la respuesta afirmativa con la cifra 1 y la negativa con la cifra 2. Más de la mitad de los participantes de este colectivo ha respondido de forma negativa a la pregunta de si conocían los microrrelatos antes de trabajarlos en clase. Este género literario no se estudia con frecuencia en la clase de segundas lenguas y por ello podría no gozar de una gran popularidad.

Figura 3



La respuesta media en este segundo grupo es de 1,86, esto es, la tendencia de estos informantes es a la negación total. En este caso, un 86% de los estudiantes Erasmus de la ULPGC no había conocido este género antes de la clase impartida. Es posible que los aprendientes de la ULg, al pertenecer a especialidades de Humanidades y Letras, hubieran tenido un mayor acercamiento a diferentes géneros literarios que el grupo de la ULPGC, más heterogéneo y dispar.

Figura 4



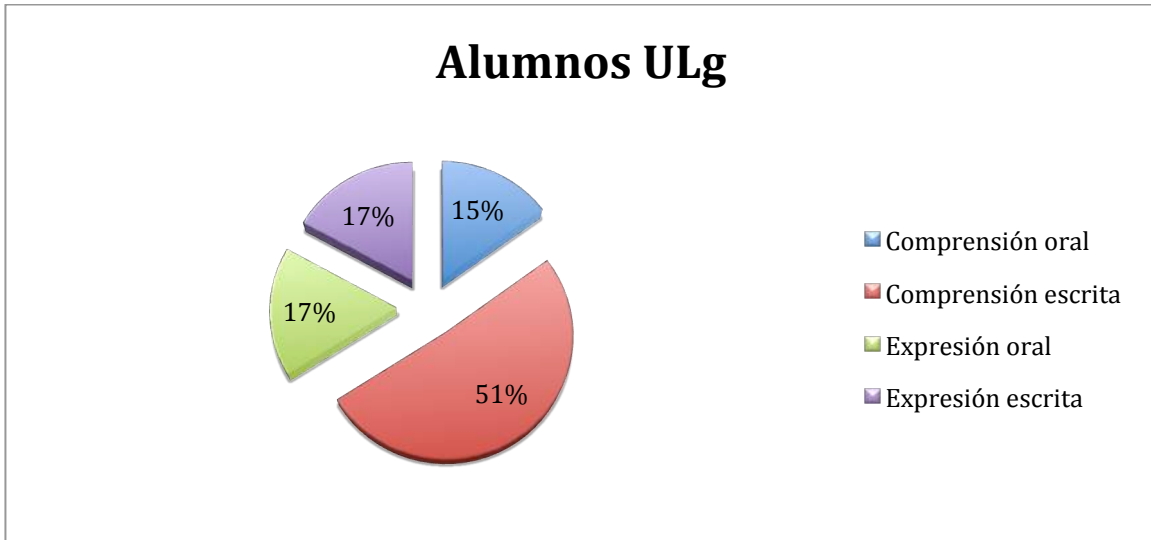
La respuesta media de ambos grupos en conjunto es de 1,77, o lo que es lo mismo, los participantes afirman, en su mayoría, no tener conocimiento de este género en el momento de realización de las actividades. En esta última gráfica podemos apreciar las respuestas de ambos grupos y la respuesta general de los dos colectivos. Aquí se refleja que un 77% de los alumnos del total no conocían los microrrelatos previamente.

Tras estos resultados, se podría considerar como una ventaja el hecho de que, para un gran número de estudiantes, el género del microrrelato conformara un elemento novedoso en las clases de español, puesto que así la singularidad de las actividades atraería en mayor medida su atención, uno de los grandes objetivos de este trabajo.

6.3.2. Pregunta 2.

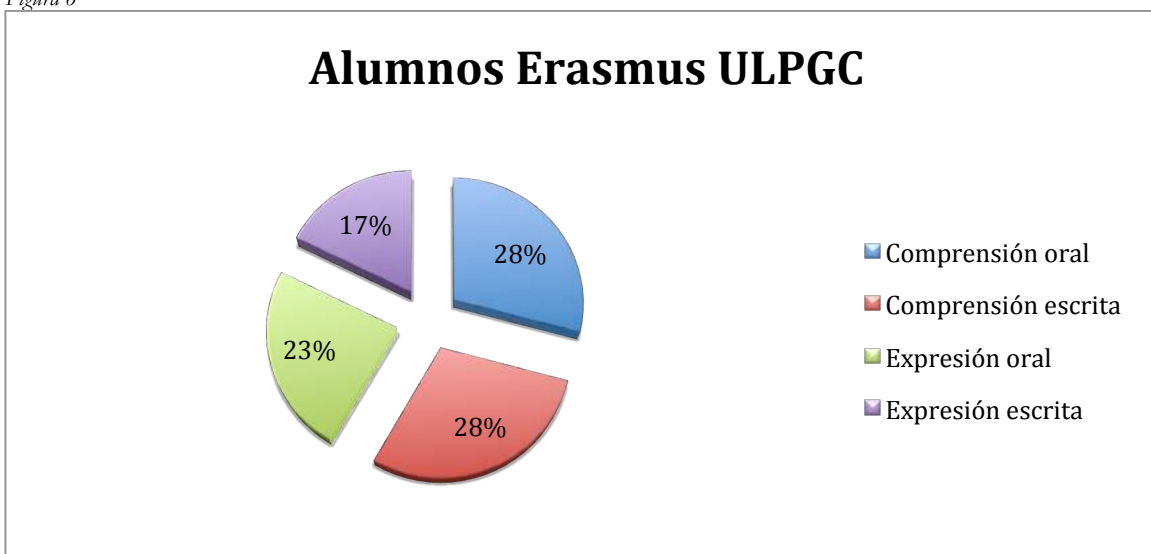
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos?

Figura 5



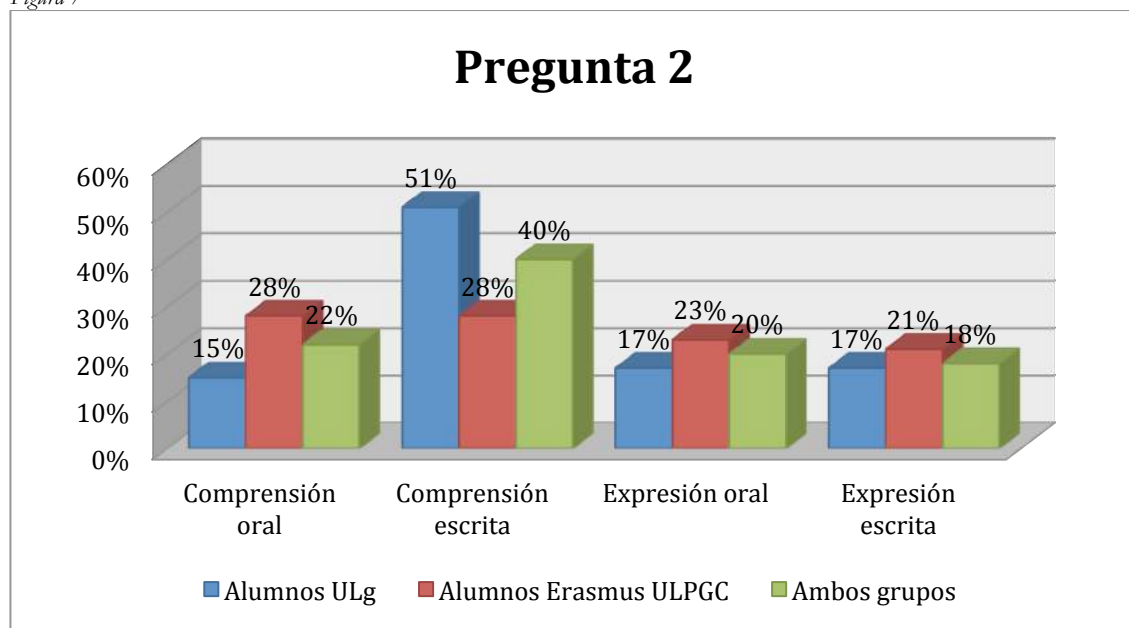
El aspecto más valorado por los alumnos de Lieja en las clases impartidas es la comprensión escrita con un 51%, seguida a partes iguales de la expresión oral y la expresión escrita con un 17% respectivamente. La comprensión oral, como sopesa este colectivo, comprende el apartado que se ha trabajado en menos medida. Es destacable la diferencia de votos que ha recibido la comprensión escrita con respecto a las opciones restantes, lo que nos lleva a reconocer la relevancia de la literatura en el aula de ELE.

Figura 6



Los encuestados del segundo grupo presentan ciertas diferencias con respecto al colectivo inicial. La comprensión escrita sigue estando valorada aunque en menor medida, en este caso con un 28%, al igual que la comprensión oral. La expresión oral recibe un porcentaje mayor por parte de este grupo, un 23% y la expresión escrita es el aspecto menos puntuado con un 17%. Los estudiantes de este grupo se han decantado por diferentes preguntas, recibiendo todas un valor intermedio.

Figura 7



En la gráfica conjunta se aprecia que es la comprensión escrita el aspecto más votado por el grupo de alumnos en su conjunto, seguida de la comprensión oral, la expresión oral y la expresión escrita, con resultados similares. Los encuestados del primer grupo consideran la comprensión escrita de los textos como la destreza que más han podido desarrollar en las sesiones de clase. En el segundo colectivo, el porcentaje de votos se distribuye de manera más homogénea. A partir de estas respuestas podemos afirmar que el refuerzo de todas las destrezas es bastante significativo. No obstante, observamos que los aspectos de la comprensión oral y de la expresión escrita reciben una calificación ligeramente inferior.

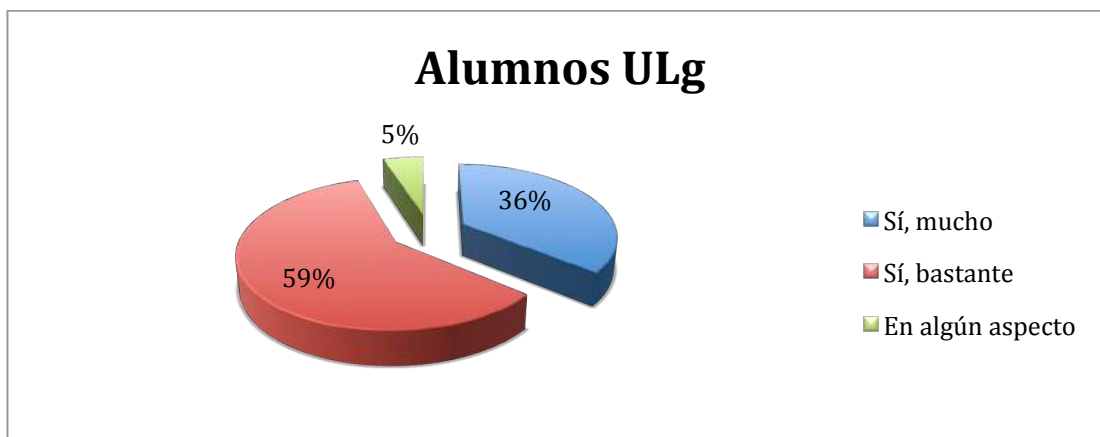
Este resultado puede deberse a la mayor o menor intervención de los compañeros en los grupos. Los estudiantes de la ULg partían de un nivel inferior al de los alumnos Erasmus de la ULPGC y, quizá, las ocasiones de comunicación fluida entre los estudiantes se hayan presentado con mayor frecuencia en el segundo colectivo. El breve intervalo de tiempo en el que se realizó la práctica podría ser la causa de que la expresión escrita haya

sido valorada en menor medida que el resto. Los estudiantes, durante el periodo práctico, tuvieron la ocasión de escribir de 1 a 2 microrrelatos, lo que, probablemente, consideraran una actividad provechosa, además de susceptible de ser repetida. Cabe cuestionarse si el primer colectivo destaca la comprensión escrita en primer lugar a causa de las especialidades de las que provienen sus componentes, esto es, carreras de lenguas y literaturas. Según el interés de los aprendientes y del nivel del que partan, una misma actividad puede tener percepciones dispares, por lo que es aconsejable que esta aborde en mayor o menor grado todas las destrezas del alumno con el fin de transmitir de manera eficaz los nuevos conocimientos.

6.3.3. Pregunta 3.

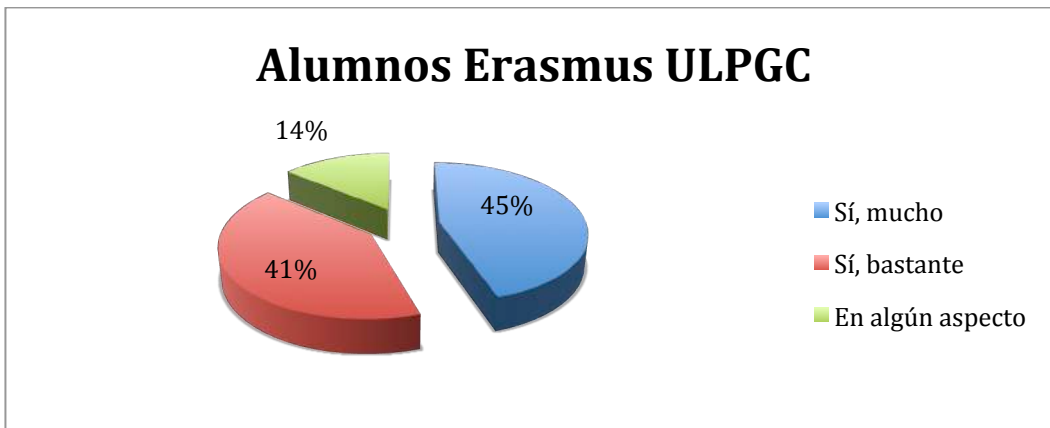
3. *¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?*

Figura 8: se ha omitido la representación del valor de la respuesta “No” puesto que los alumnos no la han seleccionado



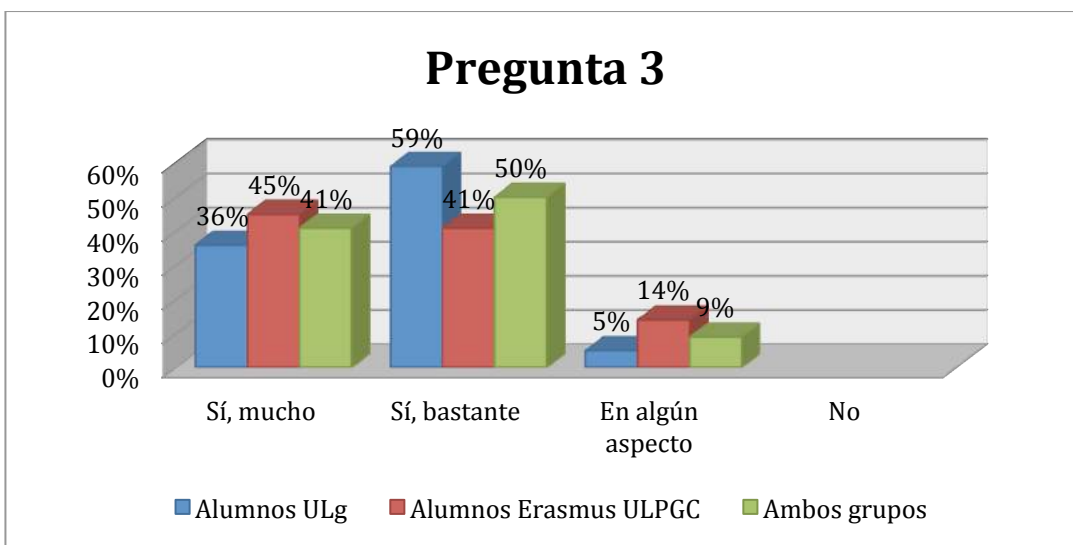
La respuesta más popular es “Sí, bastante”, con más de la mitad del porcentaje de votos de los alumnos, seguida de “Sí, mucho” y, por último y en menor grado, de “En algún aspecto”. Estos resultados nos permiten conocer la opinión de los estudiantes de la ULg con respecto a las sesiones de clase propuestas. Este grupo tiende a mostrar un interés considerable por los microrrelatos como medio de aprendizaje gramatical en ELE, conformando esta opinión el 59% del conjunto. El colectivo de alumnos que valora en gran medida esta propuesta alcanza el 36% del total y, finalmente, aquellos menos interesados componen el 5% de la muestra. Este grupo muestra una extendida visión positiva sobre el uso del microrrelato como material práctico para aprender gramática. Aunque los más entusiastas conforman una parcela de inferior tamaño, de manera general se aprecia que este enfoque metodológico se acepta de buen grado.

Figura 9: se ha omitido la representación del valor de la respuesta “No” puesto que los alumnos no la han seleccionado



La respuesta más votada, “Sí, mucho”, representa al colectivo más numeroso, un 45% del total, seguida de “Sí, bastante”, con un 41% de votos. En esta ocasión, un mayor porcentaje de alumnos que en el grupo anterior muestra un elevado nivel de satisfacción en su aprendizaje, aunque también es cuantioso el colectivo que se decanta por “En algún aspecto”. El colectivo que se inclina por la puntuación más alta, “Sí, mucho”, es superior al de los alumnos del primer grupo; no obstante, el conjunto de estudiantes que opina que el microrrelato es un buen material solamente “En algún aspecto” es muy superior al grupo precedente. Los alumnos que muestran un gran interés y aquellos que se mantienen más indiferentes representan dos colectivos importantes con respecto a la gráfica precedente.

Figura 10:

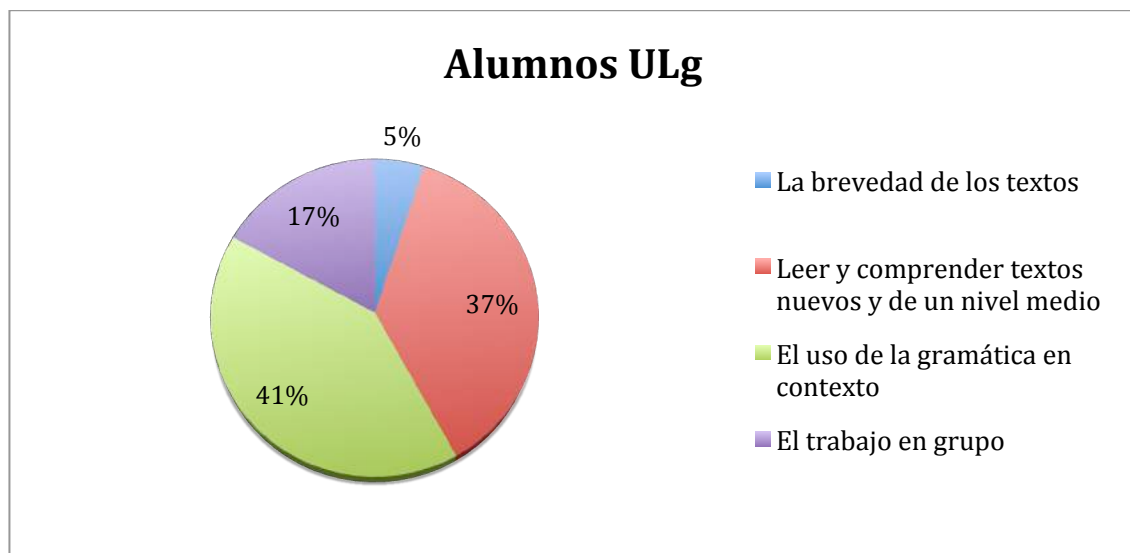


Desde una perspectiva general, los participantes afirman, *grosso modo*, que el uso del microrrelato para el aprendizaje de la gramática en contexto es una opción válida y acertada. De nuevo, en esta última gráfica, el valor de la respuesta “No” se ha omitido puesto que no ha sido cuantificado, es decir, ambos colectivos afirmaron, en mayor o menor medida, la utilidad del microrrelato para aprender gramática dentro de un contexto. Estos resultados permiten deducir que los aprendientes han logrado practicar sus conocimientos gramaticales en cierta medida a través de una clase fundamentada en el microrrelato. La gramática puede estudiarse en un contexto determinado y, como resultado mayoritario en este apartado, se aprecia que es el propio estudiante quien ratifica como válida y provechosa esta propuesta.

6.3.4. Pregunta 4.

4. *¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil?*

Figura 11

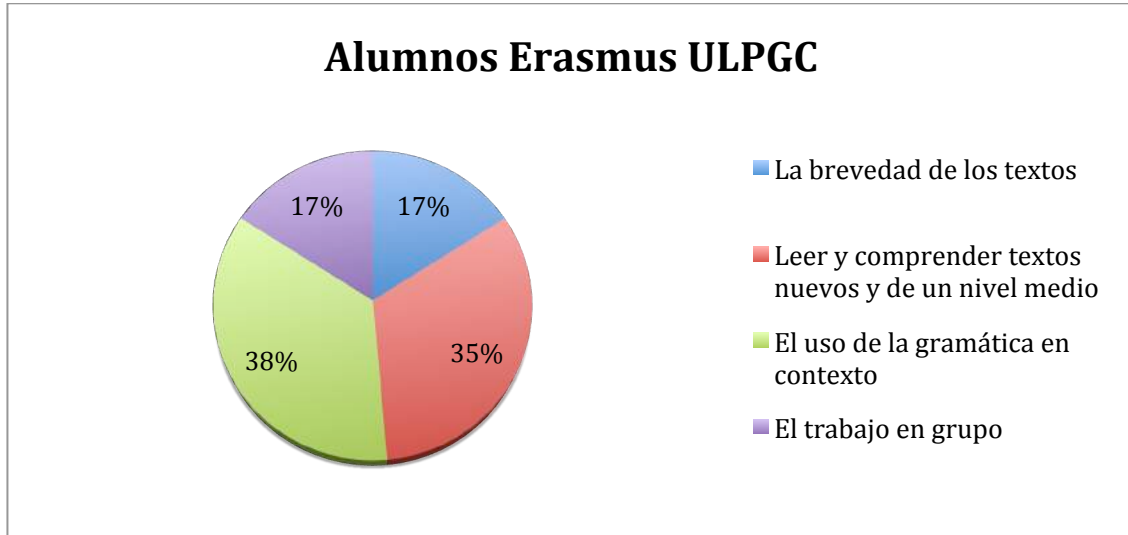


El porcentaje más alto entre estas cuatro opciones reside en “El uso de la gramática en contexto”, con un 41% de los votos, seguido de “Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio”, representado por el 37% de los votos. El “trabajo en grupo” es también un aspecto valorado, aunque en menor medida y, finalmente, “la brevedad de los textos” no parece ser de gran relevancia para este colectivo, al recibir un 5% de la votación. El contenido lingüístico de los escritos, así como la posibilidad de comprenderlos, son los aspectos más relevantes para los aprendientes belgas. Por otro lado, el trabajo en grupo no parece ser el aspecto más popular, seguido de la brevedad de los textos, característica con escasa votación. Estos dos resultados podrían esclarecerse a partir del perfil del alumnado.

Es presumible que los estudiantes de la ULg estén familiarizados con el uso de diversos textos en la clase de español debido a que estudian especialidades de Filología y Humanidades donde la asignatura de Lengua Española forma parte de sus asignaturas de especialidad, así la concisión textual de los relatos no les supone una ventaja adicional ni tampoco un contratiempo. Es más previsible que los estudiantes del programa Erasmus valoren en mayor medida que los textos con los que trabajan no sean extensos puesto que no estarían habituados al uso de literatura en el aula. Los estudiantes de este colectivo, como hemos señalado, parten de un nivel de español inferior al siguiente grupo y, por consiguiente, el trabajo en grupo y el diálogo en la lengua extranjera con sus compañeros puede no ser tan espontáneo y provechoso como para el segundo.

Durante las clases pudimos apreciar la diferencia entre los alumnos aventajados, quienes mostraban una gran iniciativa a la hora de entablar una conversación en español con los componentes de su grupo y algunos con mayor dificultad para expresarse, quienes permanecían expectantes y trataban de participar a menor escala. Tras estos resultados se evidencia la eficacia del trabajo en grupo a pesar de que, según la situación de cada alumno, será percibida de forma diferente.

Figura 12

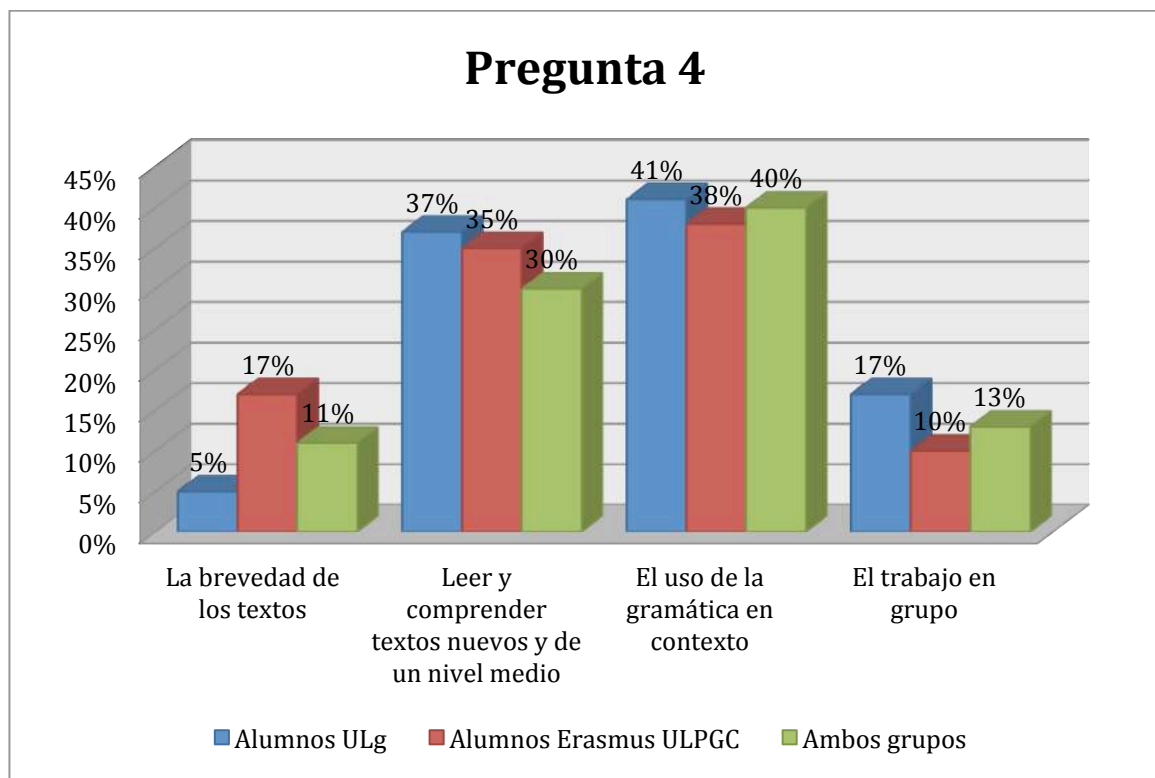


Los aspectos de “El uso de la gramática en contexto” y de “Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio” han sido, de nuevo en este segundo grupo, los aspectos que se han considerado más destacables en el transcurso de las clases. Por otro lado, “El trabajo en grupo” y “La brevedad de los textos”, aunque han recibido una puntuación sensiblemente superior que en el colectivo anterior, siguen la línea de este al no ser

considerados aspectos tan relevantes como los primeros. Los resultados en este caso, aunque similares a los anteriores, presentan algunas diferencias. El aspecto de “La brevedad de los textos” parece ser más apreciado por los alumnos Erasmus y creemos que esto es así debido, nuevamente, a las circunstancias concretas de los diferentes estudiantes.

En este grupo, los aprendientes estudian carreras universitarias como Ingeniería, Derecho o Economía, siendo algunos estudiantes de Traducción e Interpretación. Muchos de ellos no están habituados al estudio de lenguas extranjeras en su especialidad y mucho menos a estudiar una nueva lengua a través del uso de la literatura. A partir de este perfil de aprendiente, se deduce que los textos breves serán más ligeros y llevaderos que aquellos más largos y complejos. La gramática dentro de un contexto, mejor si este es breve, se presenta como una vía práctica y factible para aquellos estudiantes poco familiarizados con la literatura en el aula.

Figura 13



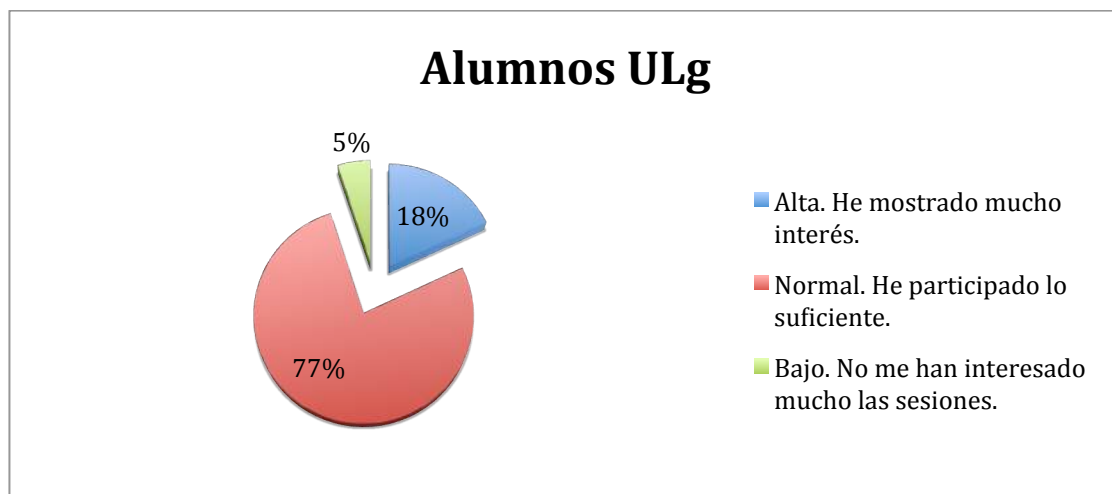
La cuantificación de los votos del grupo general arroja información sobre la percepción de las clases por parte de los aprendientes. Como se mostraba en las gráficas iniciales de esta pregunta, el utilizar la gramática en un contexto determinado y la lectura de textos nuevos y relativamente superiores al nivel del estudiante conforman los apartados más valorados, con un 40% y un 39% de los votos respectivamente. En las actividades

propuestas en este trabajo, aunque interactivas y comunicativas, predomina la reflexión gramatical y la autocorrección mediante la sugerida atención a la forma. Conjeturamos que este hecho favorece que el trabajo en grupo no reciba una especial atención debido a que los aprendientes valoran en mayor medida los aspectos que invitan a la lectura, a la comprensión textual y a la reflexión gramatical.

6.3.5. Pregunta 5.

5. *¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?*

Figura 14

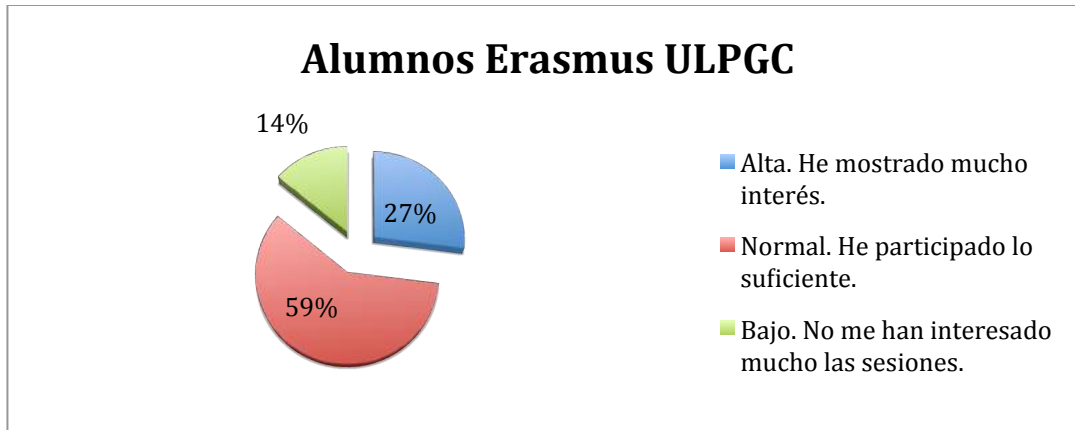


El apartado que recibe un mayor número de votos es el de participación “Normal” con un 77% de votos del total. Al parecer, un gran número de alumno belgas considera haberse implicado en las clases de manera aceptable y activa. Por otro lado, el grupo de alumnos más vehemente comprende un 18% del total y son aquellos a los que las sesiones han interesado especialmente y creen haber interactuado y participado en mayor medida. Por último, los estudiantes que se muestran indiferentes o menos interesados en la propuesta recibe un 5% de la votación.

Estos resultados confirman que una gran mayoría de alumnos de la ULg se han desenvuelto con interés y dinamismo en la clase. El colectivo más implicado, aunque inferior, difiere en porcentaje de votos con el más apático, siendo este último el más reducido. En el transcurso de las clases, pudimos observar cómo la gran mayoría de los estudiantes, además de mostrarse participativos con su grupo de alumnos, interactuaba con frecuencia con el docente a través de la metacharla o, lo que es lo mismo, el diálogo sobre la nueva lengua en la nueva lengua. Preguntaban dudas sobre el uso de la gramática o comentaban las diferentes interpretaciones de los textos con interés. La cantidad de

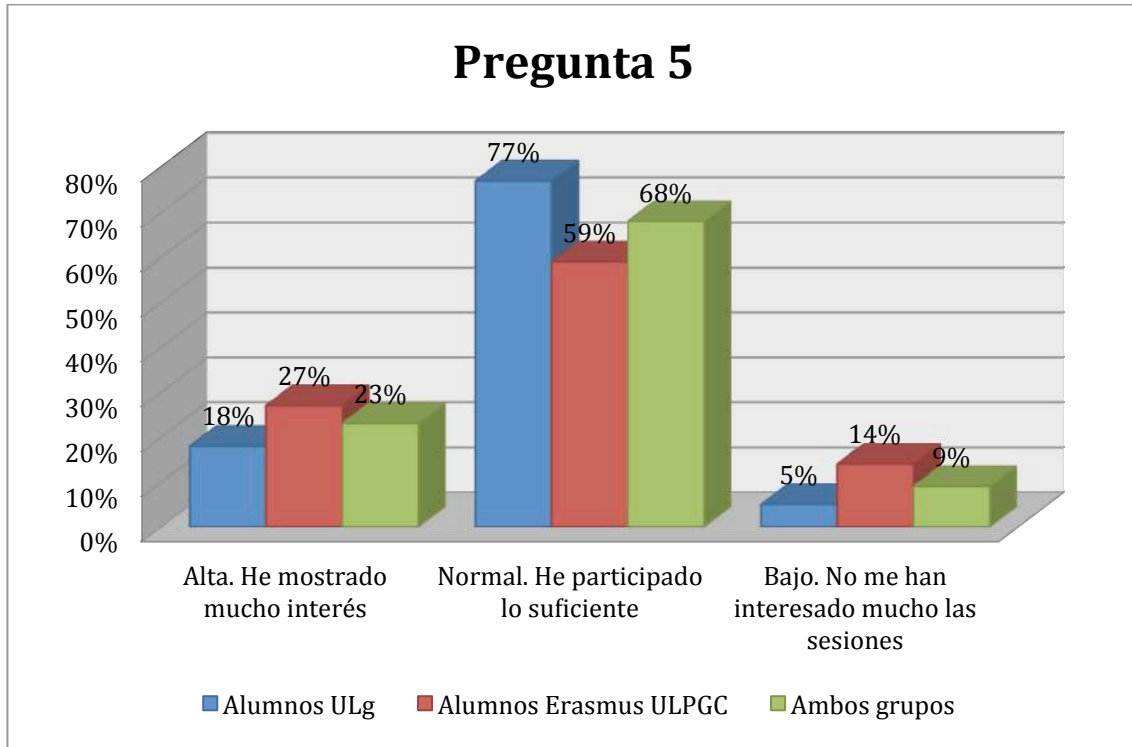
alumnos indiferentes, como apreciamos durante las clases prácticas y como muestra la gráfica, es reducida.

Figura 15



La votación sobre el grado de interés de los alumnos Erasmus se reparte más equitativamente que en la gráfica preliminar, dando lugar a un colectivo con alta motivación ligeramente superior, un 27% del total. El conjunto de alumnos con una participación intermedia asciende al 59%, levemente inferior a los primeros alumnos y aquellos menos interesados en la clase comprenden un conjunto más nutrido con un 14% de votos. La participación de los alumnos de este grupo, como pudimos comprobar en las clases, fue evidente. Muchos de ellos mostraron interés y colaboración en las clases, e interactuaban tanto en su propio grupo como con el docente. Es cierto que, como indica la gráfica, el conjunto de alumnos que mostraba una menor motivación fue superior al del grupo anterior.

Figura 16

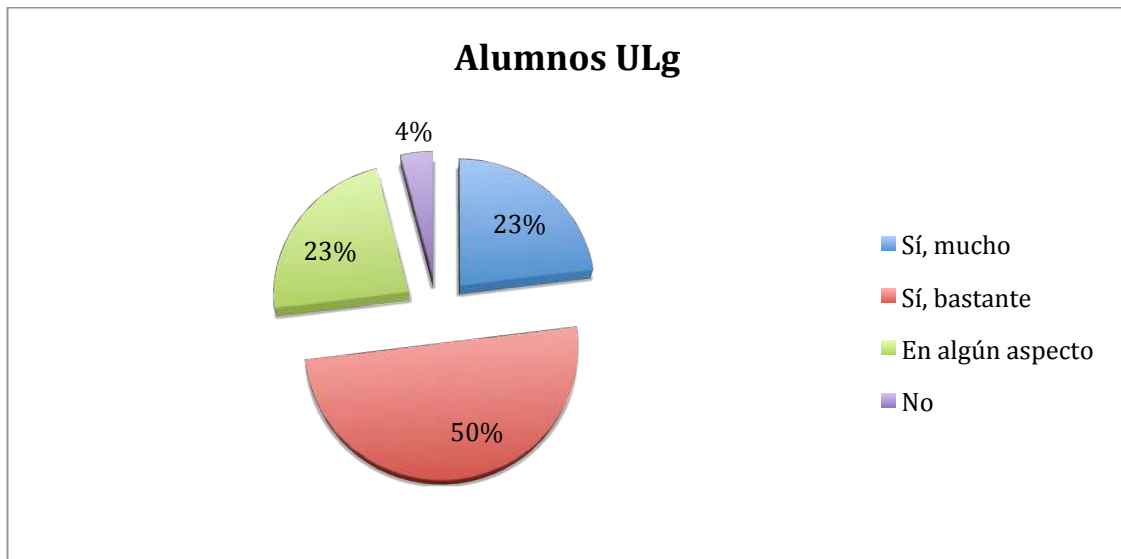


De manera conjunta, se muestra, con un 68% de votos, que la opinión mayoritaria ante estas clases ha sido la de haber mostrado un interés normal y una participación efectiva y aceptable. El grupo de estudiantes con más interés y entusiasmo asciende al 23% y aquellos menos interesados quedan representados con un 9% del total. Estas cifras muestran que la gran mayoría de los estudiantes se involucró en el desarrollo de las sesiones de gramática de forma considerable. La propuesta didáctica parece haber fomentado la participación de los alumnos en gran medida, e incluso parece haber complacido especialmente a un colectivo considerable.

6.3.6. Pregunta 7.

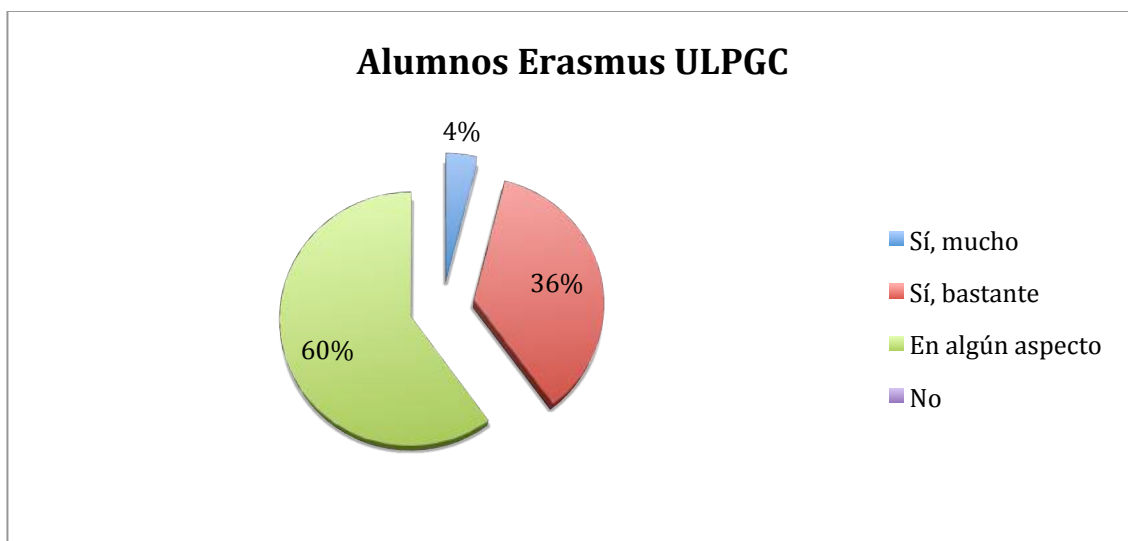
7. *¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?*

Figura 17



El aumento del interés por la literatura en español, uno de los objetivos de este trabajo, parece ser evidente en el grupo de alumnos belgas. La mitad de ellos muestra un aumento considerable de su predilección por los textos literarios en la nueva lengua. El conjunto más entusiasta y aquel menos interesado conforman, respectivamente, un 23% de los votos. Al parecer, la literatura en español no es un aliciente para el 4% de los alumnos. Estos resultados ofrecen información valiosa y positiva con respecto a nuestra investigación, puesto que hemos logrado acercar al alumno a la literatura en la nueva lengua y este, además, ha aumentado su inclinación por ella, generalmente en gran medida.

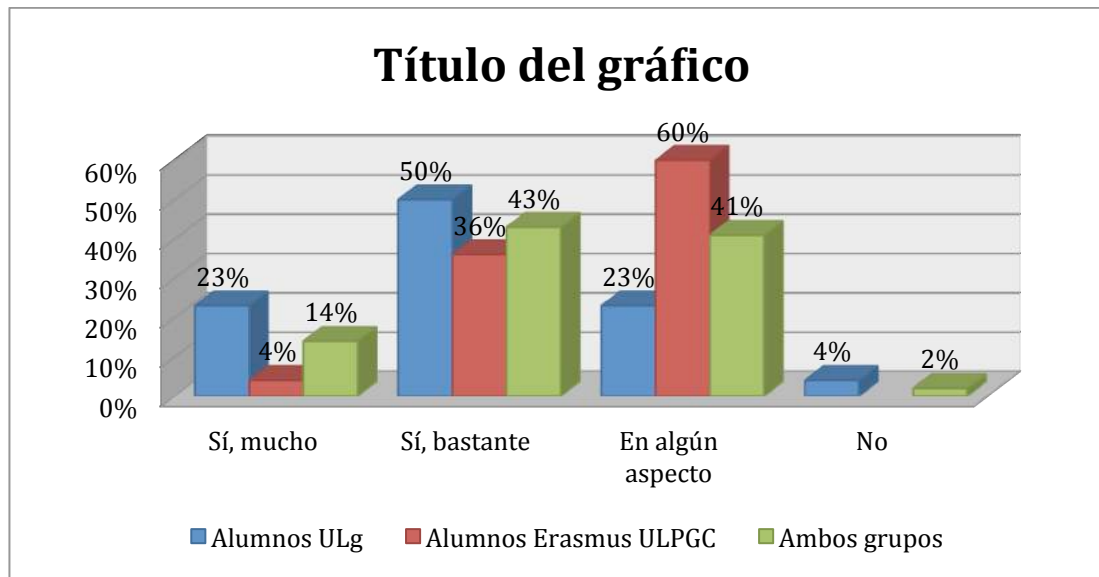
Figura 18



Se puede apreciar que los alumnos Erasmus de la ULPGC, a diferencia de los belgas, muestran cierto interés por la literatura. De hecho, la respuesta “En algún aspecto” es la predominante con el 60% de la votación. Aquellos que muestran un interés considerable ascienden a un 36%, una cifra nada desdeñable, a pesar de que los más interesados constituyen el colectivo más reducido con un 4% de votos. La respuesta “No” no ha sido cuantificada puesto que ningún estudiante se mostró en total desacuerdo con esta pregunta. No obstante, las respuesta obtenidas en este caso difieren sutilmente de las anteriores.

Se constata que los alumnos Erasmus de la Universidad de Las Palmas, en conjunto, muestran cierto interés por la nueva literatura, aunque sin duda en menor medida que los estudiantes belgas. El éxito en este colectivo ha sido inferior; de todas formas, al ser este un grupo heterogéneo y probablemente no familiarizado con el estudio de la literatura, puede considerarse esta respuesta como positiva al demostrar que los aprendientes se sienten ligeramente más interesados en la literatura en español que antes de comenzar nuestras sesiones.

Figura 19



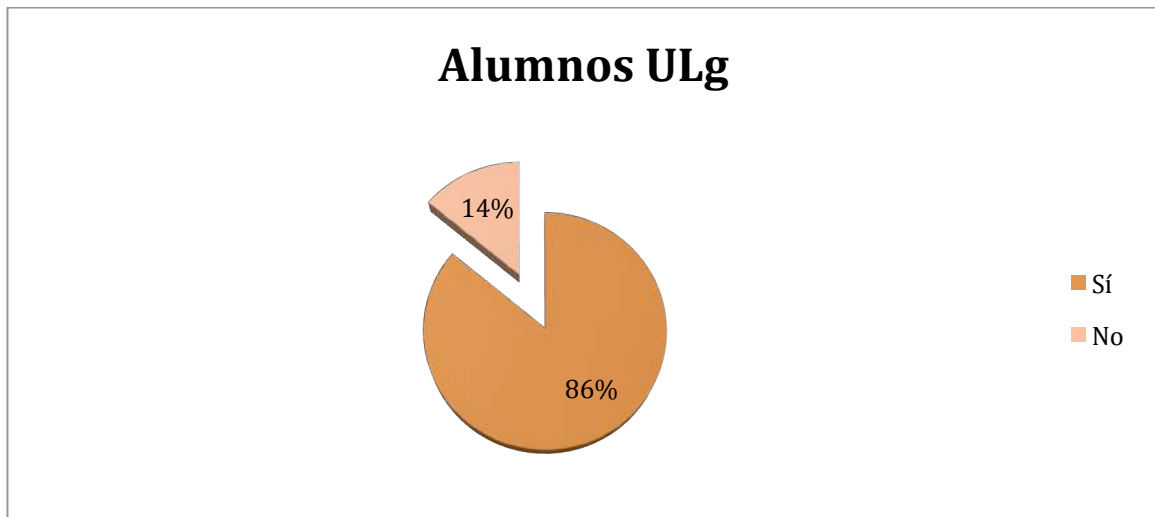
La gráfica mostrada evidencia el interés intermedio e intermedio/alto que experimentan los estudiantes de ambos grupos con un 43% y un 41% respectivamente. Advertimos que el grupo de alumnos sumamente interesados se compone del 14% y aquellos no interesados en la literatura en lengua extranjera, del 2%. En suma, estimamos haber fomentado y aumentado la simpatía y la curiosidad de los estudiantes por la literatura

en español. Partimos del microrrelato como el género literario con el que se iniciarán a la lectura los alumnos poco aficionados a ella, debido a su característica extensión y a sus temas enigmáticos y humorísticos.

6.3.7. Pregunta 8.

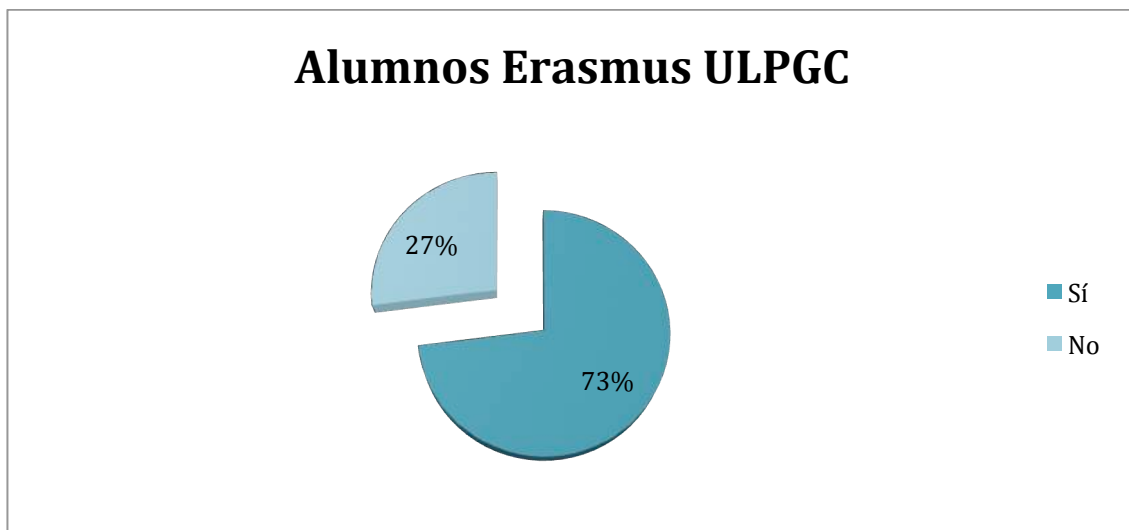
8. *¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?*

Figura 20



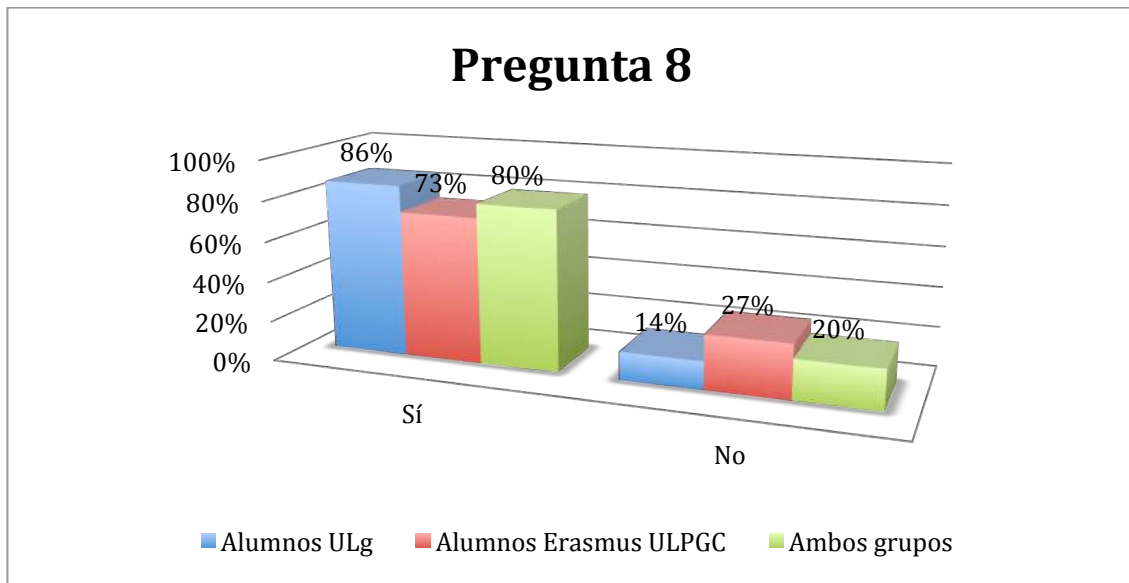
La cuestión que nos ocupa en este apartado es una de las preguntas de investigación iniciales de este trabajo. Como observamos en esta gráfica, los alumnos encuestados de la Universidad de Lieja afirman que, tras haber participado en nuestras clases, leerán microrrelatos con un fin lúdico y didáctico en su tiempo libre, con un 86% de los votos.

Figura 21



De nuevo, la respuesta del segundo grupo ofrece una respuesta afirmativa a la cuestión de si los estudiantes considerarían la lectura de microrrelatos tras el acercamiento a ellos. A diferencia de los alumnos de la ULg, el ánimo por la lectura de estos textos recibe una puntuación ligeramente inferior. No obstante, esta votación es considerable y nos lleva a aseverar que este colectivo, al igual que el anterior, ha experimentado un notable interés por los microrrelatos y por su posterior lectura.

Figura 22

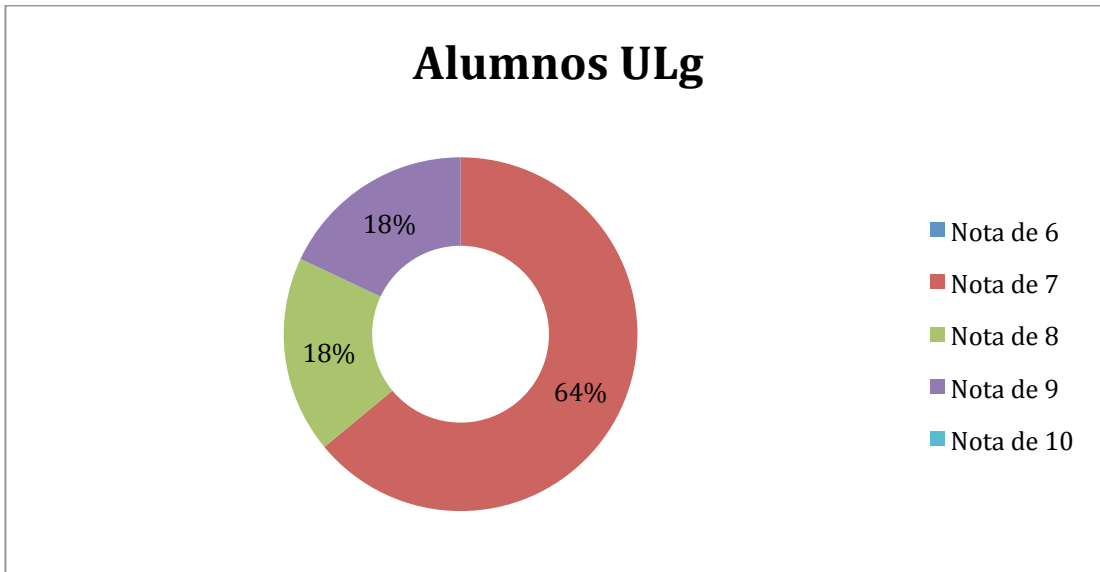


Observamos que el grupo de estudiantes en su conjunto, un 80% de ellos, leerá en el futuro más microrrelatos a partir de las clases impartidas. Esta es, sin duda, una de las resoluciones más optimistas de este análisis, puesto que en ambos grupos hemos logrado que el género literario estudiado se convierta en un asunto de merecido interés.

6.3.8. Pregunta 9.

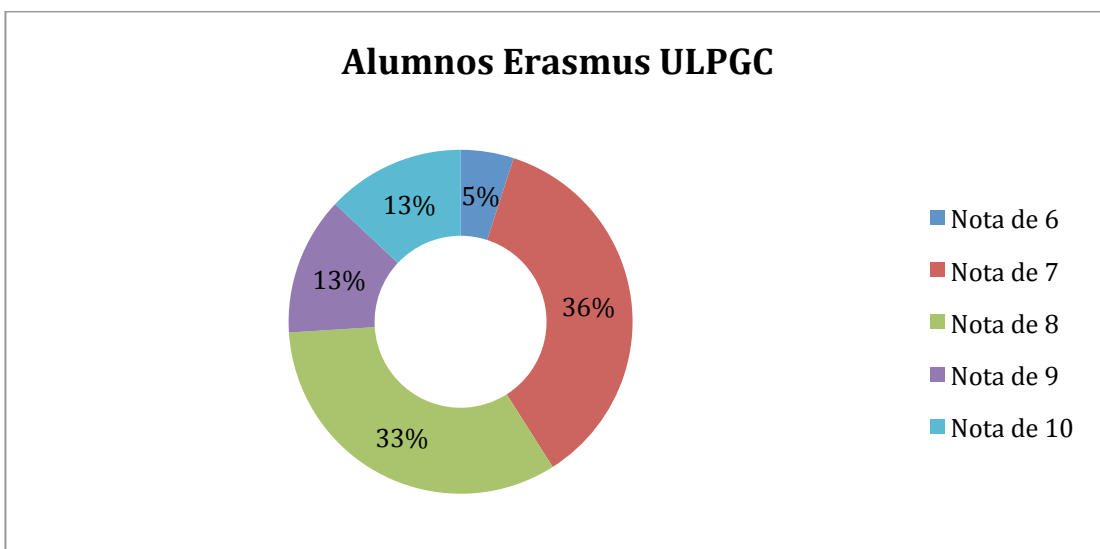
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos?

Figura 23



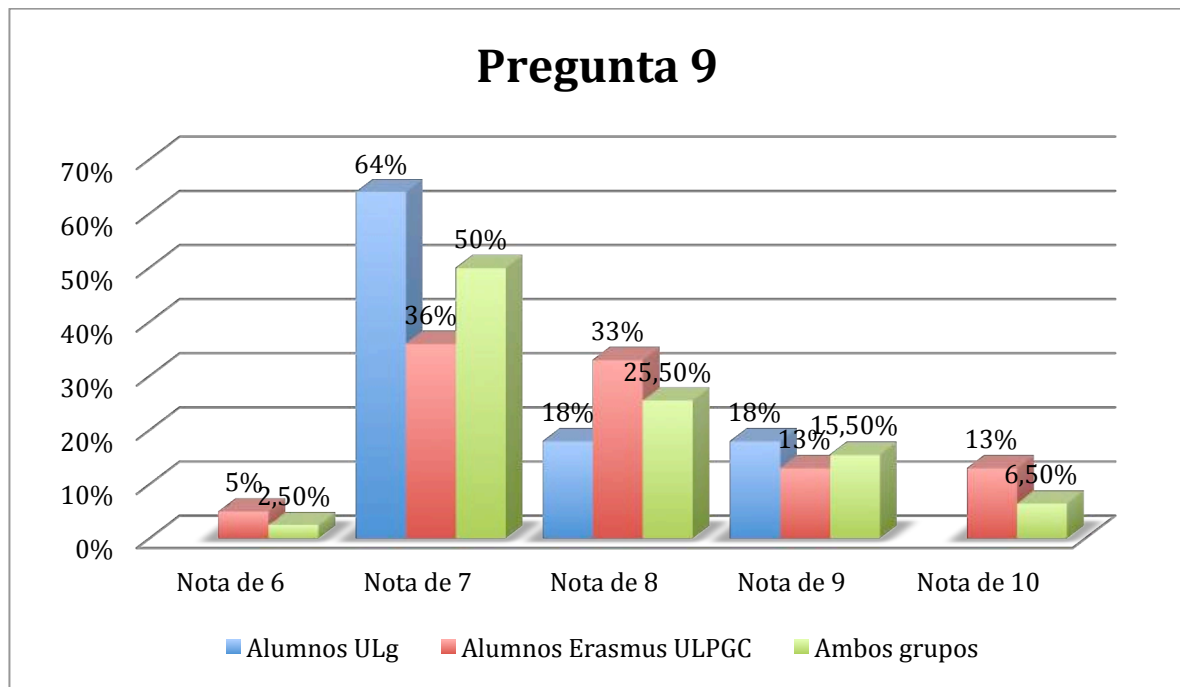
En una escala de 0 a 10, en el grupo general, la nota más baja que han recibido nuestras sesiones de gramática ha sido la de 6 y la más alta, de 10. En este primer conjunto de encuestados, las lecciones han recibido una nota de 7 sobre 10 con un 64% de los votos, seguida a partes iguales, 18% de votos, por notas de 8 y 9 puntos. La opinión de los alumnos belgas se presenta uniforme y con tendencia a una nota intermedia/alta. Cabe destacar que la nota mínima en este grupo ha sido de 7 puntos.

Figura 24



Los estudiantes de la ULPGC responden de manera más heterogénea. En este caso, la nota de 7 sobre 10 con un 36% de los votos es la más popular, seguida de cerca por la nota de 8 con un 33% de los votos. Las notas de 9 y 10 puntos, aunque presentes, reciben cada una un 13% de los votos. A pesar de que este grupo otorga notas de 10 puntos, también opina, mediante un 5% de votos, que la propuesta es merecedora de una nota de 6 puntos. Al igual que en el grupo precedente, estos resultados son sumamente positivos con respecto a nuestra experiencia práctica pues evidencian la efectividad de nuestra propuesta y el buen grado con el que los estudiantes la acogieron

Figura 25



En esta última gráfica, se percibe que la nota media general de los estudiantes es de 7, seguida de 8, 9 y 10 con puntuaciones inferiores. En este apartado, hemos calculado la media aritmética de estos datos, siendo la nota media otorgada por los alumnos de la Universidad de Lieja un 7,5 y la nota media de los alumnos Erasmus de 7,9. La media aritmética de la nota ofrecida por el conjunto de estudiantes en general es de 7,73, es decir, una nota intermedia/alta, que muestra la buena disposición de los alumnos y su satisfacción e interés por las clases en las que tuvimos la ocasión de trabajar con ellos.

6.3.9. Análisis de las respuestas abiertas de los alumnos.

Hemos estudiado las respuestas abiertas de las preguntas 6 y 10 de manera individual y desde una perspectiva cualitativa con el objetivo de analizar qué aspectos han

resultado especialmente positivos para los alumnos y cuáles, desde su punto de vista, serían mejorables en futuras sesiones de clase. Cada grupo de encuestados está formado por veintidós alumnos de cada colectivo, puesto que no todos los estudiantes que conformaban la muestra decidieron responder al cuestionario. El símbolo “X” que aparece en alguna ocasión señala la falta de respuesta o el espacio que los alumnos decidieron dejar en blanco. Gracias a su contribución, lograremos averiguar las posibles ventajas e inconvenientes de la puesta en práctica de nuestras sesiones y podremos mejorarlas de cara a futuras intervenciones en el aula.

A simple vista, la participación en las respuestas abiertas ha sido más destacable en el caso de los alumnos de la Universidad de Lieja que en el de los estudiantes Erasmus de la ULPGC. Es cierto que, en el primer caso, los estudiantes recibieron un mayor número de sesiones de gramática con microrrelatos que en el segundo y tuvieron una implicación mayor en el desarrollo de las clases. Mostramos a continuación las TABLAS 5 y 6, donde se recogen las respuestas de los estudiantes de manera literal:

TABLA 5. RESPUESTA DE ALUMNOS DE LA UIGA A LAS PREGUNTAS 6 Y 10.

Informante /Respuesta	PREGUNTA 6 ¿Qué ventajas tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	PREGUNTA 10 ¿Cómo sería más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?
Inf. 1	“Para la gramática en un contexto”	“Utilizar textos un poco más fácil”
Inf. 2	“Aprendemos más vocabulario, lo que es útil para expresarse oralmente. La gramática también. Las explicaciones son más claras”	X
Inf. 3	“Podemos ver el uso de la gramática en ejemplos concretos y ver cuáles son las explicaciones”	“Tendríamos que hacer ejercicios de lectura, un estudiante lo lee y el profe/profa corrige nuestra pronunciación”
Inf. 4	“Descubrir algunos textos y mejorar su comprensión escrita”	“Tener un poco más tiempo en clase”
Inf. 5	“Es una manera concreta de aprender la lengua; permite estar enfrente de textos literarios, que encontraremos en nuestros estudios”	“Pienso que las sesiones de gramática necesitan mucho más tiempo si queremos hacer todos los ejercicios. Por el contrario, tenemos que apresurarnos para terminar los ejercicios. Quizás que sería mejor si la sesión estaba prolongada o si había menos ejercicios”
Inf. 6	“Es útil por usar la teoría en un contexto concreto”	“Utilizarlos más a menudo”
Inf. 7	X	X
Inf. 8	X	“Leer los textos en voz alta”
Inf. 9	“Veo las situaciones en un contexto (...)”	“Poner más ejercicios orales y más microrrelatos (...)”
Inf. 10	X	X
Inf. 11	“Aprender la gramática dentro de un contexto”	“Entender la gramática a través de un contexto”
Inf. 12	“Charlar en el grupo (yo creo que... yo pienso que...)”	“Una hora de clase es poco, pienso que dos horas sería mejor”

Inf. 13	“Ver la gramática en nuevos textos y con un contexto”	“Sería más útil si la clase durara una hora y media”
Inf. 14	“Todos los aspectos del aprendizaje están presentes”	“Incorporándolos en un curso segmentado por unidades cada vez más complejas”
Inf. 15	“Poder usar la gramática en situaciones reales”	X
Inf. 16	“Utilizar la gramática en contexto y practicándola permite que comprendamos mejor y que utilicemos la gramática de manera más adecuada”	“-Tener más sesiones y sobre más aspectos -Tener más tiempo para debatir sobre la teoría o volver a explicarla (...).”
Inf. 17	“Hay un contexto, son ejercicios concretos y determinados; es más fácil entender la gramática”	“Sería más útil con más tiempo para trabajar en grupo... pero hacer ejercicios antes de la clase es útil”
Inf. 18	“Es una manera que nos permite de ver el uso de la gramática en un contexto concreto”	“Necesito más tiempo para hacer todos esos ejercicios”
Inf. 19	“Es una manera más divertida para aprender la gramática (que no está divertida)”	“Los alumnos deberían buscar los textos (sobre un tema dado por el profesor)”
Inf. 20	“La gramática no se aprende solo con las reglas sino bien con la práctica”	“Trabajando más el aspecto oral. (...).”
Inf. 21	“Podemos ver las dificultades de la gramática española en contexto y en situaciones concretas”	“Podría ser más útil si tuviéramos los microrrelatos al mismo tiempo que la gramática (durante todo el año)”
Inf. 22	“Vemos la gramática en el contexto”	X

TABLA 6. RESPUESTA DE ALUMNOS ERASMUS DE LA ULPGC A LAS PREGUNTAS 6 Y 10.

Informante /Respuesta	PREGUNTA 6 ¿Qué ventajas tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	PREGUNTA 10 ¿Cómo sería más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?
Inf. 1	X	X
Inf. 2	“-Es aplicada -por la brevedad hay espacio para analizar el contenido y la gramática”	“No sé”
Inf. 3	“Microrrelatos son breves por eso los estudiantes pueden aprender la gramática sin aburrirse”	“Creo que sería mejor si los profesores dieran microrrelatos en todas las clases”
Inf. 4	“Ver la gramática en contexto”	“Enlaces frecuentes/Uso del subjuntivo”
Inf. 5	“Los microrrelatos son cortos y permiten aprender la gramática más rápido”	X
Inf. 6	“permite de comprender más rápido”	“No sé”
Inf. 7	“El trabajo en grupo, dejar de la vergüenza, entender mejor”	“Podría ser más visual”
Inf. 8	X	X
Inf. 9	“Es bueno porque se pueden utilizar las reglas en un texto corto y efectivo”	“Escribiendo más posible microrrelatos”
Inf. 10	“Entender más fácilmente las reglas desde el contexto, intuir las”	“Poner vocabulos muy inusuales, para intuirlos y memorizarlos mejor”
Inf. 11	“La fácil comprensión de los textos”	“Poner al final de casi todas las clases un texto con microrrelato para los alumnos hacer en sus casas”
Inf. 12	“Es gramática en contexto”	X
Inf. 13	“A causa de la brevedad de los textos es fácil entender la gramática. Además se puede utilizar la gramática en diferentes maneras”	X
Inf. 14	“Se puede imaginarse mejor la situación siendo una breve historia (...)”	“Lo hiciste muy bien! Explicaste en modo muy claro y me gustó cómo has preparado tus clases!”
Inf. 15	X	X
Inf. 16	“Más interesado. No es tan árido estudiar la gramática con microrrelatos”	X

Inf. 17	“Que la gente tiene que comprender la gramática en el uso, no solo memorizarlo”	“Pienso que lo más útil sería argumentar en los grupos usando gramática”
Inf. 18	“Es una forma muy interesante para mejorar la gramática”	“Por ejemplo comentándolos entre compañeros”
Inf. 19	X	X
Inf. 20	X	X
Inf. 21	X	X
Inf. 22	X	X

6.3.9.1. Pregunta 6.

En la pregunta de “¿Qué ventajas tiene trabajar la gramática con microrrelatos?”, la correspondiente a la número seis, los aprendientes belgas ofrecen diferentes respuestas, siendo algunas de ellas constantes en el cuestionario. Como se muestra en los resultados obtenidos, una de las opiniones reiterativas de los alumnos es la ventaja de “utilizar la gramática dentro de un contexto”. Son varios los estudiantes que coinciden en que es esta una de las virtudes de la propuesta, junto con la posibilidad de comprender mejor los textos a través de explicaciones claras.

Los alumnos belgas destacan, además, el uso de nuevo vocabulario y el tener la posibilidad de charlar en grupo con sus compañeros. Uno de los encuestados incluso afirma que en estas sesiones “todos los aspectos del aprendizaje están presentes” (informante 14). Afirman otros de sus compañeros que es esta “una manera más divertida para aprender la gramática” (informante 19) y que en ella “pueden ver las dificultades de la gramática española en contexto y en situaciones concretas” (informante 21). Como se refleja también en las gráficas expuestas en el epígrafe anterior, el uso de la gramática en un contexto concreto es el aspecto predilecto de estos estudiantes y lo consideran una de las ventajas más destacables del programa. El informante 7 señala diferentes aspectos positivos, como el trabajo en grupo, dejar de lado la vergüenza y entender mejor.

La circunstancia de trabajar con ejercicios comunicativos en una segunda lengua puede resultar *a priori* un inconveniente para aquellos estudiantes más tímidos y, al parecer, estos ejercicios han servido de apoyo a quienes deciden atreverse a usar la lengua extranjera, además de animarlos a interactuar con sus compañeros en cierta medida. La propuesta parece resultar además “divertida” para el informante 19 que apunta que el aprendizaje de esta no suele resultar ameno. Con todo, observamos que la impresión general de estos encuestados es de haber experimentado una clase eminentemente práctica y útil para aprender la gramática, comunicarse con sus compañeros y aprender la lengua de manera agradable.

Por su parte, en la opinión de los estudiantes Erasmus de la ULPGC predomina la brevedad de los textos como el aspecto más provechoso. En palabras del informante 2, “por la brevedad hay espacio para analizar el contenido y la gramática”. Otro estudiante apunta que “los microrrelatos son cortos y permiten aprender la gramática más rápido” (informante 5). Es constatable que la breve extensión de los relatos se muestra como una oportunidad para entender mejor los aspectos gramaticales novedosos, puesto que aparecen en un “contexto corto y efectivo” (informante 9) y, como señala el informante 13,

“a causa de la brevedad de los textos es fácil entender la gramática”. Uno de ellos apunta como una virtud de la propuesta “la fácil comprensión de los textos” (informante 11).

Este grupo destaca también, aunque en menor medida, la ventaja de ver la gramática en contexto y, en concreto, resalta el interés que despierta en ellos este tipo de textos. El informante 16 apunta que esta categoría textual es más interesante y “permite que estudiar la gramática sea menos árido”. Por otro lado, el informante 17 señala que esta es una forma muy interesante de mejorar la gramática que permite comprenderla y “no solo memorizarla”. *Grosso modo*, advertimos que la opinión de los estudiantes de ambos grupos se fundamenta en resaltar la practicidad de las clases en cuanto al aprendizaje de la gramática y a su carácter distendido y comunicativo. Los microrrelatos se presentan, entonces, como textos que ofrecen una vía asimilable y funcional de estudio a la vez que permiten abordar diferentes aspectos de la lengua y la comunicación.

6.3.9.2. Pregunta 10.

Por otro lado, las observaciones de aquellos aspectos susceptibles de mejora por parte de los estudiantes son destacables y una fuente inestimable de reflexión en cuanto a la practicidad de nuestra propuesta. En un primer estadio, los alumnos de la Universidad de Lieja apuntan que un aspecto mejorable de estas sesiones es la proporción del tiempo para realizar los ejercicios. Los informantes 4, 5, 12, 13, 16, 17 y 18 coinciden en señalar la necesidad de disponer de una franja de tiempo mayor para leer y trabajar los textos y sus correspondientes ejercicios, como indica el informante 12, “dos horas de clase sería mejor”. Otro aspecto destacable y susceptible de mejoría es el de la práctica de la destreza oral a través de la lectura en voz alta de los relatos y de la corrección de la pronunciación. Afirmo el informante 3 que “tendríamos que hacer ejercicios de lectura” en los que los estudiantes leen y el profesor corrige la dicción. Además de solicitar más ejercicios orales de esta índole, el informante 9 añade que necesitarían “más microrrelatos”.

En cuanto al uso de la gramática, algunos aseveran que requieren más ocasiones para que sea explicada y poder comentarla (informante 16). Otra de las respuestas que se reitera es la de la necesidad de utilizar los microrrelatos con más frecuencia a lo largo del curso y no solo de forma esporádica. El informante 21 señala que “podría ser más útil si tuviéramos los microrrelatos al mismo tiempo que la gramática (durante todo el año)”, a la vez que el encuestado 6 opina que deberían usarlos “más a menudo”. Algunas propuestas interesantes son la del informante 14, quien indica que serían más provechosos “incorporándolos en un curso segmentado por unidades cada vez más complejas” y la del

informante 19 que opina que “los alumnos deberían buscar los textos sobre un tema dado por el profesor”.

En síntesis, constatamos que las sugerencias de los estudiantes de este primer grupo inciden en el aumento del tiempo de clase con el fin de trabajar más en profundidad los textos y la gramática. Igualmente apuntan que sería conveniente hacer énfasis en la práctica de la pronunciación en la lectura, aspecto que probablemente muchos de los alumnos desean mejorar. Se suma además la necesidad que los aprendientes reconocen de utilizar los microrrelatos a lo largo del año académico con el fin de que formen parte de su aprendizaje a largo plazo y poder, así, conformar un elemento didáctico de mayor utilidad.

En un segundo estadio, los aprendientes del programa Erasmus de la ULPGC coinciden con los belgas en la utilidad de trabajar con microrrelatos con mayor frecuencia pues, como afirma el informante 3, “sería mejor si los profesores dieran microrrelatos en todas las clases”. Este grupo señala también como una probable mejora la ocasión de escribir “más posibles microrrelatos” (informante 9) y la ventaja de trabajarlos fuera del aula ofreciendo al final de casi todas las clases un texto con microrrelato para que los alumnos lo hagan en sus casas (informante 11). El pensamiento de este grupo concuerda con el del anterior al resaltar la necesidad de comentar más “los textos entre los compañeros” (informante 18).

La gran diferencia de parecer que observamos entre estos dos grupos es la necesidad de dilatar el tiempo de duración de la clase, que no parece tener una gran relevancia para los alumnos del segundo colectivo. Como hemos indicado *a priori*, los estudiantes del primer grupo, además de iniciar estas clases con un nivel de español inferior al segundo colectivo, estudiaban Lengua Española como una de las asignaturas de su carrera universitaria. Creemos que la necesidad de estos estudiantes de profundizar en los ejercicios y de aumentar el tiempo de estudio viene determinada por su deseo de especializarse en la materia y su necesidad de reflexión y comprensión de los textos. Hemos de añadir que, además, las sesiones de clase que impartimos con los alumnos Erasmus fueron versiones enriquecidas, depuradas y de menor duración que las clases que, en un primer momento, desarrollamos con los alumnos belgas tras detectar posibles trabas en la fluidez de la clase.

Por otro lado, ambos grupos se muestran afines en distintos pareceres, como en la necesidad de realizar ejercicios orales de lectura, en utilizar y escribir más microrrelatos y con más frecuencia. Es constatable el deseo de los estudiantes no solo de utilizar estos textos en un número mayor de clases, sino de trabajar con ellos como material didáctico

unido a sus lecciones de gramática. En suma, a pesar de conocer la apreciación de los estudiantes de necesitar aún más tiempo de clase, estimamos que estas sugerencias, además de ayudar a perfeccionar la propuesta, constituyen una innegable fuente de instrucción en cuanto al análisis de inconvenientes en nuestras clases.

La opinión de los estudiantes conforma uno de los pilares fundamentales en el sondeo realizado, pues refleja el aspecto más empírico y cualitativo de este trabajo. Nos otorga la posibilidad de conocer la experiencia de los alumnos en nuestras clases y de analizar desde un prisma de espectador el enfoque protagonista de este trabajo.

6.4. Informe final.

Siguiendo las directrices de Heinemann para la consecución de una investigación empírica, desarrollamos en este apartado el informe final o resumen de los hallazgos (cfr. Heinemann, 2003: 239). Exponemos, de forma sucinta, las conclusiones que hemos extraído a partir de la muestra.

Uso de la forma.

En ambos grupos, el empleo de la forma ha sido notable, con una media de uso de 8,62 veces por texto y alumno en el primer grupo y de 6,26 veces en el segundo. Los textos que solicitamos a los alumnos son predominantemente breves, pues es una característica propia del género con el que trabajamos. Las medias de uso de ambos grupos denotan la abundancia de uso de la forma si se equipara con la longitud de los escritos. En concreto, podemos aseverar que los alumnos de la ULg han hecho un uso mayor de la forma que el conjunto de alumnos Erasmus.

Uso correcto de la forma.

La media de aciertos de la ULg es de 7,32 veces y su porcentaje de aciertos, un 84,98%. Por su parte, los alumnos Erasmus de la ULPGC muestran una media de 5,65 aciertos y un porcentaje de 90,14%. La diferencia entre estas proporciones reside en el mayor uso de la forma por parte del grupo primigenio y, en consecuencia, se refleja una cantidad menor de aciertos en el porcentaje que no se ajusta a los resultados reales, pues la media de aciertos del primer grupo es superior. Ambos resultados evidencian una alta destreza en la práctica de los aspectos lingüísticos aprendidos en clase.

Conocimiento previo del género del microrrelato.

Queda constancia del desconocimiento previo que muestra un alto porcentaje de los encuestados, un 77% del total. Este resultado podría traducirse como un inconveniente o una ventaja según la perspectiva. El material novedoso del microrrelato, en algunos casos, puede causar extrañeza y desconcierto debido a su corta extensión y a su tema y final, generalmente insólitos. No obstante, observamos que, en esta ocasión, la circunstancia de presentar un género novedoso, breve y original a los aprendientes reporta más beneficios que impedimentos en el aprendizaje, como se puede constatar en las sucesivas respuestas.

Mejora de los aspectos del aprendizaje tras la práctica.

El aspecto que recibe un mayor porcentaje de votos es la comprensión escrita, seguida de la comprensión oral, la expresión oral y la expresión escrita. Los aprendientes parecen haber estimado más relevante el hecho de lograr comprender los nuevos textos y ser capaces de comprender a sus compañeros en la interacción oral. Se asume que los alumnos han percibido como escasas las oportunidades de expresarse de forma oral; en cuanto a la escritura de microrrelatos, es evidente que los aprendientes agradecerían la oferta de más oportunidades para escribirlos.

Efectividad del aprendizaje de la gramática mediante el trabajo con microrrelatos.

Desde la perspectiva de nuestros alumnos, esta propuesta conforma un método efectivo de aprendizaje de gramática. El 50% de los estudiantes en su conjunto afirma que es una manera más que aceptable de interiorizar los conocimientos de la nueva lengua. Cabe destacar que, en mayor o menor grado, todos los alumnos aportan opiniones positivas en esta pregunta, puesto que la opción “no” no ha sido cuantificada debido a su inexistencia.

Aspecto de la propuesta con mayor utilidad para el estudiante.

La posibilidad de utilizar la gramática dentro de un contexto concreto, seguida de la lectura de textos novedosos, se presentan como los apartados más populares entre los encuestados, con un 40% y un 39% de los votos. La circunstancia del trabajo en grupo parece no haber conformado una ventaja sustancial para ellos, a pesar de que la gran mayoría de las actividades se realizaron de esta manera. Es probable que se deba fomentar la interacción comunicativa a partir de actividades distintas con el fin de que los

aprendientes logren utilizar los nuevos textos en el intercambio lingüístico. La brevedad de los textos utilizados parece ofrecer ventajas para algunos de los estudiantes, aunque no supone un aspecto reseñable para el gran grupo. Asumimos que son las demás características de los textos las que atrapan la atención de los alumnos.

Participación del estudiante en el proyecto.

Conforme a los resultados, es verificable que el interés ha sido medio/alto, con un 68% de los votos generales en este apartado. Aquellos que muestran un interés muy alto conforman el 23% de la muestra, seguidos por un 9% de estudiantes que presentan una menor disposición. A grandes rasgos, es posible asumir que los alumnos se han sentido suficientemente motivados para involucrarse en el desarrollo de las sesiones.

Aumento del interés por la literatura tras las clases.

Podemos confirmar que el interés por la literatura ha aumentado en los estudiantes, aunque no de forma desmesurada, pues el interés intermedio es el predominante, con un 43% de votos del total, seguido de un interés intermedio/alto, con 41% de votos. Estas cifras son, si no espléndidas, sí alentadoras, pues aquellos alumnos no familiarizados con la literatura han podido trabajar con ella y han aumentado levemente su interés. El conjunto de encuestados muy interesados asciende al 14% del total y aquellos carentes de curiosidad literaria tras estas sesiones conforma el 2%.

Lectura de microrrelatos en ocasiones futuras.

Los resultados de esta pregunta se nos antojan especialmente positivos y estimulantes, pues un 80% de los encuestados afirma que leerá más microrrelatos tras este acercamiento inicial en muchos casos. De esta forma, creemos haber alentado el interés de los alumnos en la lectura literaria en español.

Nota media otorgada por los alumnos.

La experiencia práctica de nuestra investigación, esto es, el trabajo de campo, ha recibido una puntuación media de 7,73 puntos sobre 10 por parte de los alumnos protagonistas. Esta nota refleja el nivel intermedio/alto de aceptación y asimilación de la metodología en la clase de español.

Ventajas de trabajar la gramática con microrrelatos.

El conjunto de estudiantes señala diferentes características que han considerado especialmente beneficiosas y relevantes en nuestras sesiones. Entre ellas destacan el uso de la gramática en contexto, la claridad con la que intuyen las reglas gramaticales en los textos presentados y el tener la ocasión de trabajar diferentes aspectos del aprendizaje. Destacan, además, el carácter ameno y agradable de nuestras clases, aspecto que consideran relevante para su aprendizaje. Por último, la brevedad de los textos se muestra como otro aliciente para algunos de ellos.

Sugerencias de los alumnos para maximizar la utilidad y la efectividad del microrrelato en la clase de español.

Uno de los aspectos que los aprendientes señalan como mejorable es la duración de la clase de gramática con microrrelatos. A su entender, una hora de clase no es suficiente para poder trabajar en profundidad las actividades que proponemos y desearían poder dedicar más tiempo a los ejercicios y a la lectura. Perciben, además, la carencia de ejercicios de dicción, que consideran especialmente relevantes en su aprendizaje. Añaden que los microrrelatos, por su utilidad, deberían formar parte de un número mayor de clases y enseñarse de manera conjunta con la gramática. Finalizan señalando que sería beneficioso para ellos tener la ocasión de escribir más microrrelatos.

CONCLUSIONES

A. Analizar el microrrelato como material didáctico en la clase de ELE.

Una vez realizado el estudio, se han hallado evidencias de la validez, eficacia y versatilidad del microrrelato en la clase de español como lengua extranjera. En los comienzos de la investigación, nos cuestionamos en qué medida este género textual conformaría un material adecuado y práctico para los aprendientes de ELE. Nos planteamos, además, qué aspectos del mismo ofrecerían una mayor ventaja a los estudiantes.

En primer lugar, precediendo al diseño del trabajo de campo, analizamos que el microrrelato ofrece diferentes características muy singulares que lo convierten en un material idóneo para la clase de español. Entre ellas, se encuentra la brevedad, que permite elaborar tareas alrededor de un texto abordable para el ajustado tiempo de clase. Esta característica, además, proporciona al estudiante la ocasión de leer el texto repetidas veces, localizar de manera sencilla el vocabulario complejo e interpretar el significado del relato; todo ello en un espacio reducido de tiempo que le permite completar todos los ejercicios propuestos.

La originalidad de los temas que suelen protagonizar este género, el humor irónico y el final susceptible a diversas interpretaciones suman ventajas añadidas a la clase de ELE, pues distan mucho de asemejarse a los clásicos textos destinados a la enseñanza de lenguas. El aprendiente se encontrará un género singular que le permitirá comprender diferentes aspectos de la lengua en un contexto concreto y reducido.

Otra de las evidencias que indican la idoneidad de estos textos para la clase de español reside en los resultados obtenidos en la encuesta final realizada a los alumnos. Observamos que, en un grado intermedio y en un grado alto, con un 50% y un 41% de los votos totales, los estudiantes afirman que este género es óptimo y beneficioso en el aprendizaje de la nueva lengua.

Asimismo, los aspectos más destacables de las sesiones propuestas han sido tanto el uso de la gramática en contexto como la lectura y la comprensión de textos nuevos y de un nivel medio, con un 40% y un 30% de los votos del grupo general, respectivamente. Es destacable también la voluntad que muestran los estudiantes en escribir más microrrelatos de los que se les solicita que elaboren. En un primer momento y debido a sus peculiaridades, estos textos se perciben como sencillos de crear y alientan así a los aprendientes a componer escritos en la nueva lengua.

Es constatable el buen grado con el que los alumnos han recibido este género en la clase y los resultados favorables que se han obtenido a partir de la encuesta elaborada lo

corroboran. A partir de estas evidencias, consideramos que esta primera hipótesis queda validada.

B. Favorecer el aprendizaje de la lengua a partir de la atención a la forma como método.

El diseño de la propuesta didáctica se fundamenta en una estructura de clase de español centrada en el microrrelato como material fundamental, donde impera la unión entre el enfoque comunicativo y la atención a la forma. Nos cuestionamos si esta combinación de metodologías sería efectiva en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes.

Aseveramos que, mediante los ejercicios diseñados, en los que se fomenta desde diferentes vías que el alumno centre su atención en las formas gramaticales que aprende, hemos logrado que los aprendientes adquieran diversos elementos de la nueva lengua. Como detallamos en la propuesta didáctica, ofrecemos técnicas variadas de atención a la forma, mediante las que el profesor favorecerá la observación y la reflexión de los elementos lingüísticos dentro de un marco de comunicación.

En el capítulo cinco, explicamos diferentes vías de aplicación de la atención a la forma en los ejercicios. Las técnicas como el realce del *input* (destacar tipográficamente la forma), el exceso de muestra (presentar diversos ejemplos de la gramática estudiada), la metacharla (reflexionar sobre el uso de la lengua con los alumnos), las reformulaciones correctivas (volver a enunciar de manera correcta la frase errónea de un estudiante con el fin de que comprenda de manera tácita el uso adecuado) y la presentación breve de reglas (a modo de recordatorio), serán de utilidad al docente a la hora de aumentar la atención de los estudiantes al uso y a la corrección de la gramática que aprenden.

A partir de los resultados obtenidos, tanto en el alto número de uso correcto de la forma, con una media de 7,32 de 8,62 veces en el primer grupo (ULg) y de 5,65 de 6,26 veces en el segundo (ULPGC), como en las conclusiones favorables de los aprendientes, observamos la capacidad de esta metodología para fomentar tanto la frecuencia de uso como la adecuación de este por parte de los discentes. Constatamos, entonces, que esta premisa se cumple y esta segunda hipótesis queda demostrada.

C. Establecer una programación didáctica fundamentada en el microrrelato y en diversas técnicas de atención a la forma.

Una de las cuestiones más complejas de este estudio ha sido la de validar el beneficio del uso del microrrelato en una metodología holística, fundamentada en la atención a la forma y en el enfoque comunicativo, con el fin de que los aprendientes logren adquirir los conceptos de la nueva lengua de manera integradora, trabajando todas las destrezas y haciendo uso de textos singulares.

Hemos logrado diseñar una propuesta didáctica en la que se complementan el uso de la literatura breve panhispánica y un enfoque multidisciplinar donde encontramos oportunidades de desarrollo de todas las destrezas del estudiante. Siguiendo los resultados de la encuesta realizada *ad hoc*, los aprendientes consideran haber reforzado todas las destrezas, principalmente la comprensión escrita y la oral. Asimismo, el 50% de los votos del grupo general afirma que el uso de microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática. Es reseñable, además, que en esta respuesta no ha sido cuantificado el valor “no”, pues ningún estudiante consideró oportuno indicar la invalidez de la propuesta. Desde el punto de vista cuantitativo, puede parecer que el éxito no es tan significativo, en cambio, la perspectiva cualitativa aporta una valoración mucho más notable, dado que, como se ha mencionado, ninguno ha contestado negativamente sobre el uso de estos textos.

Somos conocedores de los aspectos que los alumnos señalan como perfectibles, siendo estos el aumento de las oportunidades de interacción, la agregación de ejercicios de lectura y dicción y el incremento de las ocasiones de escritura de microrrelatos. La opinión de los estudiantes, a nuestro juicio, supone una de las conclusiones más provechosas de esta investigación, pues es de las situaciones mejorables de donde puede reforzarse un trabajo.

Tras haber logrado diseñar una programación didáctica en ELE fundamentada en el microrrelato, donde el núcleo metodológico se centra en la unión de la AF y un enfoque comunicativo y tras la que los aprendientes han demostrado cumplir con las destrezas requeridas, podemos aseverar que esta hipótesis también se corrobora.

D. Fomentar el interés de los alumnos por la literatura en español.

A partir de los resultados de la encuesta final, podemos validar esta premisa solo parcialmente. Como puede observarse, el interés general de los aprendientes por la literatura en la nueva lengua recibe un porcentaje intermedio. No obstante, constatamos el deseo de los alumnos por la lectura de microrrelatos en español y así ratificamos el aumento de su interés por este género en concreto.

Debemos señalar que el interés general de los aprendientes en la literatura en español al finalizar estas clases no es desmesurado, según los resultados obtenidos en la encuesta. Destaca un interés intermedio, con un 43% de votos del total, y un interés intermedio/alto con un 41% de votaciones. Aquellos que se mostraron muy interesados conforman el 14% de la muestra y los que no sintieron curiosidad por la literatura, el 2%. Es constatable que, *grosso modo*, los aprendientes protagonistas de esta investigación albergan cierto interés en la literatura en español, aunque no en una medida reseñable. Por otro lado, el 80% de los aprendientes afirma que, efectivamente, desea leer más microrrelatos tras haber trabajado con ellos. Se evidencia que los alumnos sienten un gran interés por este género en particular, no así por la literatura en general.

No obstante, el haber logrado que aumente su disposición por indagar en esta tipología textual arroja luz sobre las posibilidades de uso del microrrelato con alumnos de segundas lenguas. Es por ello que se colige, entonces, el haber logrado fomentar el interés de los alumnos por el género del microrrelato en concreto.

E. Realizar un estudio de campo con dos grupos diferentes de alumnos con el fin de estimar la eficacia de la metodología propuesta.

Conforme a los resultados obtenidos en las encuestas realizadas, consideramos que esta hipótesis queda comprobada, debido a la alta participación de los estudiantes, al notable uso correcto de la forma enseñada, a la calificación que otorgan a la programación, al conjunto de destrezas que han trabajado a lo largo del estudio de campo y al tratarse de alumnos de dos grupos diferenciados.

El porcentaje más elevado en la pregunta sobre el nivel de participación ha sido, con un 68% del total de votos, el interés intermedio/alto. El 23% de los aprendientes representa el conjunto con mayor interés y el 9% del grupo no se ha sentido suficientemente estimulado por los ejercicios. Tras estos datos, si asumimos que la

motivación de los alumnos ha sido proporcional a su participación, podemos aseverar que la mayoría de ellos ha tenido una experiencia didáctica motivadora.

Esta inferencia se corrobora mediante la nota media que los aprendientes han otorgado a la programación, de entre 0 a 10 puntos, siendo esta de 7,73 en el grupo total. La puntuación recibida denota la eficacia de la propuesta y su aceptación por parte de los alumnos. A este valor, lo apoyan los resultados que versan sobre las destrezas trabajadas en clase, además de los beneficios destacados por los aprendientes, como la posibilidad de trabajar la gramática dentro de un contexto concreto o la claridad con la que pueden entrever las reglas gramaticales.

Los resultados obtenidos en relación al uso correcto de la forma señalan también que esta propuesta favorece tanto el aprendizaje como la interiorización de los nuevos conocimientos. Otro aspecto no menos significativo es el carácter agradable y distendido que los aprendientes destacan en estos ejercicios. Consideramos que el ambiente amable de la clase unido a ejercicios productivos y amenos a la vez son aspectos primordiales en una programación, pues de la motivación del alumno dependerá no solo la validez de los ejercicios sino su aprendizaje real.

F. Determinar en qué medida este trabajo cumple los requisitos de una tesis científica.

Con el fin de delimitar las características que definen este trabajo como una investigación científica, nos atenemos a los requisitos que expone Eco (cfr. 2010: 43-48). La premisa inicial que una investigación debe cumplir para ser considerada como científica es la condición de versar sobre un objeto reconocible y definido, de tal modo que también sea reconocible por los demás. En este caso, es el uso del microrrelato como material central de una clase fundamentada en una metodología integradora el objeto de investigación principal. Este elemento es reconocible en diferentes ámbitos de la enseñanza de lenguas, tanto desde el prisma de la literatura como desde la perspectiva del enfoque metodológico. En la conciliación de una metodología comunicativa con la atención a la forma estudiada reside la base de la metodología holística propuesta.

Seguidamente, Eco señala que la investigación debe aportar información inédita sobre el objeto de investigación (cfr. 2010: 44-45). En nuestro caso, hemos desarrollado una programación en la que se aúnan tanto un material literario singular como una metodología original. A esto se añade el estudio de campo realizado *ad hoc* con dos grupos de alumnos heterogéneos y de contextos similares aunque distintos. Este trabajo conforma

una investigación particular con unas características propias y, gracias a los datos obtenidos tras las clases y la encuesta, hemos logrado analizar resultados únicos y significativos para la investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La tercera condición radica en que la investigación sea de utilidad para los demás (cfr. Eco, 2010: 45-46). Estimamos que, tanto la propuesta didáctica de este trabajo como los resultados obtenidos, se presentan útiles para el docente de ELE y para futuras investigaciones que integren al microrrelato como elemento didáctico. La programación se ha elaborado a partir de una experiencia real y aporta datos contrastados sobre su uso y validez. Asimismo, los ejercicios indican en detalle los pasos que seguirá el profesor si desea llevar a la práctica estas clases.

Por último, el trabajo de investigación debe suministrar elementos para la verificación y la refutación de las hipótesis que presenta (cfr. Eco, 2010: 46-48). En nuestro caso, nos hemos valido de distintas actividades de escritura de microrrelatos para constatar el uso correcto de la forma entre los alumnos, además de una encuesta concluyente que engloba todos los aspectos que pretendemos averiguar. A partir de los datos obtenidos, hemos logrado cotejar los resultados, examinarlos y esbozar las conclusiones que presentamos en este apartado. Las hipótesis, a partir de estas reflexiones, han sido verificadas o refutadas.

Reflexiones finales

La investigación centrada en el microrrelato como material didáctico todavía requiere muchos más estudios, pues las posibilidades de este género en el aula son numerosas y susceptibles de ser investigadas. La riqueza cultural implícita en los relatos, sus distintas aplicaciones, su uso dentro de un taller de escritura, así como la posibilidad de introducirlos en una programación anual comprenden posibles futuras líneas de investigación.

Igualmente, la evolución del enfoque comunicativo proseguirá a medida que siga siendo utilizado en la clase de lengua extranjera. Esta investigación propone complementar este enfoque actual a partir de las conclusiones obtenidas en relación al grado de adquisición de la lengua. Esperamos haber realizado una aportación sobre las posibilidades de cambio en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, una disciplina en constante modificación.

No podemos finalizar estas conclusiones sin mencionar las aportaciones que nos ha ofrecido la rica bibliografía que existe sobre este campo de investigación, punto de partida

para desarrollar esta tesis. Si bien es cierto que en las conclusiones nos hemos centrado en los resultados de nuestro trabajo de campo, que son los que creemos, modestamente, que constituyen una nueva perspectiva.

A. Analyzing the short short story as didactic material in the SFL classroom.

With the study completed, we have found evidence supporting the validity, efficacy and versatility of the short short story as a resource for SFL courses. At the start of this research, we questioned the extent to which this genre would represent an appropriate and practical resource for SFL learners. We also considered what aspects of this genre would provide a greater advantage for the students.

First and previous to the design of the fieldwork, we evaluated the different characteristics of the short short story that make it an ideal resource for SFL teaching. Amongst them is its brevity, which allows for the creation of tasks based on a manageable text that fits within a limited classroom time. This trait allows the student to read the text several times, helps him locate complex vocabulary more easily and interpret the meaning of the story. All of this can be done in a short period of time, allowing students more time to finish all of the exercises presented.

The originality of the topics that are generally found in this genre, the use of ironic humor and the abundance of endings subject to different interpretations, add to the advantages of this genre in the SFL classroom, serving as a clear contrast with the more traditional texts commonly used in language teaching. The learner will come in contact with a particular genre that will allow him to understand different aspects of the language within a specific and reduced context.

Another piece of evidence that indicates the suitability of these texts for SFL courses is founded in the results obtained from the students in the final survey. We observed that students in both the University of Liege (50%) and the ULPGC Erasmus group (41%) stated, in an intermediate to high degree, that this genre is optimal and beneficial for SFL learning.

Likewise, the most significant aspects of the proposed lessons, according to the students, were the use of grammar in context (40% of the votes) and the practice of reading and comprehension skills in the study of new, intermediate level texts (30% of the votes). It is worth highlighting the willingness of students to write more short short stories

than they were required to present, as they perceive these peculiar texts as being simple, fun and creative, which increases their motivation to write in this language.

We can confirm that students have welcomed this genre in the classroom. The results obtained from the survey corroborate this circumstance. It is based on this same evidence that we can affirm that our first hypothesis is true.

B. Promote language learning based on the use of Focus on Form as a method.

The design of this educational proposal is based on SFL lessons centered on the short short story as the primary resource, as well as on the fusion between the Communicative Approach and Focus on Form. We try to determine whether this combination of methodologies will be effective in language teaching and learning.

We can confirm that we have succeeded in helping students acquire different elements of the Spanish language through the creation and implementation of our activities. These exercises were designed to assist them in centering their attention on the grammar structures being studied, utilizing diverse means. We present different techniques of FonF that will assist the teacher in favoring the observation and consideration of linguistic elements within a frame of communication.

In chapter six, we describe different procedures that can be followed in order to apply FonF through different exercises. Techniques like input enhancement (highlighting the font of the grammar element), input flooding (presenting different examples of the grammar point being studied), meta-linguistic feedback (reflect on the use of language with students), corrective feedback (repeat the sentence being revised in the correct form in order for the student to be able to implicitly understand its correct use) and presenting grammar rules (as a reminder) can be of great use for the teacher in order to increase students' attention to grammar use and corrections.

Based on the results obtained, with a high number of students showing a correct use of form (7.32 out of 8.62 times in the first group and 5.65 out of 6.26 times in the second), and the favorable conclusions of the students, we observe the ability of this methodology to promote high frequency and correct use of form amongst the learners. Thus, we can confirm the verification of this premise and of the second hypothesis.

C. Establish a didactic program (syllabus) based on the short-short story and on different Focus on Form skills.

One of the complex matters in this project has been proving the advantages of the use of short short stories within an integrative methodology, based on FonF and the communicative approach, in order for students to acquire the concepts of the new language in an integrative manner, working on all the different skills and being able to use distinctive texts.

We have designed a didactic proposal in which brief Pan-Hispanic literature and an interdisciplinary approach are complementary and in which students will be able to develop all of their skills. Based on the results of the survey carried out in this project, learners reckon having strengthened all of their skills, especially their oral and written comprehension. Likewise, 50% of the votes casted by all of the students assure that the use of the short short story is an effective way of learning grammar. It is important to emphasize that none of the students answering the survey viewed the use of this proposal as impractical or ineffective.

We are aware of the aspects that students consider could be improved, like an increase in student interaction, the inclusion of some reading-aloud and pronunciation exercises or increasing the number of opportunities for students to write short short stories. The views of our students represent, in our opinion, one of the most valuable conclusions of this investigation, as it is important to learn the areas of improvement in order to perfect the proposal.

After having succeeded in creating an SFL didactic program based on the short short story through the use of a methodology based on the combination of FonF and the communicative approach, we can verify that this proposal has been effective for students, as they have achieved the required skills. Therefore, we can validate the hypothesis stating that this particular syllabus design can be applied in order to obtain the expected learning objectives.

D. Promote student interest in Spanish Literature.

Based on the results of the final survey we can confirm this premise only partially. We can observe how the interest of students in Spanish Literature in general receives an intermediate percentage rate. However, we can corroborate the increase in student interest on short short story reading. In other words, we can confirm an increased interest on this particular aspect of Spanish literature.

It is important to indicate that the students' general interest in Spanish literature by the end of these classes was moderate, according to the results obtained from the survey. 43% of all the students showed a moderate interest while 41% showed a moderate/high interest. Those showing a high interest represented 14% of the total amount of students, while only 2 % showed little or no interest in Spanish literature after completing the lessons. Therefore, we can observe how students overall showed an intermediate or average level of interest in Spanish literature.

On the other hand, 80% of the learners declared that they wish to read more short short stories after having worked on them in class. This percentage demonstrates that students overall developed great interest in this specific genre.

E. Conduct a field study with two different groups of students in order to determine the efficiency of the methodology proposed.

Observing the results obtained from the survey, we consider this hypothesis to be verified, on account of the high level of interest in student participation, correct use of the form taught, grade awarded by students to the program implemented and set of skills that they acquired during the field study.

The highest percentage of responses obtained in relation to the question regarding the level of interest in student participation corresponded to students with an intermediate to high level of interest (68% of total number of responses). 23% of learners demonstrated a high level of interest and only 9% revealed a low level of interest in their degree of participation. Assuming that student motivation was proportional to their level of participation, this data concludes that our students had a motivating educational experience.

This inference is corroborated via the average grade awarded to the syllabus by our students, 7.73 out of 10 for the general group. This score indicates a high level of acceptance and perceived effectiveness of our instructional program. These qualities are reinforced by the results obtained concerning the skills developed in class and the benefits

of its use highlighted by students, like, for example, the study of grammar in context and clarity in distinguishing grammatical rules.

The results obtained in relation to the correct use of form indicate that this proposal favors both learning and internalization of new information. It is important to point out the pleasant and distended nature of the activities for the students. We believe that an amiable class environment combined with productive and enjoyable activities are essential aspects of a syllabus, as they stimulate student motivation promoting real and effective learning.

F. Determine the extent to which this project fulfills the requirements of a scientific thesis.

In order to determine the characteristics that define this thesis as a scientific research project, we used the parameters presented by Eco for this type of study (cfr. 2010: 43-48). The initial premise that the thesis must fulfill in order to be considered a scientific investigation is that it must deal with a recognizable and definite object in such a way that it can be recognizable for everyone else (cfr. Eco, 2010: 43-44). In this case, the main object of our investigation is the use of short short stories as the main resource for our classes, based on the utilization of a holistic methodology. This element is recognizable in different areas of language instruction, both from a literature standpoint and also from the perspective of the methodological approach. The blend of a communicative approach and FonF presented represents the foundation of the holistic methodology proposed in this study.

Next, Eco notes that the investigation must provide new and original information about the object of the investigation (cfr. 2010: 44-45). In our case, we developed a syllabus that combines singular literary material with a distinctive methodology. In addition and for this specific purpose, we carried out our field study with two groups of heterogeneous students with similar contexts but in different universities.

This project is based on a particular investigation with its own singular characteristics. Thanks to the data obtained from the classes and survey, we have been able to analyze unique and significant results for our investigation in the field of foreign language teaching.

The third premise resides in the certainty that the investigation is useful to others (cfr. Eco, 2010:45-46). We consider that both the proposal and results of our research are useful for SFL teachers and for future investigations that may include the short short story

as a didactic element. The program has been developed based on real experiences and provides verified data regarding its utilization and validity. At the same time, the exercises and activities indicate the steps that the teacher must take in order to implement these lessons in class.

Finally, the research project must cater elements for the verification and rebuttal of the hypothesis presented (cfr. Eco, 2010:46-48). We have utilized different short short story writing activities to determine the correct use of form amongst our students, as well as a conclusive survey that encompasses all of the aspects that we were aiming to review. From the data obtained we have been able to compare results, examine them and develop the conclusions presented in this section. Henceforth, and based on this work, the hypothesis have either been verified or rebutted. Under these premises, we can confirm that this study fulfills all the requisites that are necessary to be considered a scientific thesis.

Final Thoughts

Research on the use of the short short story as didactic material is ongoing. The possibilities of this genre in the classroom are numerous and susceptible of further investigation. The cultural richness implicit in these stories, their different applications in classrooms and writing workshops, as well as the possibility of introducing this genre in the annual syllabus programs represent future lines of investigation.

Likewise, the development and progress of the communicative approach will advance as it continues to be used in foreign language classes. This research study aims to contribute to this approach via the conclusions obtained regarding the students' performance and degree of language acquisition. We hope to have shed light on the possibilities for progress in the field of foreign language teaching, a discipline that is in constant evolution.

We cannot finalize these conclusions without mentioning the input that the rich bibliography available for this field of study has offered us, which has represented the starting point in the development of this thesis. While this is true, the conclusions have been based on the results of our field study, which, in our humble opinion, constitute a new perspective.

BIBLIOGRAFÍA

- ACADEMIA, I.A. (2009). *Nueva Gramática de la Academia*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. (1967): “El artículo en español”, en ALARCOS LLORACH, Emilio. 1978. *Estudios de gramática funcional del español*, 2ª edición, pp. 166-177. Madrid: Gredos.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1996. *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe.
- ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores, (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, núm. 5. Disponible en: <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> [Fecha de consulta: 05/11/2014].
- ALONSO, Amado. (1933): “Estilística y gramática del artículo en español”, en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, pp. 125-160. Madrid: Gredos.
- ALONSO, Francisco. (2001): “Didáctica de la escritura creativa”, en *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 28, pp. 52-61. Madrid: Universidad Autónoma.
- ALONSO RAYA, Rosario, CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro, MARTÍNEZ GILA, Pablo, MIQUEL LÓPEZ, Lourdes, ORTEGA OLIVARES, Jenaro y RUIZ CAMPILLO, José Plácido. 2011. *Gramática básica del estudiante de español A1-B1*. Madrid: Difusión.
- ALVIRA MARTÍN, Francisco. 2011. *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. 2ª edición revisada. Cuadernos Metodológicos núm. 35. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ANDERSON IMBERT, Enrique. (2013): “La fama”, en OBLIGADO, Clara (comp.) *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.
- ANDRÉS-SUÁREZ, Irene. 2012. *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.
- ARCOS PEREIRA, Trinidad y TASCÓN TRUJILLO, Claudio. 2013. *La ULPGC en cifras*. Vicerrectorado de Comunicación, Calidad y Coordinación Institucional. Las Palmas: Universidad.
- ARIAS, Fidias. 2006. *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ª edición. Caracas: Editorial Episteme.
- AVENTÍN FONTANA, Alejandra, (2005): “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, núm. 29, p. 3. Madrid: Universidad Complutense.
- BAMIDELE OYEWO, Danuta. 2009. *Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de ELE*. Memoria de Máster MEELE. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- BARALO OTONELO, Marta. (2003): “Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE”, en *Interlingüística*, vol. 14, pp. 31-43.
- BENEDETTI, Mario. (1968): “El Otro Yo”, relato recogido en *La muerte y otras sorpresas*. Madrid: Alfaguara, julio 2010.
- BERNAL MARTÍN, María Jesús. 2011. *La literatura en el aula de E/LE*. Memoria de fin del máster “La enseñanza del español como lengua extranjera”. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BIRDSONG, David. 1999. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BIRDSONG, David. (2005): “Interpreting age effects in second language acquisition”, en KROLL, Judith y DE GROOT, Annette (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, pp. 109-127. Oxford: Oxford University Press.

- BLANCHET, Alain, GHIGLIONE, Rodolphe, MASSONAT, Jean y TROGNON, Alain. 1987. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.
- BLOOMFIELD, Leonard. 1942. *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language*. Baltimore: Linguistic Society of America Outline Guide.
- BORGES, Jorge Luis. (2013): "Un sueño", en OBLIGADO, Clara (comp.) *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio. (1999): "El nombre común", en BOSQUE MUÑOZ, Ignacio y DEMONTE BARRETO, Violeta (dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 1, c. 1, pp. 3-76. Madrid: Espasa Calpe.
- BREEN, Michael y CANDLIN, Christopher (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied linguistics* 1 (2), pp. 89-112.
- BRUNO GALVÁN, Claudia. 2010. *La escritura creativa en e/le*. Colección complementos. Serie didáctica (coordinación editorial BRUNO GALVÁN, Claudia; GONZÁLEZ PELLIZZARI, Alonso; CIBELE GONZÁLEZ, María; y FERNÁNDEZ NÚÑEZ, María Sagrario). Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- CÁCERES HERNÁNDEZ, José Juan. 2007. *Conceptos básicos de estadística para las ciencias sociales*. Madrid: Delta Publicaciones.
- CÁCERES LORENZO, María Teresa. (2014): "Variables en el desarrollo de la reflexión metalingüística (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario", en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27:2, pp. 275-296.
- CANALE, Michael. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera et al. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 63-83. Madrid: Edelsa.
- CANCINO, Herlinda, ROSANSKY, Ellen y SCHUMANN, John. (1978): "The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers", en HATCH, Evelyn (ed.), *Second language acquisition: A book of readings*, pp. 207-230. Rowley, MA: Newbury House.
- CARROLL, Susanne y SWAIN, Merrill. (1993): "Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations", *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), pp. 357-386.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro, y ORTEGA OLIVARES, Jenaro. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición "imperfecto/indefinido" en el aula de español/LE", en PASTOR CESTEROS, Susana y SALAZAR GARCÍA, Ventura (eds.), *Estudios de Lingüística. Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Quinta Impresión S.L.
- CHOMSKY, Noam. 1957. *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.
- CHOMSKY, Noam. (1959): "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". *Language*, núm. 35, pp. 26-58.
- CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. 2011. *Instituto de Estadística de la UNESCO*. Consulta en línea. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscned-2011-sp.pdf> [Fecha de consulta: 25/02/2015].
- CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas. Gobierno de España. Consulta en línea. Disponible en: http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/ComoSeHacen/quesunaencuesta.html [Fecha de consulta: 03/07/2015]

- CLOUET, Richard. (2006): "Between one's own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator", en *Porta Linguarum*, vol. 5, enero, pp. 53-62.
- CLOUET, Richard, ARNAIZ, Patricia *et al.* 2009. *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: adecuación del documento a la enseñanza universitaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Cultura y Deporte.
- COGOLLO, Luis Carlos. 2012. *El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria*. Memoria de máster. Estocolmo: Universidad, Instituto de español, portugués y estudios latinoamericanos.
- COLLIE, Joanne & SLATER, Stephen. 2002. *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN BÉLGICA. (2002): "La enseñanza del español en Bélgica". Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dms-static/b422f967-7bb8-45d4-9f0e-4e5a2cf12536/consejerias-exteriores/belgica/oficinas-centros-/bel\[6\].pdf](http://www.mecd.gob.es/dms-static/b422f967-7bb8-45d4-9f0e-4e5a2cf12536/consejerias-exteriores/belgica/oficinas-centros-/bel[6].pdf) [Fecha de consulta: 20/11/2014].
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN BÉLGICA. (2012): "El mundo estudia español. Bélgica". Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df> [Fecha de consulta: 10/01/2015].
- CONSEJO DE EUROPA. 1987. *Decisión del Consejo de Europa de 15 de junio de 1987 (87/327/CEE). Programa Erasmus*. Consulta en línea. Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31987D0327:ES:HTML> [Fecha de consulta: 04/03/2015]
- CONSEJO DE EUROPA. 2000. *Decisión del Consejo de Europa de 24 de enero de 2000 (253/2000/EC). Programa Sócrates*. Consulta en línea. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1428577633159&uri=CELEX:C2006/056/11> [Fecha de consulta: 04/03/2015]
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- CORDER, Stephen Pit. (1967): "The significance of learner's error", en *International Review of Applied Linguistics*, 14(2), pp. 367-383.
- CORTÁZAR, Julio. 1962. *Historia de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- CRUZATA MARTÍNEZ, Alejandro. 2007. *Estrategia didáctica para el tratamiento a la competencia literaria: percepción y producción crítica de textos literarios en la educación preuniversitaria*. Tesis Doctoral. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Disponible en: http://issuu.com/alejandrocruzata/docs/tesis_alejandro_cruzata_mart_c3_adn [Fecha de consulta: 25/10/2014]
- DARÍO, Rubén. (2013): "El nacimiento de la col", en OBLIGADO, Clara (comp.) *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.
- DAY, Elaine y SHAPSON, Stan (1991): "Integrating formal and functional approaches in language teaching in French immersion: An experimental study", en *Language Learning*, 41(1), pp. 25-58.

- DE BRUYNE, Jacques. (1999): “Las preposiciones”, en BOSQUE MUÑOZ, Ignacio y DEMONTE BARRETO, Violeta (dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 1, c. 10, pp. 657-704. Madrid: Espasa Calpe.
- DEKEYSER, Robert. (1995): “Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 17(3), pp. 379-410.
- DEKEYSER, Robert. (1998): “Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”, en DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 42-63. Nueva York: Cambridge University Press.
- DEKEYSER, Robert. (2003): “Implicit and explicit learning”, en DOUGHTY, Catherine y LONG, Michael (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 313–348. Oxford: Blackwell Publishing.
- DEKEYSER, Robert. (2007): “Skill Acquisition Theory”, en VANPATTEN, Bill y WILLIAMS, Jessica, *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, pp. 97-113. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- DELMIRO COTO, Benigno. 2002. *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona: GRAÓ.
- DEMONTE BARRETO, Violeta. (1999): “El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal.”, en BOSQUE MUÑOZ, Ignacio y DEMONTE BARRETO, Violeta (dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, c. 3, pp. 129-216. Madrid: Espasa Calpe.
- DÉNIZ VERONA, Patricia Inmaculada. 2014. *La prensa como modelo de escritura para el ciudadano europeo: teoría, praxis y formación periodística*. Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad.
- DOUGHTY, Catherine. (2004): “Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research”, en VANPATTEN, Bill, WILLIAMS, Jessica, ROTT, Susanne y OVERSTREET, Mark, *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, pp. 181-202. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DOUGHTY, Catherine y VARELA, Elizabeth. (1998): “Communicative focus on form”, en DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 114-138. Nueva York: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, Catherine y WILLIAMS, Jessica. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica. (1998a): “Issues and terminology”, en DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 1-12. Nueva York: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica. (1998b): “Pedagogic choices in focus on form”, en DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 197-262. Cambridge: Cambridge University Press.
- DULAY, Heidi & BURT, Marina. (1973): “Should we teach children syntax?” en *Language Learning*, 24(2), pp. 245-258.
- DULAY, Heidi, BURT, Marina y KRASHEN, Stephen. 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- ECO, Humberto. 2010. *Cómo se hace una tesis*. Novena reimpresión. Barcelona: Editorial Gedisa.
- EEES. *Espacio Europeo de Educación Superior*. Consulta en línea. Disponible en: <http://www.eees.es/es/documentacion> [Fecha de consulta: 04/03/2015].

- ELLIS, Nick. (1993): "Rules and instances in foreign language learning: Interactions of implicit and explicit knowledge", en *European Journal of Cognitive Psychology*, 5(3), pp. 289-319.
- ELLIS, Nick. 1994. *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press.
- ELLIS, Nick. (2008a): "Implicit and explicit knowledge about language", en CENOZ, Jasone y HORNBERGER, Nancy (eds.), *Encyclopaedia of Language and Education*, 2ª edición, vol. 6: Knowledge about Language, pp. 119-131. Nueva York: Springer Science + Business Media LLC.
- ELLIS, Rod. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- ELLIS, Rod. 2001. *Form-focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell.
- ELLIS, Rod. (2008b): "Explicit knowledge and second language learning and pedagogy, en CENOZ, Jasone y HORNBERGER, Nancy (eds.) *Encyclopaedia of Language and Education*, 2ª edición, vol. 6 Knowledge about Language, pp. 143-153. Nueva York: Springer.
- EPPLÉ, Juan Armando, (2004): "La minificción y la crítica", en NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca. 2004. *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura* (comp.), pp. 15-24. Salamanca: Aquilafuente, Ediciones Universidad de Salamanca.
- EPPLÉ, Juan Armando. 2005. *Microquijotes*. Barcelona: Thule Ediciones.
- ESCUADERO, Andreas, MARTIN PERIS, Ernesto, SANS BAULENAS, Neus y VAREA, Diana. 2014. *Gente hoy 2. Curso de español. Nivel B1*. Barcelona: Difusión.
- ESTAIRE, Sheila, (2010): "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas", en *MarcoELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, núm. 12. Madrid: Universidad de Nebrija.
- EUBANK, Lynn y GREGG, Kevin. (1999): "Critical periods and (second) language acquisition: Divide et Impera", en BIRDSONG, David (ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, pp. 65-99. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- EURYDICE. 2005. *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Eurostat, Commission européenne. Consulta en línea. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php [Fecha de consulta: 12/03/2015].
- EURYDICE. 2012. *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Eurostat, Commission européenne. Consulta en línea. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php [Fecha de consulta: 13/03/2015].
- FERNÁNDEZ CIENFUEGOS, Jorge. 2014. *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE*. Memoria del Máster en Español como Lengua Extranjera. Oviedo: Universidad.
- FERNÁNDEZ MONTES, Isabel María. (2011): "Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma", en *MarcoELE Revista de didáctica ELE*, núm. 13. Disponible en: <http://marcoele.com/numeros/numero-13/> [Fecha de consulta: 19/09/2014].
- FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. (1999): "El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos.", en BOSQUE MUÑOZ, Ignacio y DEMONTE BARRETO, Violeta (dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 1, c. 19, pp. 1209-1274. Madrid: Espasa Calpe.
- FERNÁNDEZ-CUESTA VALCARCE, María Gracia. 2012. *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones didácticas en L1*. Memoria de Máster para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Málaga: Universidad.

- FOTOS, Sandra. (1993): "Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance vs. Formal instruction", en *Applied Linguistics*, 14(4), pp. 385-407.
- FOTOS, Sandra. (1994): "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks", en *TESOL Quarterly*, 28(2), pp. 323-351.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. (2003): "La muerte en Samarra", en *Cómo se cuenta un cuento: Taller de guion*. Barcelona: Random House Mondadori Debolsillo.
- GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón. "Greguerías", *Colección Clásicos del Siglo XX, n° 15*. Ed. El País, 2003.
- GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, Mario. (2010). *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE, Antologías de textos de didáctica del español*, (ed.) Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm [Fecha de consulta: 24/11/2014].
- GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, Mario. 2014. *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. Tesis Doctoral. UNED.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. 1997. *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. 2006. *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual. Vol. II*. Madrid: Arco Libros.
- GRACIDA, Ysabel y LOMAS, Carlos. (2007): "Las minificciones en el aula". Monografía: Las minificciones en el aula, en *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 46, pp. 9-15. Barcelona: GRAÓ.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz. (1998): "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo". Español como Lengua Extranjera: Gramática y Enfoque Comunicativo, en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- HAMMARBERG, Bjorn. (1985): "Learnability and learner strategies in second language syntax and phonology", en HYLSTENSTAM, Kenneth y PIENEMANN, Manfred (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, pp. 113-136. San Diego: College Hill Press.
- HARLEY, Birgit. (1989): "Functional grammar in French immersion: A classroom experiment", en *Applied Linguistics*, 10(3), pp. 331-359.
- HEINEMANN, Klaus. 2003. *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidobro Editorial.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Darío. 2012. *El microrrelato en la literatura española. Orígenes históricos: Modernismo y Vanguardia*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad.
- HERNÁNDEZ MIRÓN, Juan Luis. (2009): "Microrrelato y modernidad digital. Estrategias comunicativas de un género fronterizo." *Actas del IV Congreso de CiberSociedad 2009: Crisis analógica, futuro digital*, p.5. Disponible en: <http://www.ocud.es/es/node/324> [Fecha de consulta: 29/10/2014].
- HERRERA LÓPEZ, Borja. 2013. *El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Cantabria: Universidad CIESE Comillas/UC.
- HERSCHENSOHN, Julia. 2008. *Language development and age*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HESS, Natalie. (2003): "Real language through poetry: a formula for meaning making", *ELT Journal*, vol. 57, p. 1. Oxford: Oxford Journals.
- HINKEL, Eli y FOTOS, Sandra. (2002): "From Theory to Practice: A Teacher's View", en HINKEL, Eli y FOTOS, Sandra (eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, pp. 1-12. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HOLGUÍN QUIÑONES, Fernando. 1970. *Estadística descriptiva (aplicada a las ciencias sociales)*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- HYMES, Dell Hathaway. (1966): "Two types of linguistic relativity", en BRIGHT, William, *Sociolinguistics*, pp. 114-158. La Haya: Mouton.
- HYLTENSTAM, Kenneth. (1988): "Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(1 y 2), pp. 67-84.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm [Fecha de consulta: 12/04/2015].
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. Diccionario de términos claves de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ [Fecha de consulta: 10/02/2015].
- INSTITUTO CERVANTES. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español: niveles B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES. 2014. *Curso en Línea de Acreditación de Examinadores DELE. Niveles B1 y B2*, p. 9. Madrid: Instituto Cervantes.
- JOURDENAIS, Renee, OTA, Mitsuhiro, STAUFFER, Stephanie, BOYSON, Beverly y DOUGHTY, Catherine. (1995): "Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis", en SCHMIDT, Richard (ed.), *Attention and awareness in foreignlanguage learning*, pp. 183-216. Honolulu: University of Hawai's Press.
- JUÁREZ MORENA, Pablo. (1996): "La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización", *ASELE Actas VII*, pp. 277-283. Alcalá de Henares: Universidad.
- KIM, Karl *et al.* (1997): "Distinct cortical areas associated with native and second languages", en *Nature*, 388, pp. 171-174.
- KOCH, Dolores Mercedes. (1986). *El micro-relato en México: Julio Torri, Juan José Arreola y Augusto Monterroso*. Ph.D. Dissertation. New York: City University of New York.
- KOCH, Dolores Mercedes, (2004): "¿Microrrelato o minicuento? ¿Microficción o hiperbreve?", en NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca. 2004. *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura* (comp.), pp. 46-51. Salamanca: Aquilafuente, Ediciones Universidad Salamanca.
- KOVACCI, Ofelia. (1999): "El adverbio", en BOSQUE MUÑOZ, Ignacio y DEMONTE BARRETO, Violeta (dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 1, c. 11, pp. 705-786. Madrid: Espasa Calpe.
- KRASHEN, Stephen. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, Stephen. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, Stephen. 1985. *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Londres: Longman.
- KRASHEN, Stephen. (1994): "The input hypothesis and its rivals", en ELLIS, Nick (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, pp. 45-77. Londres: Academic Press.
- KUGEL, Erica. (2014): "Instrucciones para matar a un fantasma" . Publicado por Miguel Garrido Arjona. Consulta en línea:

- <http://microrrelatosmartphone.blogspot.be/2014/02/instrucciones-para-matar-un-fantasma.html> [Fecha de consulta:miércoles, 5/02/2014].
- LAAKSONEN, Marjaana y BERGER, Diana, (2010): “¿Adaptar o no adaptar? Esa es la cuestión. Sobre la adaptación de textos escritos y orales auténticos para un curso virtual de ELE para el nivel B1.” *Congreso Internacional ASELE XXI, Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca.
- LAGES, Elon. 2000. *La matemática de la Enseñanza media*. Instituto de Matemática y Ciencias Afines. Lima: Universidad Nacional de Ingeniería.
- LAGMANOVICH, David, (1999): “Microrrelatos”, en *Revista Cuadernos de Norte y Sur*. Buenos Aires Tucumán.
- LA HOZ FUNES, Ana. 2011. *El microrrelato en el aula ELE. Aplicación didáctica*. Memoria de Máster. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. (1995): “On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths”, en ECKAMN, Fred, HIGHLAND, Diane, LEE, Peter, MILCHAM, Jean y WEBER, Rita Rutkowski (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*, pp. 131-150. Lawrence Erlbaum, NJ: Mahwah.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. (2009): “Teaching and Testing Grammar”, en LONG, Michael y DOUGHTY, Catherine (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, pp. 518-542. Oxford: Blackwell Publishing
- LARREA OPORTUS, María Isabel. (2004): “Estrategias lectoras en el microcuento”. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, núm. 39, pp. 179-190. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum24/00index.htm> [Fecha de consulta: 30/10/2014].
- LEEMAN, Jennifer, ARTEAGOITIA, Igone, FRIDMAN, Boris y DOUGHTY, Catherine. (1995): “Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction”, en SCHMIDT, Richard (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, pp. 217-258. Honolulu: University of Hawai’s Press.
- LENNEBERG, Eric. 1967. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- LEONETTI, Manuel. (1999): “El artículo”, en BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, pp. 787-890. Madrid: Espasa/Calpe.
- LIGHTBOWN, Patsy. (1991): “What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning”, en PHILLIPSON, Robert y KELLERMAN, Eric, SELINKER, Larry, SHARWOOD SMITH, Michael, y SWAIN, Merrill (eds.), *Foreign/second language pedagogy research*, pp. 197-212. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- LIGHTBOWN, Patsy. (1993): “Input, instruction and feedback in second language acquisition”, en *Second Language Research*, 7(2), pp. 2-4.
- LIGHTBOWN, Patsy. (1998): “The importance of timing in focus on form”, en DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 177-196. Nueva York: Cambridge University Press.
- LIGHTBOWN, Patsy y SPADA, Nina, (1990): "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 12-04, pp. 429-448. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIGHTBOWN, Patsy y SPADA, Nina. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LONG, Michael. (1981): “Input, interaction and second language acquisition”, en WINITZ, Harris (ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley: Newbury House.

- LONG, Michael. (1983): "Native speaker/non-native-speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4(2), pp. 126-141.
- LONG, Michael. (1985): "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching", pp. 77-99, en HYLTENSTAM, Kenneth y PIENEMANN, Manfred (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- LONG, Michael. (1988): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". Ponencia presentada en el Simposio Euro-norteamericano sobre las Necesidades de Investigación en la Educación de Lenguas Extranjeras. Italia: Bellagio Rockefeller Center.
- LONG, Michael. (1990): "The least a second language acquisition theory needs to explain", *TESOL Quarterly*, 24, pp. 649-666.
- LONG, Michael. (1991): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en DEBOT, Kees, GINSBERG, Ralph y KRAMSCH, Claire (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, pp. 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- LONG, Michael. (1993): "Second language acquisition as a function of age: Research findings and methodological issues", en HYLTENSTAM, Kenneth y VIBERG Ake (eds.), *Progression and regression in language*, pp. 196-221. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, Michael. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en RITCHIE, William y BHATIA, Tej (eds.), *Handbook of research on second language acquisition*, pp. 413-468. Nueva York: Academic.
- LONG, Michael. (1997a): "Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse", en JACOBS, George (ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses*, pp. 148-169. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- LONG, Michael. (1997b): "Fossilization: Rigor mortis in living linguistic systems?", Ponencia presentada en EuroSLA7. Barcelona.
- LONG, Michael. (1997c): "Focus on form in task-based language teaching", en *Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*. Disponible en: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm> [Fecha de consulta: 10/05/2014]
- LONG, Michael y CROOKES, Graham. (1992): "Three approaches to task-based syllabus design", *TESOL Quarterly*, 26, pp. 27-56.
- LONG, Michael & ROBINSON, Peter. (1998): "Focus on form: Theory, research, and practice", en DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 15-41. Nueva York: Cambridge University Press.
- LONG, Michael y NORRIS, John. (2000): "Task-based teaching and assessment", en BYRAM, Michael (ed.), *Encyclopedia of language teaching*, pp. 597-603. Londres: Routledge.
- LORENZÍN, María Elena. (2004): "Fast Fiction en la clase de español avanzado", en NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca, *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura* (comp.), p. 318. Salamanca: Aquilafuente, Ediciones Universidad de Salamanca.
- LYSTER, Roy y RANTA, Leila. (1997): "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 37-66.
- MACKEY, Alison y PHILP, Jenefer. (1998): "Recasts, interaction and interlanguage development: Are responses red herrings?", *Modern Language Journal*, 82(3).
- MÁRQUEZ MONTES, Carmen. (2009): "Formas de miniteatro", en RODRÍGUEZ PÉREZ, Osvaldo (ed.), *Los mundos de la minificción*, pp. 103-118. Valencia: Aduana Vieja Editorial.
- MARTÍN PERIS, Ernesto. (2000): "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", en *Frecuencia L*, núm. 13 pp. 3-30.

- MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel. 2008. *Para investigar la comunicación. Propuestas teórico-metodológicas*. Madrid: Tecnos.
- MATEO DíEZ, Luis. (2013): “El pozo”, en OBLIGADO, Clara (comp.) *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.
- MATEOS BLANCO, Belén. 2014. *Los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio y su aplicación en la enseñanza de E/LE*. Memoria del Máster en Estudios Filológicos Superiores: investigación y aplicaciones profesionales. Valladolid: Universidad.
- MATTE BON, Francisco. 2008. *Gramática Comunicativa del español. Vol. I: De la lengua a la idea*. Undécima reimpresión. Madrid: Edelsa.
- MECD: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Revista Mosaico, número 148. Consulta en línea. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html> [Fecha de consulta: 22/03/2015].
- MELERO ABADÍA, Pilar. (2004): “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”, en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 689-714. Madrid: Sgel.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, en *RedELE: Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, núm. 1. Barcelona: Universidad, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- MENOUER FOUATIH, Wahiba. (2009): “La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE”, en *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y ELE*, 29-31 de marzo de 2009. Instituto Cervantes de Orán.
- MERINO, José María. (2007): “El microrrelato. Teoría e historia”, en *La mirada del narrador: Revista de Libros de la Fundación Caja Madrid*, núm. 129. Disponible en: <http://www.revistadelibros.com/articulos/el-microrrelato-teoria-e-historia> [Fecha de consulta: 13/10/2014].
- MERINO, José María. (2013): “Ecosistema”, en OBLIGADO, Clara (comp.) *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.
- MICRORRELATOS EN LÍNEA. Disponible en:
<http://lanarrativabreve.blogspot.com.es/2011/01/microrrelato-de-ruben-dario-el.html>
 [Fecha de consulta: 20/09/2014].
- MONTERROSO, Augusto. 1959. *Obras completas (y otros cuentos)*. Honduras: Anagrama.
- MOPTY DE KIORCHEFF, Ana María. (2004): “Greguerías y microrrelatos”, en *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 26-27, pp. 20-22. Disponible en:
www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=46
 [Fecha de consulta: 10/03/2015].
- NARANJO PITA, María. 1999. *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- NASSAJI, Hossein y FOTOS, Sandra. (2011), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*, Nueva York, Routledge.
- NEWPORT, Elisa. (1990): “Maturational constraints on language learning”, en *Cognitive Science*, 14(1), pp. 11-28.
- NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca. 2004. *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura* (comp.). Salamanca: Aquilafuente, Ediciones Universidad de Salamanca.
- NUNAN, David. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

- NUTTALL, Christine. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres: Heinemann Educational Books.
- OAPEE. Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos. 2013. *Datos y cifras del programa ERASMUS en España 2012/2013*. Madrid: OAPEE. Documento en línea, disponible en: <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/servicios/publicaciones/publicaciones-erasmus/datos-y-cifras-2012-13-v1.pdf?documentId=0901e72b81b558f2> [Fecha de consulta: 12/03/2015]
- ORTEGA, Lourdes, (2001): “Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación”, en PASTOR CESTEROS, Susana y SALAZAR GARCÍA, Ventura (eds.), *Estudios de Lingüística. Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Quinta Impresión S.L.
- ORTEGA OLIVARES, Jenaro. (1998): “Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español /LE”, monográfico “Español como lengua extranjera: investigación y docencia” en RILCE , *Revista de Filología Hispánica*, 14.2, pp. 325-347. Navarra: Universidad.
- PASTOR CESTEROS, Susana, (2005): “La enseñanza de segundas lenguas”, en LÓPEZ GARCÍA, Ángel y GALLARDO PAÚLS, Beatriz (eds.), *Conocimiento y lenguaje*, pp. 361-400. Valencia: Universidad.
- PAVESI, Maria. (1986): “Markedness, discoursal modes, and relative clause formation in a formal and informal context”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 8(1), pp. 38-55.
- PAVÓN LUCERO, María Victoria. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, en BOSQUE MUÑOZ, Ignacio y DEMONTE BARRETO, Violeta (dir.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 1, c. 9, pp. 565-656. Madrid: Espasa Calpe.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe. (1996): “La literatura en la clase de español para extranjeros”, Centro Virtual Cervantes, *ASELE: Actas VII*, pp. 59-65. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm [Fecha de consulta: 04/10/2014].
- PÉREZ-MORENO, Beatriz. (2013): “Toda una vida”, en OBLIGADO, Clara (comp.) *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves*, segunda edición. Madrid: Páginas de Espuma.
- PIEDEHIERRO SÁEZ, Carlota. 2002. *El papel de la gramática en clase de ELE: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales*. Memoria de Máster en enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija.
- PIENEMANN, Manfred. (1987): “Determining the influence of instruction on L2 speech processing”, *Australian Review of Applied Linguistics*, 10(2), pp. 83-113.
- PIENEMANN, Manfred. (1989): “Is language teachable?”, *Applied Linguistics*, 10(1), pp. 52-79.
- PIENEMANN, Manfred y JOHNSTON, Malcolm. (1986): “An acquisition-based procedure for language assessment”, *Australian Review of Applied Linguistics*, 9(1), pp. 92-112.
- POMAR GONZÁLEZ, Rosario. (2007): “El español en Bélgica”, en *El español por países – Europa, Anuario 2006/2007*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_49.pdf [Fecha de consulta: 02/03/2015].
- QUESADA PALOMA, Vicente, ISIDORO MARTÍN, Ángel y LÓPEZ MARTÍN, Luis Javier. 1979. *Curso y ejercicios de estadística. Aplicación a las Ciencias Biológicas, Médicas y Sociales*. Servicio de publicaciones de la Universidad de la Laguna. Tenerife: Universidad de La Laguna.

- QUINTANA, Emilio, (1991): "Literatura y enseñanza de ELE", Centro Virtual Cervantes, *ASELE: Actas III*, pp. 89-92. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm [Fecha de consulta: 04/10/2014].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa Calpe. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html> [Fechas de consulta: 01/02/2013 // 25/03/2015].
- RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVERA-CAMINO, Jaime. 2011. *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*. Madrid: ESIC Editorial.
- ROAS, David. (2008): "El microrrelato y la teoría de los géneros", en ANDRÉS-SUÁREZ, Irene, y RIVAS, Antonio (eds.), *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico*, pp. 47-76. Palencia: Menoscuarto.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, María Nayra. 2010. *Actividades comunicativas con podcast: Lingüística aplicada y nuevas tecnologías*. Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad.
- ROJO, Violeta. 1997. *Breve manual para reconocer minicuentos*. México: UAM
- ROJO, Violeta. (2004): "De las antologías del minicuento como instrumentos para la definición teórica", en NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca. 2004. *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura* (comp.), pp. 131-134. Salamanca: Aquilafuente, Ediciones Universidad de Salamanca.
- RUTHERFORD, William 1988. *Second language grammar: Teaching and learning*. Londres: Longman.
- RUTHERFORD, William y SHARWOOD SMITH, Michael (eds.). 1988. *Grammar and second language teaching*. Nueva York: Newbury House.
- SANZ GONZÁLEZ, Félix. (1995): "La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?". *Revista Didáctica*, núm. 7 pp. 119-132. Madrid: Servicio de Publicaciones 11CM, Facultad de Educación.
- SANZ PASTOR, Marta. (2006): "El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas". *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp. 349-354. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf [Fecha de consulta: 01/11/2014]
- SANZ PASTOR, Marta. (2011): "Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto". Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf [Fecha de consulta: 08/07/2015].
- SCHMIDT, Richard (1983): "Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult", en WOLFSON, Nessa y JUDD, Elliot (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, pp. 137-174. Rowley: Newbury House.
- SERNÁN, Pablo. 2006. *Entrevista a Francisca Noguero para la revista "Nómada" núm. 1*. Buenos Aires. Disponible en: <http://eljineteinsomne2.blogspot.com.es/2008/11/francisca-noguero-minificion-es-un.html> [Fecha de consulta: 10/09/2014].
- SHARWOOD SMITH, Michael. (1991): "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner", en *Second Language Research*, 7(2), pp. 118-132.
- SHARWOOD SMITH, Michael. (1993): "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), pp. 165-179.

- SHOOK, David. (1994): "FL/L2 reading, grammatical information and the input-to-intake phenomenon", *Applied Language Learning*, 5(2), pp. 57-93.
- SICILIA, Enrique. 2012. "Luchalibro. Primer campeonato de improvisación literaria en Canarias." Tenerife: Ediciones de Baile del Sol.
- SITMAN, Rosalie y LERNER, Ivonne. (1996): "Literatura Hispanoamericana: Herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera". Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del V Congreso Internacional ASELE*, pp. 227-233. Volumen I. Eds. Montesa y Gomis. Málaga: Universidad de Málaga.
- SKEHAN, Peter. (1996): "A framework for the implementation of task-based instruction", en *Applied Linguistics*, 17(1), pp. 38-62.
- SKINNER, Burrhus Frederic. 1957. *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas, 1981.
- SPADA, Nina, (1997): "Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research". *Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, vol. 30-2, pp. 73-87.
- SPADA, Nina y LIGHTBOWN, Patsy. (1993): "Instruction and the development of questions in the L2 classroom", *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), pp.205-221.
- ŠTULAJTEROVÁ, Alena, (2010): "Using creative writing in developing language proficiency". *Humanising Language Teaching*. Disponible en: <http://www.hltmag.co.uk/oct10/sart02.htm> [Fecha de consulta: 04/11/2014].
- SWAIN, Merrill. (1991): "French immersion and its offshoots: Getting two for one." en FREED, Barbara (ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom*, pp. 91-103. Heath, Lexington, MA.
- SWAIN, Merrill. (1995): "Three functions of output in second language learning", en COOK, Guy y SEIDLHOFER, Bárbara (eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, pp. 125-144, Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, Merrill. (1998): "Focus on form through conscious reflection", en DOUGHTY, Catherine y WILLIAMS, Jessica, (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 64-82. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAPIA, Maria Teresa Pérez. 2009. *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*. Alcalá de Henares: Universidad.
- TAYLOR, Steven y BOGDAN, Robert. 1992. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TERRELL, Tracy (1991): "The role of grammar instruction in a communicative approach", en *Modern Language Journal*, 75(1), pp. 52-63.
- TOMASSINI, Graciela. (2007): "Proyecciones didácticas de la microficción: un amable retozar con las palabras". Monografía: Las minificciones en el aula, en *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 46, pp. 54-63. Barcelona: GRAÓ.
- TOMLIN, Russell y VILLA, Victor. (1994): "Attention in cognitive science and second language acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), p. 183.
- TORRES NEBRERA, Gregorio. (1998): "Los géneros literarios y la superación de sus límites. Concepto y práctica de lo transgenérico", en *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, núm. 20-21, pp. 287-304. CVC Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/cauce20_21.htm
- UR, Penny. (2011): "Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice", en HINKEL, Eli

- (2011), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II, pp. 507-522. Nueva York: Routledge.
- VALADÉS, Edmundo, (1990): "Ronda por el cuento brevísimo". *Puro cuento*, núm. 21, Buenos Aires. Incluido en PACHECO, Carlos y BARRERA LINARES, Luis, (comp.) 1993. *Del cuento y sus alrededores*, pp. 283-289. Caracas: Monte Ávila.
- VALLS, Fernando, (2008): "Cuento o relato, y más...". *La nave de los locos* (blog). Disponible en: <http://nalocos.blogspot.com.es/2008/07/cuento-o-relato-y-ms.html> [Fecha de consulta: 17/10/2014].
- VANDEN BERGHE, Kristine. 2014. *Sílabus Lengua Española I*. Lieja: Universidad.
- VANPATTEN, Bill. (1989): "Can learners attend to form and content while processing input?", en *Hispania*, 72, pp. 409-417.
- VANPATTEN, Bill. (1990): "Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness", en *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), pp. 287-301.
- VANPATTEN, Bill y BENATI, Alessandro. 2010. *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- VANPATTEN, Bill y CADIerno, Teresa. (1993a): "Explicit instruction and input processing", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), pp. 225-243.
- VANPATTEN, Bill y CADIerno, Teresa. (1993b): "Input processing and second language acquisition: A role for instruction", en *The Modern Language Journal*, 77, pp. 45-57.
- VANPATTEN, Bill y SANZ, Cristina. (1995): "From input to output: Processing instruction and communicative tasks", en ECKMAN, Fred, HIGHLAND, Diane, LEE, Peter, MILEHAM, Jean, y WEBER, Rita Rutkowski (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*, pp. 169-185. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VERGARA LEGARRA, Nora. 2006. *La literatura en ELE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de ELE*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- WAJNRYB, Ruth. 1990. *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- WHITE, Lydia. (1988): "Universal grammar and language transfer", en PANKHURST, James, SHARWOOD SMITH, Michael y VAN BUREN, Paul (eds.), *Learnability and second languages*, pp. 36-60, Dordrecht: Foris.
- WHITE, Lydia. (1989): "The adjacency condition on case assignment: Do L2 learners observe the subject principle?", en GASS, Susan y SCHACHTER, Jacquelyn (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITE, Joanna. (1998): "Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study", en DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 85-113. Nueva York: Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, Henry George, y ROSSNER, Richard. (1983): "H.G. Widdowson on literature and ELT", *ELT Journal*, vol. 37/1, pp. 30-35. Oxford: Oxford Journals.
- WILKINS, David. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, Jessica y EVANS, Jacqueline. (1998): "What kind of focus and on which forms?" en DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 139-155. Nueva York: Cambridge University Press.
- WODE, Henning. (1981): "Language acquisition universals: A unified view of language acquisition", en WINITZ, Harris (ed.), *Native language and foreign language acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences, vol 379, pp. 218-234. Disponible en:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nyas.1981.379.issue-1/issuetoc> [Fecha de consulta: 02/04/2014]

ZANÓN, Javier (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", en *Cable*, n.5, abril, pp. 19-27.

ZAVALA, Lauro, (2004): "Las fronteras de la minificción", en NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca. 2004. *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*, pp. 87-92. Aquilafuente, Ediciones Universidad Salamanca.

ANEXOS, TABLAS Y FIGURAS

ANEXO 1.

Clase de Repaso 1 ULG

Clase de repaso 1→ Microrrelatos
Hoja del profesor

Miércoles 19/02 aula 5/6

Jueves 20/02 aula 5/16

Materiales: Fotocopias de Hoja del alumno para los estudiantes, fotocopia Hoja del profesor para el docente, Documento para proyectar, ordenador portátil, proyector.

Instrucciones:**1. Dictado del relato breve a los alumnos.**

Dictar el texto. Tras el dictado, proyectar el relato original para que los alumnos puedan corregirse. Resolver dudas. **14 min.**

2. Conjugar los verbos en imperativo que encuentren en el texto en las diferentes personas de la tabla 1.

Indicar a los alumnos que realicen este ejercicio en grupos de 2 personas. Resolvemos dudas posibles. **16 min.**

3. Proponer a los alumnos buscar los verbos en imperativo y cambiar la persona a la que se dirige el autor del relato en la tabla 2 (“usted” por “tú”, “vosotros” y “ustedes”): cambiar “no le tenga miedo” por “no le tengas/tengáis/tengan miedo”.

Indicar a los alumnos que realicen este ejercicio en grupos de 4 personas. Enfatizar que los estudiantes resuelvan este ejercicio hablando en español con sus compañeros. Resolvemos dudas y, en la medida de lo posible, llevar a la práctica la metacharla (hablar con los alumnos en español sobre el funcionamiento de la lengua). **16 min.**

→ Cuando los alumnos hayan terminado de conjugar los verbos, proyectaremos una versión del texto con las respuestas posibles en varios colores para que puedan autocorregirse. **8 min.**

4. Y ahora tú:

“Tienes un amigo que viene del siglo XVII y no sabe qué hacer ni cómo vivir. Escríbele una carta y utiliza 5 frases en las que aconsejas a un/os amigo/s qué deben hacer en esta situación (utiliza el imperativo positivo y negativo). Al menos 3 verbos no deben aparecer en el relato leído.”

Proyectamos el ejercicio 4 en la pizarra. Pedimos a los alumnos que escriban una redacción a modo de microrrelato en el que sigan estas instrucciones. Las enviarán a la dirección de correo del profesor/ la profesora de la clase para que pueda corregirlas y enviárselas. **4 min.**

Texto dictado:

“En primer lugar, no le tenga miedo. El fantasma es un fantasma. Solo eso. Acérquese lentamente, si es posible, en puntitas de pie.

Sigiloso.

O sigilosa. Según corresponda.

No respire.

Aguante esos minutos.

Al principio le parecerá que son eternos, pero una vez que se acostumbre a ello, todo será más fácil.

Justo en el momento antes de que su cerebro le diga basta, usted se verá a sí mismo sumergido en una especie de sueño del cual quisiera despertar y al mismo tiempo no.

Usted ya conoce sus secretos.

Sus movimientos. Sus uñas.

Los hoyuelos que se hacen a cada lado de su boca cada vez que él sonrío.

Conoce de memoria su habitación.

La cama en la que él duerme.

Y aún, sin haber estado entre ellas, las sábanas que lo acunan por las noches.

Usted, aunque a veces no lo vea, escucha el ruido que el fantasma hace al encender un cigarrillo.

Uno tras otro. Uno tras otro. Uno tras otro.

Conoce sus manías y sus fantasías.

Por ende, no debe tenerle miedo.

Cuando al fin tenga al fantasma en frente, confróntelo.

Hágale saber que usted NO es lo que él cree.

Hágale saber que usted se ha dado cuenta de todo.

Acérquese, pero no por detrás, sino de frente.

Mírelo a los ojos. Dígale lo que siente.

Arranque el manto que cubre al fantasma. Y mátelo.

Para siempre.”

“Instrucciones para matar a un fantasma” - por Erica Kugel

Publicado por Miguel Garrido Arjona.

Consulta en línea:

<http://microrrelatosmartphone.blogspot.be/2014/02/instrucciones-para-matar-un-fantasma.html>

[Fecha de consulta:miércoles, 5/02/2014]

Tabla ejercicio 2.

Verbos	TÚ (2ª persona del singular)	VOSOTROS (2ª persona del plural)	USTEDES (2ª persona del plural, forma de cortesía)

Tabla ejercicio 3

En primer lugar, _____ miedo. El fantasma es un fantasma. Solo eso. _____ lentamente, si es posible, en puntitas de pie.

Sigiloso.

O sigilosa. Según corresponda.

_____.

_____ esos minutos.

Al principio le parecerá que son eternos, pero una vez que se acostumbre a ello, todo será más fácil.

Justo en el momento antes de que su cerebro le diga basta, usted se verá a sí mismo sumergido en una especie de sueño del cual quisiera despertar y al mismo tiempo no.

Usted ya conoce sus secretos.

Sus movimientos. Sus uñas.

Los hoyuelos que se hacen a cada lado de su boca cada vez que él sonríe.

Conoce de memoria su habitación.

La cama en la que él duerme.

Y aún, sin haber estado entre ellas, las sábanas que lo acunan por las noches.

Usted, aunque a veces no lo vea, escucha el ruido que el fantasma hace al encender un cigarrillo.

Uno tras otro. Uno tras otro. Uno tras otro.

Conoce sus manías y sus fantasías.

Por ende, _____ tenerle miedo.

Cuando al fin tenga al fantasma en frente, _____.

_____ saber que usted NO es lo que él cree.

_____ saber que usted se ha dado cuenta de todo.

_____, pero no por detrás, sino de frente.

_____ a los ojos. _____ lo que siente.

_____ el manto que cubre al fantasma. Y _____.

Para siempre.

Clase de repaso 1 → Microrrelatos
Hoja del Alumno

Miércoles 19/02 aula 5/6

Jueves 20/02 aula 5/16

Tabla ejercicio 2.

Verbos	TÚ (2ª persona del singular)	VOSOTROS (2ª persona del plural)	USTEDES (2ª persona del plural, forma de cortesía)

Tabla ejercicio 3

En primer lugar, _____ miedo. El fantasma es un fantasma. Solo eso. _____ lentamente, si es posible, en puntitas de pie.

Sigiloso.

O sigilosa. Según corresponda.

_____.

_____ esos minutos.

Al principio le parecerá que son eternos, pero una vez que se acostumbre a ello, todo será más fácil.

Justo en el momento antes de que su cerebro le diga basta, usted se verá a sí mismo sumergido en una especie de sueño del cual quisiera despertar y al mismo tiempo no.

Usted ya conoce sus secretos.

Sus movimientos. Sus uñas.

Los hoyuelos que se hacen a cada lado de su boca cada vez que él sonrío.

Conoce de memoria su habitación.

La cama en la que él duerme.

Y aún, sin haber estado entre ellas, las sábanas que lo acunan por las noches.

Usted, aunque a veces no lo vea, escucha el ruido que el fantasma hace al encender un cigarrillo.

Uno tras otro. Uno tras otro. Uno tras otro.

Conoce sus manías y sus fantasías.

Por ende, _____ tenerle miedo.

Cuando al fin tenga al fantasma en frente, _____.

_____ saber que usted NO es lo que él cree.
_____ saber que usted se ha dado cuenta de todo.
_____, pero no por detrás, sino de frente.
_____ a los ojos. _____ lo que siente.
_____ el manto que cubre al fantasma. Y _____.
Para siempre.

Y ahora tú:

“Tienes un amigo que viene del siglo XVII y no sabe qué hacer ni cómo vivir. Escríbele una carta y utiliza 5 frases en las que aconsejas a un/os amigo/s qué deben hacer en esta situación (utiliza el imperativo positivo y negativo). Al menos 3 verbos no deben aparecer en el relato leído.”

Clase repaso 1 Documento para proyectar y Claves

1er bac 19 y 20 de febrero de 2014

Corrección del dictado:

“En primer lugar, no le tenga miedo. El fantasma es un fantasma. Solo eso. Acérquese lentamente, si es posible, en puntitas de pie.

Sigiloso.

O sigilosa. Según corresponda.

No respire.

Aguante esos minutos.

Al principio le parecerá que son eternos, pero una vez que se acostumbre a ello, todo será más fácil.

Justo en el momento antes de que su cerebro le diga basta, usted se verá a sí mismo sumergido en una especie de sueño del cual quisiera despertar y al mismo tiempo no.

Usted ya conoce sus secretos.

Sus movimientos. Sus uñas.

Los hoyuelos que se hacen a cada lado de su boca cada vez que él sonrío.

Conoce de memoria su habitación.

La cama en la que él duerme.

Y aún, sin haber estado entre ellas, las sábanas que lo acunan por las noches.

Usted, aunque a veces no lo vea, escucha el ruido que el fantasma hace al encender un cigarrillo.

Uno tras otro. Uno tras otro. Uno tras otro.

Conoce sus manías y sus fantasías.

Por ende, no debe tenerle miedo.

Cuando al fin tenga al fantasma en frente, confróntelo.

Hágale saber que usted NO es lo que él cree.

Hágale saber que usted se ha dado cuenta de todo.

Acérquese, pero no por detrás, sino de frente.

Mírelo a los ojos. Dígale lo que siente.

Arranque el manto que cubre al fantasma. Y mátele.

Para siempre.”

“Instrucciones para matar a un fantasma” - por Erica Kugel

Publicado por Miguel Garrido Arjona.

Consulta en línea:

<http://microrrelatosmartphone.blogspot.be/2014/02/instrucciones-para-matar-un-fantasma.html>

[Fecha de consulta:miércoles, 5/02/2014]

Corrección ejercicio 3:

“En primer lugar, (TENER) no le tenga/ no le tengas/ no le tengáis/ no le tengan miedo. El fantasma es un fantasma. Solo eso. (ACERCARSE)

Acérquese/ Acércate/ Acercaos/ Acérquense lentamente, si es posible, en puntitas de pie. Sigiloso.

O sigilosa. Según corresponda.

(RESPIRAR) No respire/ No respire/ No respiréis/ No respiren.

(AGUANTAR) Aguante/ Aguanta/ Aguantad/ Aguanten esos minutos.

Al principio le parecerá que son eternos, pero una vez que se acostumbre a ello, todo será más fácil.

Justo en el momento antes de que su cerebro le diga basta, usted se verá a sí mismo sumergido en una especie de sueño del cual quisiera despertar y al mismo tiempo no.

Usted ya conoce sus secretos.

Sus movimientos. Sus uñas.

Los hoyuelos que se hacen a cada lado de su boca cada vez que él sonríe.

Conoce de memoria su habitación.

La cama en la que él duerme.

Y aún, sin haber estado entre ellas, las sábanas que lo acunan por las noches.

Usted, aunque a veces no lo vea, escucha el ruido que el fantasma hace al encender un cigarrillo.

Uno tras otro. Uno tras otro. Uno tras otro.

Conoce sus manías y sus fantasías.

Por ende, no debe tenerle miedo.

Cuando al fin tenga al fantasma en frente, (CONFRONTAR)

confróntelo/ confróntalo/ confrontadlo/ confróntenlo.

(HACER) Hágale/ Hazle/ Hacedle/ Háganle saber que usted NO es lo que él cree.

Hágale saber que usted se ha dado cuenta de todo.

Acérquese, pero no por detrás, sino de frente.

(MIRAR) Mírelo/ Míralo/ Miradlo/ Mírenlo a los ojos. (DECIR)

Dígale/ Dile/ Decidle/ Díganle lo que siente.

(ARRANCAR) Arranque/ Arranca/ Arrancad/ Arranquen el manto que cubre al fantasma.

Y (MATAR) mátelo/ mátalo/ matadlo/ mátenlo.

Para siempre.”

4. Y ahora, tú:

“Tienes un amigo que viene del siglo XVII y no sabe qué hacer ni cómo vivir. Escríbele una carta y utiliza 5 frases en las que aconsejas a un/os amigo/s qué deben hacer en esta situación (utiliza el imperativo positivo y negativo). Al menos 3 verbos no deben aparecer en el relato leído.”

Todas las redacciones pueden enviarlas a la dirección de correo de la profesora a:

dara*****@*.mail.com

¡Suerte!*

ANEXO 2.

Clase de Repaso 2 ULG

Clase de repaso 2→ Microrrelatos
Hoja del profesor

Miércoles 12/03/2014

Materiales: Fotocopias de Hoja del alumno para los estudiantes, fotocopia Hoja del profesor para el docente, Documento para proyectar, ordenador portátil, proyector.

El Otro Yo

“Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos en la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas.

Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.”

FIN

Relato: “El Otro Yo”, Mario Benedetti

BENEDETTI, Mario. (1968): “El Otro Yo”, relato recogido en *La muerte y otras sorpresas*. Madrid: Alfaguara, julio 2010.

Fecha	miércoles 12/03/2014
Forma estudiada	-Imperfecto/Indefinido -Introducción a las preposiciones
Ejercicios	-Dictado del texto -Detección y comentario de la forma -Análisis de preposiciones -Escritura de microrrelato
Destrezas	-Comprensión oral y escrita -Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Instrucciones:

En esta clase presentamos el mismo texto dos veces. En la primera ocasión, lo proyectamos con los tiempos en imperfecto e indefinido subrayados en color (texto A). El segundo texto (B) será proyectado una vez que los alumnos detecten todas las preposiciones posibles para que tengan la ocasión de autocorregirse. Este último texto mostrará las preposiciones subrayadas en un color distinto al del texto A.

1. **Dictado + corrección con el texto A (los verbos en imperfecto/indefinido ya subrayados para comentarlos). Pregunta: ¿qué tiempo verbal se repite más, y por qué?**

Dictar el texto. Proyectar el relato original para que los alumnos puedan corregirse. Preguntar qué tiempo verbal es el más frecuente y preguntar por qué (Respuesta: el imperfecto, porque se narran hechos de una historia pasada con situaciones que ocurrían con cierta frecuencia). **18 min.**

2. **Pedir a los estudiantes que busquen todas las preposiciones que puedan encontrar. Mostrarles el texto B.**

Indicar a los alumnos que busquen las preposiciones que aparezcan en el texto y que las subrayen. Cuando hayan terminado, proyectaremos el texto B que contiene las preposiciones ya señaladas. Resolvemos dudas posibles. **18 min.**

3. **Ejercicios con preposiciones: buscar la preposición adecuada.**

Repartimos la Hoja del alumno, en la que encontrarán el ejercicio 3 con varias expresiones con verbos que rigen preposición. Pasearemos por la clase, tratando de fomentar el diálogo sobre el funcionamiento de la lengua (metacharla). Les daremos tiempo para que intenten rellenarlas correctamente y, finalmente, proyectaremos las soluciones en la pizarra y explicaremos el significado de cada una. **18 min.**

4. **Pequeña redacción para hacer en casa:**

“Imagina que tienes Otro Yo: Esa parte de tu personalidad que te gustaría ser o que es diferente de ti mismo. Habla de él/ella; realiza una descripción de tu relación con tu Otro Yo utilizando, como mínimo, 6 expresiones del ejercicio 3. ¡Puedes atreverte a utilizar algunas nuevas!”

Proyectamos el ejercicio 4 en la pizarra. Pedimos a los alumnos que escriban una redacción a modo de microrrelato en el que sigan estas instrucciones. Las enviarán a la dirección de correo del profesor/ la profesora de la clase para que pueda corregirlas y enviárselas. **4 min.**

Texto para dictado y corrección verbos → TEXTO A

“Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos en la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas.

Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.”

FIN

BENEDETTI, Mario. (1968): “El Otro Yo”, relato recogido en *La muerte y otras sorpresas*. Madrid: Alfaguara, julio 2010

Disponible en:

http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/benedett/el_otro_yo.htm

Texto para corrección preposiciones → TEXTO B

“Se trataba **de** un muchacho corriente: **en** los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos **en** la nariz, roncaba **en** la siesta, se llamaba Armando. Corriente **en** todo menos **en** una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía **en** la mirada, se enamoraba **de** las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba **en** los atardeceres. **Al** muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo **frente a** sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido **a** ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado **del** trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos **de** los pies y encendió la radio. **En** la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba **con** desconsuelo. **En** el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente **al** Otro Yo. Este no dijo nada, pero **a** la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte **del** Otro Yo fue un rudo golpe **para** el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días **de** luto, cuando salió **a** la calle **con** el propósito **de** lucir su nueva y completa vulgaridad. **Desde** lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó **de** felicidad e inmediatamente estalló **en** risotadas.

Sin embargo, cuando pasaron **junto a** él, ellos no notaron su presencia. Para peor **de** males, el muchacho alcanzó **a** escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar **de** reír y, **al** mismo tiempo, sintió **a** la altura **del** esternón un ahogo que se parecía bastante **a** la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.”

3. Busca la preposición más adecuada para cada una de estas expresiones. Ten cuidado con los pronombres (de + el= del, etc.):

Salir ____ compras	Tratar a alguien ____ usted	Tomar a alguien ____ loco	Dejar ____ fumar
Romper ____ llorar	Echarse ____ reír	Salir ____ una fiesta	Salirse ____ lo normal
Salir ____ la puerta de atrás	Parecerse ____ alguien	“Este regalo es ____ ti”	“Todo lo que hago, lo hago ____ ti”
Lo peor ____ todo	Ser amigos ____ siempre	Salir ____/____ la tele	Ponerse ____ dieta
(1) Tener miedo ____ algo/alguien	(2) Tener miedo ____ algo/alguien	Enamorarse ____ alguien	Hartarse ____ algo/alguien
Estar preocupado ____ algo/alguien	Hacer planes ____ la semana que viene	Esperar ____/____ algo/alguien	Salir ____ el trabajo
Viajar ____ trabajo	Querer a alguien ____ locura	Tentar ____ la suerte	Regalar algo ____ cariño
Montar ____ caballo	Aprender algo ____ memoria	Viajar ____ avión	Viajar ____ mar

CLAVES DEL PROFESOR

Salir DE compras	Tratar a alguien DE usted	Tomar a alguien POR loco	Dejar DE fumar
Romper A llorar	Echarse A reír	Salir A una fiesta	Salirse DE lo normal
Salir POR la puerta de atrás	Parecerse A alguien	“Este regalo es PARA ti”	“Todo lo que hago, lo hago POR ti”
Lo peor DE todo	Ser amigos PARA siempre	Salir POR/EN la tele	Ponerse A dieta
(1) Tener miedo DE algo/alguien	(2) Tener miedo A algo/alguien	Enamorarse DE alguien	Hartarse DE algo/alguien
Estar preocupado POR algo/alguien	Hacer planes PARA la semana que viene	Esperar POR/A algo/alguien	Salir DEL trabajo
Viajar POR trabajo	Querer a alguien CON locura	Tentar A la suerte	Regalar algo CON cariño
Montar A caballo	Aprender algo DE memoria	Viajar EN avión	Viajar POR mar

4. Imagina que tienes Otro Yo: Esa parte de tu personalidad que te gustaría ser o que es diferente de ti mismo. Habla de él/ella; realiza una descripción de tu relación con tu Otro Yo utilizando, como mínimo, 6 expresiones del ejercicio 3. ¡Puedes atreverte a utilizar algunas nuevas!

Envía la redacción a dara*****@*.mail.com

¡Gracias y suerte! 😊

Clase de repaso 2 → Microrrelatos

Hoja del alumno

Miércoles 12/03/2014

1. Dictado.

2. Verbos y preposiciones.

3. Busca la preposición más adecuada para cada una de estas expresiones. Ten cuidado con los pronombres (de + el= del, etc.):

Salir ____ compras	Tratar a alguien ____ usted	Tomar a alguien ____ loco	Dejar ____ fumar
Romper ____ llorar	Echase ____ reír	Salir ____ una fiesta	Salirse ____ lo normal
Salir ____ la puerta de atrás	Parecerse ____ alguien	“Este regalo es ____ ti”	“Todo lo que hago, lo hago ____ tí”
Lo peor ____ todo	Ser amigos ____ siempre	Salir ____/ ____ la tele	Ponerse ____ dieta
(1) Tener miedo ____ algo/alguien	(2) Tener miedo ____ algo/alguien	Enamorarse ____ alguien	Hartarse ____ algo/alguien
Estar preocupado ____ algo/alguien	Hacer planes ____ la semana que viene	Esperar ____/ ____ algo/alguien	Salir ____ el trabajo
Viajar ____ trabajo	Querer a alguien ____ locura	Tentar ____ la suerte	Regalar algo ____ cariño
Montar ____ caballo	Aprender algo ____ memoria	Viajar ____ avión	Viajar ____ mar

4. Imagina que tienes Otro Yo: Esa parte de tu personalidad que te gustaría ser o que es diferente de ti mismo. Habla de él/ella; realiza una descripción de tu relación con tu Otro Yo utilizando, como mínimo, 6 expresiones del ejercicio 3. ¡Puedes atreverte a utilizar algunas nuevas!

Envía la redacción a dara*****@*mail.com

¡Gracias y suerte! 😊

Clase de repaso 2 → Microrrelatos
Documento para proyectar y Claves

Miércoles 12/03/2014

Texto para dictado y corrección verbos → TEXTO A

“Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos en la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas.

Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.”

FIN

BENEDETTI, Mario. (1968): “El Otro Yo”, relato recogido en *La muerte y otras sorpresas*. Madrid: Alfaguara, julio 2010

Disponible en:

http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/benedett/el_otro_yo.htm

Texto para corrección preposiciones → TEXTO B

“Se trataba **de** un muchacho corriente: **en** los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos **en** la nariz, roncaba **en** la siesta, se llamaba Armando. Corriente **en** todo menos **en** una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía **en** la mirada, se enamoraba **de** las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba **en** los atardeceres. **Al** muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo **frente a** sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido **a** ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado **del** trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos **de** los pies y encendió la radio. **En** la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba **con** desconsuelo. **En** el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente **al** Otro Yo. Este no dijo nada, pero **a** la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte **del** Otro Yo fue un rudo golpe **para** el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días **de** luto, cuando salió **a** la calle **con** el propósito **de** lucir su nueva y completa vulgaridad. **Desde** lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó **de** felicidad e inmediatamente estalló **en** risotadas.

Sin embargo, cuando pasaron **junto a** él, ellos no notaron su presencia. Para peor **de** males, el muchacho alcanzó **a** escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar **de** reír y, **al** mismo tiempo, sintió **a** la altura **del** esternón un ahogo que se parecía bastante **a** la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.”

3. Busca la preposición más adecuada para cada una de estas expresiones. Ten cuidado con los pronombres (de + el= del, etc.):

Salir ____ compras	Tratar a alguien ____ usted	Tomar a alguien ____ loco	Dejar ____ fumar
Romper ____ llorar	Echarse ____ reír	Salir ____ una fiesta	Salirse ____ lo normal
Salir ____ la puerta de atrás	Parecerse ____ alguien	“Este regalo es ____ ti”	“Todo lo que hago, lo hago ____ ti”
Lo peor ____ todo	Ser amigos ____ siempre	Salir ____/____ la tele	Ponerse ____ dieta
(1) Tener miedo ____ algo/alguien	(2) Tener miedo ____ algo/alguien	Enamorarse ____ alguien	Hartarse ____ algo/alguien
Estar preocupado ____ algo/alguien	Hacer planes ____ la semana que viene	Esperar ____/____ algo/alguien	Salir ____ el trabajo
Viajar ____ trabajo	Querer a alguien ____ locura	Tentar ____ la suerte	Regalar algo ____ cariño
Montar ____ caballo	Aprender algo ____ memoria	Viajar ____ avión	Viajar ____ mar

CLAVES Ejercicio 3.

Salir DE compras	Tratar a alguien DE usted	Tomar a alguien POR loco	Dejar DE fumar
Romper A llorar	Echarse A reír	Salir A una fiesta	Salirse DE lo normal
Salir POR la puerta de atrás	Parecerse A alguien	“Este regalo es PARA ti”	“Todo lo que hago, lo hago POR ti”
Lo peor DE todo	Ser amigos PARA siempre	Salir POR/EN la tele	Ponerse A dieta
(1) Tener miedo DE algo/alguien	(2) Tener miedo A algo/alguien	Enamorarse DE alguien	Hartarse DE algo/alguien
Estar preocupado POR algo/alguien	Hacer planes PARA la semana que viene	Esperar POR/A algo/alguien	Salir DEL trabajo
Viajar POR trabajo	Querer a alguien CON locura	Tentar A la suerte	Regalar algo CON cariño
Montar A caballo	Aprender algo DE memoria	Viajar EN avión	Viajar POR mar

4. Imagina que tienes Otro Yo: Esa parte de tu personalidad que te gustaría ser o que es diferente de ti mismo. Habla de él/ella; realiza una descripción de tu relación con tu Otro Yo utilizando, como mínimo, 6 expresiones del ejercicio 3. ¡Puedes atreverte a utilizar algunas nuevas!

Envía la redacción a dara*****@*.mail.com

¡Gracias y suerte! ☺

ANEXO 3.

Primera Sesión ULG

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Primera Sesión ULG
Hoja del profesor

Miércoles 19/03/2014

Materiales: Fotocopias de Hoja del alumno para los estudiantes, fotocopia Hoja del profesor para el docente, Documento para proyectar, ordenador portátil, proyector.

Primera sesión I.**Grupo 1**

Toda una vida

“Lo **vio** pasar en un vagón de metro y **supo** que **era** el hombre de su vida. **Imaginó** hablar, cenar, ir al cine, yacer, vivir con él. **Dejó** de interesarle.”

Relato: Toda una vida (Beatriz Pérez-Moreno)

PÉREZ-MORENO, Beatriz. (2013): “Toda una vida”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

El dinosaurio

“Cuando **despertó**, el dinosaurio todavía **estaba** allí.”

El dinosaurio (Augusto Monterroso)

MONTERROSO, Augusto. 1959. *Obras completas (y otros cuentos)*. Honduras: Anagrama.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	-Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	-Lectura de microrrelato -Detección y análisis de la forma -Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos -Explicación teoría gramatical
Destrezas	-Comprensión oral y escrita -Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Apuntes gramaticales

·El indefinido: se utiliza para narrar hechos puntuales en el pasado. Raramente puede emplearse este tiempo con marcadores temporales que se refieran a momentos no acabados, o que abarcan un periodo de tiempo que termina en el momento de la enunciación.

·Perífrasis verbal “dejar de + infinitivo”: Se emplea “dejar de + infinitivo” para expresar la interrupción de lo expresado por el infinitivo.

Interpretación de los textos

·Primer relato: Mujer que visualiza un posible futuro con alguien desconocido. Probablemente, pierde el interés porque no quiere tener un compromiso real.

·Segundo relato: El “dinosaurio” de Monterroso podría simbolizar el hecho de que la humanidad no ha evolucionado en realidad. Aquel que “despierta” (o se da cuenta del mundo en el que vive) consigue ver que, aun hoy, seguimos anclados en la prehistoria.

1. Lectura y comprensión del texto: En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.**

2. Detección y análisis de la forma:

En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. Ejercicios prácticos de gramática:

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.**

4. Corrección y puesta en común:

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan

comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 1. **10 min.**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. ¿Qué cambiaría en la historia si utilizamos otro tiempo verbal? Rodea la forma verbal más adecuada en cada caso. Puede haber más de una opción posible. Si es así, explica por qué:

Todos los días lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Con frecuencia lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Aquella vez lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

El lunes 23 de marzo lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Durante las Navidades lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

3. ¿Cómo continúa la historia? Haz uso del tiempo verbal que creas correspondiente para averiguarlo.

“Mientras ella lo MIRABA (mirar), él LEÍA (leer) un libro que PARECÍA (parecer) interesarle mucho. “Le gusta leer”, PENSÓ (pensar) ella. “A lo mejor es más interesante de lo que parece...”. Entonces, él SE ACERCÓ (acercarse) y le PREGUNTÓ (preguntar): “¿Teresa? ¿Eres Teresa, la hermana de Fran?”. Ella SE QUEDÓ (quedarse) muy sorprendida, y a la vez que lo MIRABA (mirar), SE DIO (darse) cuenta de que ya lo CONOCÍA (conocer)... ERA (ser) un amigo de su hermano, y ya ESTABA (estar) casado.”

4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones a los ejercicios 2 y 3.

Vocabulario

“El hombre de su vida”: *l'homme de sa vie*; Yacer: *se coucher*; Interesarse por alguien: *s'intéresser à quelqu'un*.

Grupo 2

El pozo

“Mi hermano Alberto **cayó** al pozo cuando **tenía** cinco años.

Fue una de esas tragedias familiares que solo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa.

Veinte años después mi hermano Eloy **sacaba** agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse.

En el caldero **descubrió** una pequeña botella con un papel en el interior.

“Este es un mundo como otro cualquiera”, **decía** el mensaje.”

El pozo (Luis Mateo Díez)

MATEO DÍEZ, Luis. 2013. “El pozo”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	-Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	-Lectura de microrrelato -Detección y análisis de la forma -Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos -Explicación teoría gramatical
Destrezas	-Comprensión oral y escrita -Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Notas gramaticales

Oposición imperfecto/indefinido:

El hablante utiliza el imperfecto para narrar un acontecimiento del pasado que no le interesa relatar en sí, sino tan solo en la medida en que conforma características de una situación que pretende reproducir lingüísticamente. El indefinido presenta una acción que se produce de forma puntual en el transcurso de la duración de la acción en imperfecto.

Interpretación guiada

El final de este pozo podría compararse a la madriguera en la que Alicia cae: un portal a otro mundo desconocido. Alberto no murió, solo cambió de universo.

1. **Lectura y comprensión del texto:** En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.** → **Proyectar texto 2**

2. **Detección y análisis de la forma:**
En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. **Ejercicios prácticos de gramática:**
Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.**

4. **Corrección y puesta en común:**
Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 2. **10 min.**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Rellenad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Cuando terminéis, veréis el texto original en la pizarra (proyectar el texto en la pizarra cuando terminen el ejercicio 1 para que puedan comparar).

Ejercicio 2. Con el texto original, comparad y corregid vuestras elecciones. Al final de la clase, explicaréis el ejercicio a los demás grupos.

Ejercicio 3. Los dos hermanos deciden bajar al pozo en busca de Alberto. ¿Qué pasó? ¿Qué encontraron? Describe la escena utilizando los tiempos del pasado.

“Los hermanos de Alberto BAJARON (bajar) al pozo a buscarlo. ESTABA (estar) muy oscuro, y ambos TENÍAN (tener) miedo de quedarse atrapados allí. Uno de ellos ENCENDIÓ (encender) una linterna, y VIO (ver) que aquel pozo no TERMINABA (terminar) allí... HABÍA (haber) un camino largo y oscuro, como un pasadizo, por el cual PASARON (pasar). Al final de este túnel, ESTABA (estar) Alberto. Todavía TENÍA (tener) cinco años.”

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio.

Vocabulario

Pozo: *Puits*; Aliviar: *calmer, atténuer*; Asomarse (a): *se pencher (à), se Monter (à)*

Grupo 3

El nacimiento de la col

“En el paraíso terrenal, en el día luminoso en que las flores fueron creadas, y antes de que Eva fuese tentada por la serpiente, el maligno espíritu se acercó a la más linda rosa nueva en el momento en que ella tendía, a la caricia del celeste sol, la roja virginidad de sus labios.

-Eres bella.

-Lo soy – dijo la rosa.

-Bella y feliz – prosiguió el diablo -. Tienes el color, la gracia, el aroma. Pero...

-¿Pero?...

-No eres útil. ¿No miras esos árboles llenos de bellotas? Esos, además de ser frondosos, dan alimento a muchedumbres de seres animados que se detienen bajo sus ramas. Rosa, ser bella es poco...

La rosa entonces – tentada como después lo sería la mujer – deseó la utilidad, de tal modo que hubo palidez en su púrpura.

Pasó el buen Dios después del alba siguiente.

-Padre – dijo aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza -, ¿queréis hacerme útil?

-Sea, hija mía – contestó el Señor, sonriendo.

Y entonces el mundo vio la primera col.”

El nacimiento de la col (Rubén Darío)

DARÍO, Rubén. 2013. “El nacimiento de la col”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	-Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	-Lectura de microrrelato -Detección y análisis de la forma -Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos -Explicación teoría gramatical
Destrezas	-Comprensión oral y escrita -Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Notas gramaticales

La pasiva: Se utiliza la pasiva frecuentemente para evitar hablar del sujeto del verbo.

Interpretación guiada

En esta fábula Rubén Darío nos explica que, muchas veces, no valoramos lo que tenemos hasta que deseamos ser otra cosa. Y las consecuencias no siempre son las esperadas.

1. **Lectura y comprensión del texto:** En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.** → **Proyectar texto 3**

2. **Detección y análisis de la forma:**

En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. **Ejercicios prácticos de gramática:**

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.**

4. **Corrección y puesta en común:**

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 2. **10 min**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Rellenad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Cuando terminéis, veréis el texto original en la pizarra.

Ejercicio 2. Con el texto original, comparad y corregid vuestras elecciones. Al final de la clase, explicaréis el ejercicio a los demás grupos.

Ejercicio 3. Localiza en el texto todos los tiempos del pasado, y traslada la historia al momento presente. Cambia también los adverbios que acompañen a los verbos, si hubiera (entonces...)

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales.

Vocabulario

Frondoso: *luxuriant, touffu*

Muchedumbre: *foule*

Alba: *aube*

Grupo 4

La fama

“El poeta la vio pasar, aprisa; y aprisa corrió tras ella y se quejó:
 -¿Y nada para mí? A tantos poetas que valen menos ya los has distinguido: ¿y a mí cuándo?
 La Fama, sin detenerse, miró al poeta por encima del hombro y contestó sonriéndole mientras apresuraba la carrera:
 -Exactamente dentro de dos años, a las cinco de la tarde, en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, un joven periodista abrirá el primer libro que publicaste y empezará a tomar notas para un estudio consagratorio. Te prometo que allí estaré.
 -¡Ah, te lo agradezco mucho!
 -Agradécemelo ahora, porque dentro de dos años ya no tendrás voz.”

La fama (Enrique Anderson Imbert)

ANDERSON IMBERT, Enrique. 2013. “La fama”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	-Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	-Lectura de microrrelato -Detección y análisis de la forma -Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos -Explicación teoría gramatical
Destrezas	-Comprensión oral y escrita -Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Interpretación guiada

La Fama, encarnada en forma humana, habla con un escritor que desea ser reconocido. Pero esta le dice que, para ese entonces, ya habrá dejado de estar entre nosotros... Es probable que las ansias de fama eclipsaran la fugacidad de la vida.

1. **Lectura y comprensión del texto:** En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.** → **Proyectar texto 3**

2. **Detección y análisis de la forma:**

En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. **Ejercicios prácticos de gramática:**

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.**

4. **Corrección y puesta en común:**

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 1. **10 min** → **Proyectar soluciones ejercicio 3**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. Localiza todos los tiempos verbales, y conjúgalos en los tiempos de futuro correspondientes. Si encuentras tiempos de futuro, conjúgalos en presente. ¡Intenta que la historia tenga sentido!

Ejemplo: “El poeta la verá pasar, aprisa; y aprisa correrá tras ella.”

Ejercicio 3. ¿Qué ocurre en la historia? Responde a estas preguntas: indica si son verdaderas o falsas con evidencias en el texto.

-El poeta _____ (querer) ser famoso. _____

-El poeta _____ (encontrar) a La Fama, y _____(hablar) con ella. _____

-La Fama _____(no querer) ayudarle. _____

-El poeta _____(saber) que no vería llegar su gran día.

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio 2 (tiempos de futuro).

Vocabulario

Distinguir: *différencier, sélectionner*

Estudio consagratorio: *obra que lo hará famoso*

Grupo 5

Ecosistema

“El día de mi cumpleaños, mi sobrina me regaló un bonsái y un libro de instrucciones para cuidarlo. Coloqué el bonsái en la galería, con los demás tiestos, y conseguí que floreciese. En otoño aparecieron entre la tierra unos diminutos insectos blancos, pero no parecían perjudicar al bonsái. En primavera, una mañana, a la hora de regar, me pareció vislumbrar algo que revoloteaba entre las hojitas. Con paciencia y una lupa, acabé descubriendo que se trataba de un pájaro minúsculo. En poco tiempo el bonsái se llenó de pájaros, que se alimentaban de los insectos. A finales de verano, escondida entre las raíces del bonsái, encontré una mujercita desnuda. Espiándola con sigilo, supe que comía los huevos de los nidos. Ahora vivo con ella, y hemos ideado el modo de cazar a los pájaros. Al parecer, nadie en casa sabe dónde estoy. Mi sobrina, muy triste por mi ausencia, cuida mis plantas como un homenaje al desaparecido. En uno de los tiestos, a lo lejos, hoy me ha parecido ver la figura de un mamut.”

Ecosistema (José María Merino)

MERINO, José María. 2013. “Ecosistema”, en *OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición*. Madrid: Páginas de Espuma.

Fecha	miércoles 19/03/2014
Forma estudiada	-Imperfecto/Indefinido
Ejercicios	-Lectura de microrrelato -Detección y análisis de la forma -Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos -Explicación teoría gramatical
Destrezas	-Comprensión oral y escrita -Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

Nota gramatical

Perífrasis verbales:

“Me parece + infinitivo”

“Acabar + gerundio”

Interpretación guiada

Este pequeño árbol representa los orígenes de la vida en la Tierra y parece ser que hace posible volverse minúsculo y habitar allí. El protagonista comienza a habitar en él como si de un pequeño mundo se tratase.

1. Lectura y comprensión del texto: En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán una minificción diferente y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. **9 min.**

2. Detección y análisis de la forma:

En un segundo paso, analizarán el texto desde el punto de vista gramatical, según el aspecto que corresponda (Imperfecto/Indefinido). Se resuelven las posibles dudas gramaticales. **9 min.**

3. Ejercicios prácticos de gramática:

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-4. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención. **28 min.** → **Proyectar soluciones ejercicio 3**

4. Corrección y puesta en común:

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo expone su explicación gramatical indicada en el Ejercicio 1. **10 min**

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. Cambiad las formas verbales de pasado a tiempos del futuro, ¿cómo cambia la historia?

Ejercicio 3. Construye frases utilizando el imperfecto o el indefinido según corresponda. Puede haber más de una opción. Presta atención a los pronombres:

-Todos los años/ellos/*regalan* (a mí)/ una bufanda por mi cumpleaños

-De repente/*aparecer*/un gato negro que/*asustar* (a nosotros)

-*Acabar de llegar* (ellos)/ a la casa/ cuando *encontrar* (ellos) todo patas arriba

-Durante años/ los hombres de las cavernas/ *alimentarse* / de la caza/ hasta que *llegar* el cultivo

-La mujercita/*comer*/huevos de los nidos/cuando *encontrar* (a ellos)

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio 2 (tiempos de futuro).

Vocabulario

Tiestos: *pots de fleurs*

Nido: *nid*

Idear: *concevoir, imaginer*

Vislumbrar: *entrevoir*

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Primera Sesión
Hoja del Alumno

Miércoles 19/03/2014

GRUPO 1

Relato 1

*“Lo **vio** pasar en un vagón de metro y **supo** que **era** el hombre de su vida. **Imaginó** hablar, cenar, ir al cine, yacer, vivir con él. **Dejó** de interesarle.”*

Toda una vida (Beatriz Pérez-Moreno)

Relato 2

*“Cuando **despertó**, el dinosaurio todavía **estaba** allí.”*

El dinosaurio (Augusto Monterroso)

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. ¿Qué cambiaría en la historia si utilizamos otro tiempo verbal? Rodea la forma verbal más adecuada en cada caso. Puede haber más de una opción posible. Si es así, explica por qué:

Todos los días lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Con frecuencia lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Aquella vez lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

El lunes 23 de marzo lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Durante las Navidades lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

Ejercicio 3. ¿Cómo continúa la historia? Haz uso del tiempo verbal que creas correspondiente para averiguarlo.

“Mientras ella lo _____ (mirar), él _____ (leer) un libro que _____ (parecer) interesarle mucho.

“Le gusta leer”, _____ (pensar) ella. “A lo mejor es más interesante de lo que parece...”. Entonces,

él _____ (acercarse) y le _____ (preguntar): “¿Teresa? ¿Eres Teresa, la hermana de Fran?”. Ella

_____ (quedarse) muy sorprendida, y a la vez que lo _____ (mirar), _____ (darse) cuenta de

que ya lo _____ (conocer)... _____ (ser) un amigo de su hermano, y ya _____ (estar) casado.”

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones a los ejercicios 2 y 3.

GRUPO 2

“Mi hermano Alberto _____(caer) al pozo cuando _____(tener) cinco años.
 _____(ser) una de esas tragedias familiares que solo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa.
 Veinte años después mi hermano Eloy _____(sacar) agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había
 vuelto a asomarse.
 En el caldero _____(descubrir) una pequeña botella con un papel en el interior.
 “Este es un mundo como otro cualquiera”, _____(decir) el mensaje.”
 El pozo (Luis Mateo Díez)

Ejercicio 1. Rellenad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Cuando terminéis, veréis el texto original en la pizarra.

Ejercicio 2. Con el texto original, comparad y corregid vuestras elecciones. Al final de la clase, explicaréis el ejercicio a los demás grupos.

Ejercicio 3. Los dos hermanos deciden bajar al pozo en busca de Alberto. ¿Qué pasó? ¿Qué encontraron? Describe la escena utilizando los tiempos del pasado.

“Los hermanos de Alberto _____(bajar) al pozo a buscarlo. _____(estar) muy oscuro, y ambos
 _____(tener) miedo de quedarse atrapados allí. Uno de ellos _____(encender) una linterna, y _____(ver)
 que aquel pozo no _____(terminar) allí... _____(haber) un camino largo y oscuro, como un pasadizo, por
 el cual _____(pasar). Al final de este túnel, _____(estar) Alberto. Todavía _____(tener) cinco años.”

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio.

GRUPO 3

“En el paraíso terrenal, en el día luminoso en que las flores fueron creadas, y antes de que Eva fuese tentada por la serpiente, el maligno espíritu _____(acercarse) a la más linda rosa nueva en el momento en que ella _____(tender), a la caricia del celeste sol, la roja virginidad de sus labios.

-Eres bella.

-Lo soy – dijo la rosa.

-Bella y feliz – prosiguió el diablo -. Tienes el color, la gracia, el aroma. Pero...

-¿Pero?...

-No eres útil. ¿No miras esos árboles llenos de bellotas? Esos, además de ser frondosos, dan alimento a muchedumbres de seres animados que se detienen bajo sus ramas. Rosa, ser bella es poco...

La rosa entonces – tentada como después lo sería la mujer – _____(desear) la utilidad, de tal modo que _____(haber) palidez en su púrpura.

_____ (pasar) el buen Dios después del alba siguiente.

-Padre – _____(decir) aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza -, ¿queréis hacerme útil?

-Sea, hija mía – _____(contestar) el Señor, sonriendo.

Y entonces el mundo _____(ver) la primera col.”

El nacimiento de la col (Rubén Darío)

Ejercicio 1. Rellenad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Cuando terminéis, veréis el texto original en la pizarra.

Ejercicio 2. Con el texto original, comparad y corregid vuestras elecciones. Al final de la clase, explicaréis el ejercicio a los demás grupos.

Ejercicio 3. Localiza en el texto todos los tiempos del pasado, y traslada la historia al momento presente. Cambia también los adverbios que acompañen a los verbos, si hubiera (entonces...)

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales.

GRUPO 4

*“El poeta la **vio** pasar, aprisa; y aprisa **corrió** tras ella y **se quejó**:*

-¿Y nada para mí? A tantos poetas que valen menos ya los has distinguido: ¿y a mí cuándo?

*La Fama, sin detenerse, **miró** al poeta por encima del hombro y **contestó** sonriéndole mientras **apresuraba** la carrera:*

-Exactamente dentro de dos años, a las cinco de la tarde, en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, un joven periodista abrirá el primer libro que publicaste y empezará a tomar notas para un estudio consagratorio. Te prometo que allí estaré.

-¡Ah, te lo agradezco mucho!

-Agradécemelo ahora, porque dentro de dos años ya no tendrás voz.”

La fama (Enrique Anderson Imbert)

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. Localiza todos los tiempos verbales, y conjúgalos en los tiempos de futuro correspondientes. Si encuentras tiempos de futuro, conjúgalos en presente. ¡Intenta que la historia tenga sentido!

Ejemplo: “El poeta la verá pasar, aprisa; y aprisa correrá tras ella.”

Ejercicio 3. ¿Qué ocurre en la historia? Responde a estas preguntas: indica si son verdaderas o falsas con evidencias en el texto.

-El poeta _____ (querer) ser famoso. _____

-El poeta _____ (encontrar) a La Fama, y _____ (hablar) con ella. _____

-La Fama _____ (no querer) ayudarle. _____

-El poeta _____ (saber) que no vería llegar su gran día.

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio 2 (tiempos de futuro).

GRUPO 5

“El día de mi cumpleaños, mi sobrina **me regaló** un bonsái y un libro de instrucciones para cuidarlo. **Coloqué** el bonsái en la galería, con los demás tiestos, y **conseguí** que floreciese. En otoño **aparecieron** entre la tierra unos diminutos insectos blancos, pero no **parecían** perjudicar al bonsái. En primavera, una mañana, a la hora de regar, me **pareció** vislumbrar algo que **revoloteaba** entre las hojitas. Con paciencia y una lupa, **acabé** descubriendo que **se trataba** de un pájaro minúsculo. En poco tiempo el bonsái **se llenó** de pájaros, que **se alimentaban** de los insectos. A finales de verano, escondida entre las raíces del bonsái, **encontré** una mujercita desnuda. Espiándola con sigilo, **supe** que **comía** los huevos de los nidos. Ahora vivo con ella, y hemos ideado el modo de cazar a los pájaros. Al parecer, nadie en casa sabe dónde estoy. Mi sobrina, muy triste por mi ausencia, cuida mis plantas como un homenaje al desaparecido. En uno de los tiestos, a lo lejos, hoy me ha parecido ver la figura de un mamut.”

Ecosistema (José María Merino)

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. Cambiad las formas verbales de pasado a tiempos del futuro, ¿cómo cambia la historia?

Ejercicio 3. Construye frases utilizando el imperfecto o el indefinido según corresponda. Puede haber más de una opción. Presta atención a los pronombres:

-Todos los años/ellos/*regalan* (a mí)/ una bufanda por mi cumpleaños

-De repente/*aparecer*/un gato negro que/*asustar* (a nosotros)

-*Acabar de llegar* (ellos)/ a la casa/ cuando *encontrar* (ellos) todo patas arriba

-Durante años/ los hombres de las cavernas/ *alimentarse* / de la caza/ hasta que *llegar* el cultivo

-La mujercita/*comer*/huevos de los nidos/cuando *encontrar* (a ellos)

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio 2 (tiempos de futuro).

DOCUMENTO PARA PROYECTAR
SESIÓN 1 (MIÉRCOLES 19-03-2014)

Apuntes gramaticales IMPERFECTO/INDEFINIDO

El pretérito indefinido o pretérito simple

Se usa para hablar de **acciones o sucesos situados en un momento concreto y puntual del pasado**. Se trata de una unidad de tiempo sin relación con el presente del hablante.

El pretérito imperfecto de indicativo

El uso del pretérito imperfecto en español corresponde al del francés. Por tanto, usamos el imperfecto para:

-Describir a una persona, una cosa o una situación en el pasado (“De joven, mi madre era muy guapa”)

-Describir las circunstancias o la situación (“telón de fondo”) en la que se produce una acción concreta en pretérito indefinido (Ayer no salí porque llovía, y en la televisión había una película muy interesante. Era de noche, había un silencio total en la ciudad. De repente, una mujer gritó)

-Hablar de hábitos pasados o acciones que se repiten en el pasado (Cuando era joven, jugaba al fútbol los domingos. Luis me llamaba constantemente)

GRUPO 1

Relato 1

*“Lo **vio** pasar en un vagón de metro y **supo** que **era** el hombre de su vida. **Imaginó** hablar, cenar, ir al cine, yacer, vivir con él. **Dejó** de interesarle.”*

Toda una vida (Beatriz Pérez-Moreno)

Relato 2

*“Cuando **despertó**, el dinosaurio todavía **estaba** allí.”*

El dinosaurio (Augusto Monterroso)

GRUPO 2

*“Mi hermano Alberto **cayó** al pozo cuando **tenía** cinco años.*

***Fue** una de esas tragedias familiares que solo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa.*

*Veinte años después mi hermano Eloy **sacaba** agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse.*

*En el caldero **descubrió** una pequeña botella con un papel en el interior.*

*“Este es un mundo como otro cualquiera”, **decía** el mensaje.”*

El pozo (Luis Mateo Díez)

GRUPO 3

*“En el paraíso terrenal, en el día luminoso en que las flores fueron creadas, y antes de que Eva fuese tentada por la serpiente, el maligno espíritu **se acercó** a la más linda rosa nueva en el momento en que ella **tendía**, a la caricia del celeste sol, la roja virginidad de sus labios.*

-Eres bella.

-Lo soy – dijo la rosa.

-Bella y feliz – prosiguió el diablo -. Tienes el color, la gracia, el aroma. Pero...

-¿Pero?...

-No eres útil. ¿No miras esos árboles llenos de bellotas? Esos, además de ser frondosos, dan alimento a muchedumbres de seres animados que se detienen bajo sus ramas. Rosa, ser bella es poco...

*La rosa entonces – tentada como después lo sería la mujer – **deseó** la utilidad, de tal modo que **hubo** palidez en su púrpura.*

***Pasó** el buen Dios después del alba siguiente.*

*-Padre – **dijo** aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza -, ¿queréis hacerme útil?*

-Sea, hija mía – **contestó** el Señor, sonriendo.

Y entonces el mundo vio la primera col.”

El nacimiento de la col (Rubén Darío)

GRUPO 4

“El poeta la **vio** pasar, aprisa; y aprisa **corrió** tras ella y **se quejó**:

-¿Y nada para mí? A tantos poetas que valen menos ya los has distinguido: ¿y a mí cuándo?

La Fama, sin detenerse, **miró** al poeta por encima del hombro y **contestó** sonriéndole mientras **apresuraba** la carrera:

-Exactamente dentro de dos años, a las cinco de la tarde, en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, un joven periodista abrirá el primer libro que publicaste y empezará a tomar notas para un estudio consagratorio. Te prometo que allí estaré.

-¡Ah, te lo agradezco mucho!

-Agradécemelo ahora, porque dentro de dos años ya no tendrás voz.”

La fama (Enrique Anderson Imbert)

SOLUCIONES EJERCICIO 3 GRUPO 4

¿Qué ocurre en la historia? Responde a estas preguntas: indica si son verdaderas o falsas con evidencias en el texto.

-El poeta **QUERÍA** (querer) ser famoso. VERDADERO: *¿Y nada para mí? A tantos poetas que valen menos ya los has distinguido: ¿y a mí cuándo?*

-El poeta **ENCONTRÓ** (encontrar) a La Fama, y **HABLÓ** (hablar) con ella.

VERDADERO: *El poeta la vio pasar/ y aprisa corrió tras ella y se quejó*

-La Fama **NO QUISO** (no querer) ayudarle. FALSO: *Te prometo que allí estaré.*

-El poeta **SUPO** (saber) que no vería llegar su gran día. VERDADERO: *Agradécemelo ahora, porque dentro de dos años ya no tendrás voz*

GRUPO 5

“El día de mi cumpleaños, mi sobrina me **regaló** un bonsái y un libro de instrucciones para cuidarlo. **Coloqué** el bonsái en la galería, con los demás tiestos, y **conseguí** que floreciese. En otoño **aparecieron** entre la tierra unos diminutos insectos blancos, pero no **parecían** perjudicar al bonsái. En primavera, una mañana, a la hora de regar, me **pareció** vislumbrar algo que **revoloteaba** entre las hojitas. Con paciencia y una lupa, **acabé** descubriendo que **se trataba** de un pájaro minúsculo. En poco tiempo el bonsái **se llenó** de pájaros, que **se alimentaban** de los insectos. A finales de verano, escondida entre las raíces del bonsái, **encontré** una mujercita desnuda. Espiándola con sigilo, **supe** que **comía** los huevos de los nidos. Ahora vivo con ella, y **hemos ideado** el modo de cazar a los pájaros. Al parecer, nadie en casa sabe dónde estoy. Mi sobrina, muy triste por mi ausencia, cuida mis plantas como un homenaje al desaparecido. En uno de los tiestos, a lo lejos, hoy **me ha parecido** ver la figura de un mamut.”

Ecosistema (José María Merino)

SOLUCIONES EJERCICIO 3 GRUPO 5

- Todos los años **ellos me regalaban** una bufanda por mi cumpleaños.
- De repente **apareció** un gato negro que **nos asustó**.
- Acababan de llegar** a la casa cuando **encontraron** todo patas arriba.
- Durante años/ los hombres de las cavernas **se alimentaban** de la caza hasta que **llegó** el cultivo.
- La mujercita **comía/comió** huevos de los nidos cuando **se los encontraba/se los encontró**.

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Primera Sesión
Claves Campus Virtual

Miércoles 19/03/2014

GRUPO 1

Relato 1

“Lo **vio** pasar en un vagón de metro y **supo** que **era** el hombre de su vida. **Imaginó** hablar, cenar, ir al cine, yacer, vivir con él. **Dejó** de interesarle.”

Toda una vida (Beatriz Pérez-Moreno)

Relato 2

“Cuando **despertó**, el dinosaurio todavía **estaba** allí.”

El dinosaurio (Augusto Monterroso)

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. ¿Qué cambiaría en la historia si utilizamos otro tiempo verbal? Rodea la forma verbal más adecuada en cada caso. Puede haber más de una opción posible. Si es así, explica por qué:

Todos los días **lo vio/lo veía** pasar en un vagón de metro

Con frecuencia **lo vio/lo veía** pasar en un vagón de metro

Aquella vez **lo vio/lo veía** pasar en un vagón de metro

El lunes 23 de marzo **lo vio/lo veía** pasar en un vagón de metro

Durante las Navidades **lo vio/lo veía** pasar en un vagón de metro

Ejercicio 3. ¿Cómo continúa la historia? Haz uso del tiempo verbal que creas correspondiente para averiguarlo.

“Mientras ella lo **MIRABA** (mirar), él **LEÍA** leer) un libro que **PARECÍA** (parecer) interesarle mucho. “Le gusta leer”, **PENSÓ** (pensar) ella. “A lo mejor es más interesante de lo que parece...”. Entonces, él **SE ACERCÓ** (acercarse) y le **PREGUNTÓ** (preguntar): “¿Teresa? ¿Eres Teresa, la hermana de Fran?”. Ella **SE QUEDÓ** (quedarse) muy sorprendida, y a la vez que lo **MIRABA** (mirar), **SE DIO** (darse) cuenta de que ya lo **CONOCÍA** (conocer)... **ERA** (ser) un amigo de su hermano, y ya **ESTABA** (estar) casado.”

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones a los ejercicios 2 y 3.

GRUPO 2

“Mi hermano Alberto **cayó** al pozo cuando **tenía** cinco años.

Fue una de esas tragedias familiares que solo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa.

Veinte años después mi hermano Eloy **sacaba** agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse.

En el caldero **descubrió** una pequeña botella con un papel en el interior.

“Este es un mundo como otro cualquiera”, **decía** el mensaje.”

El pozo (Luis Mateo Díez)

Ejercicio 1. Rellenad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Cuando terminéis, veréis el texto original en la pizarra.

Ejercicio 2. Con el texto original, comparad y corregid vuestras elecciones. Al final de la clase, explicaréis el ejercicio a los demás grupos.

Ejercicio 3. Los dos hermanos deciden bajar al pozo en busca de Alberto. ¿Qué pasó? ¿Qué encontraron? Describe la escena utilizando los tiempos del pasado.

“Los hermanos de Alberto **BAJARON** (bajar) al pozo a buscarlo. **ESTABA** (estar) muy oscuro, y ambos **TENÍAN** (tener) miedo de quedarse atrapados allí. Uno de ellos **ENCENDIÓ** (encender) una linterna, y **VIÓ** (ver) que aquel pozo no **TERMINABA** (terminar) allí... **HABÍA** (haber) un camino largo y oscuro, como un pasadizo, por el cual **PASARON** (pasar). Al final de este túnel, **ESTABA** (estar) Alberto. Todavía **TENÍA** (tener) cinco años.”

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio.

GRUPO 3

“En el paraíso terrenal, en el día luminoso en que las flores fueron creadas, y antes de que Eva fuese tentada por la serpiente, el maligno espíritu **se acercó** a la más linda rosa nueva en el momento en que ella **tendía**, a la caricia del celeste sol, la roja virginidad de sus labios.

-Eres bella.

-Lo soy – dijo la rosa.

-Bella y feliz – prosiguió el diablo -. Tienes el color, la gracia, el aroma. Pero...

-¿Pero?...

-No eres útil. ¿No miras esos árboles llenos de bellotas? Esos, además de ser frondosos, dan alimento a muchedumbres de seres animados que se detienen bajo sus ramas. Rosa, ser bella es poco...

La rosa entonces – tentada como después lo sería la mujer – **deseó** la utilidad, de tal modo que **hubo** palidez en su púrpura.

Pasó el buen Dios después del alba siguiente.

-Padre – **dijo** aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza -, ¿queréis hacerme útil?

-Sea, hija mía – **contestó** el Señor, sonriendo.

Y entonces el mundo **vio** la primera col.”

El nacimiento de la col (Rubén Darío)

Ejercicio 1. Rellenad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Cuando terminéis, veréis el texto original en la pizarra.

Ejercicio 2. Con el texto original, comparad y corregid vuestras elecciones. Al final de la clase, explicaréis el ejercicio a los demás grupos.

Ejercicio 3. Escribid un breve resumen de la historia que habéis leído.

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales.

GRUPO 4

“El poeta la **vio** pasar, aprisa; y aprisa **corrió** tras ella y **se quejó**:

-¿Y nada para mí? A tantos poetas que valen menos ya los has distinguido: ¿y a mí cuándo?

La Fama, sin detenerse, **miró** al poeta por encima del hombro y **contestó** sonriéndole mientras **apresuraba** la carrera:

-Exactamente dentro de dos años, a las cinco de la tarde, en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, un joven periodista abrirá el primer libro que publicaste y empezará a tomar notas para un estudio consagratorio. Te prometo que allí estaré.

-¡Ah, te lo agradezco mucho!

-Agradécemelo ahora, porque dentro de dos años ya no tendrás voz.”

La fama (Enrique Anderson Imbert)

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. Escribid un breve resumen de la historia que habéis leído.

Ejercicio 3. ¿Qué ocurre en la historia? Responde a estas preguntas: indica si son verdaderas o falsas con evidencias en el texto.

-El poeta **QUERÍA** (querer) ser famoso. VERDADERO: *¿Y nada para mí? A tantos poetas que valen menos ya los has distinguido: ¿y a mí cuándo?*

-El poeta **ENCONTRÓ** (encontrar) a La Fama, y **HABLÓ** (hablar) con ella. VERDADERO: *El poeta la vio pasar/ y aprisa corrió tras ella y se quejó*

-La Fama **NO QUISO** (no querer) ayudarle. FALSO: *Te prometo que allí estaré.*

-El poeta **SUPO** (saber) que no vería llegar su gran día. VERDADERO: *Agradécemelo ahora, porque dentro de dos años ya no tendrás voz.*

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio 2 (tiempos de futuro).

GRUPO 5

“El día de mi cumpleaños, mi sobrina **me regaló** un bonsái y un libro de instrucciones para cuidarlo. **Coloqué** el bonsái en la galería, con los demás tiestos, y **conseguí** que floreciese. En otoño **aparecieron** entre la tierra unos diminutos insectos blancos, pero no **parecían** perjudicar al bonsái. En primavera, una mañana, a la hora de regar, me **pareció** vislumbrar algo que **revoloteaba** entre las hojitas. Con paciencia y una lupa, **acabé** descubriendo que **se trataba** de un pájaro minúsculo. En poco tiempo el bonsái **se llenó** de pájaros, que **se alimentaban** de los insectos. A finales de verano, escondida entre las raíces del bonsái, **encontré** una mujercita desnuda. Espiándola con sigilo, **supe** que **comía** los huevos de los nidos. Ahora vivo con ella, y hemos ideado el modo de cazar a los pájaros. Al parecer, nadie en casa sabe dónde estoy. Mi sobrina, muy triste por mi ausencia, cuida mis plantas como un homenaje al desaparecido. En uno de los tiestos, a lo lejos, hoy me ha parecido ver la figura de un mamut.”

Ecosistema (José María Merino)

Ejercicio 1. Analizad las formas en imperfecto e indefinido y buscad una explicación de por qué se utiliza una u otra. Al final de la clase, las explicaréis a los demás grupos.

Ejercicio 2. Escribid un breve resumen de la historia que habéis leído.

Ejercicio 3. Construye frases utilizando el imperfecto o el indefinido según corresponda. Puede haber más de una opción. Presta atención a los pronombres:

- Todos los años **ellos me regalaban** una bufanda por mi cumpleaños.
- De repente **apareció** un gato negro que **nos asustó**.
- Acababan de llegar** a la casa cuando **encontraron** todo patas arriba.
- Durante años/ los hombres de las cavernas **se alimentaban** de la caza hasta que **llegó** el cultivo.
- La mujercita **comía/comió** huevos de los nidos cuando **se los encontraba/se los encontró**.

Ejercicio 4. Exponed a los demás grupos vuestras explicaciones gramaticales y las soluciones al ejercicio 2 (tiempos de futuro).

ANEXO 4.

Segunda Sesión ULG

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Segunda Sesión
Hoja del profesor

Miércoles 26/03/2014

Materiales: Fotocopias de Hoja del alumno para los estudiantes, fotocopia Hoja del profesor para el docente, Documento para proyectar, ordenador portátil, proyector.

Grupo 1

El móvil

“Arturo está entusiasmado con su nuevo móvil. Sube y baja por los menús, explora todas las opciones, hasta que encuentra las plantillas prescritas de mensajes de texto:

“Llegaré tarde, **no me esperes**”, “La reunión se ha cancelado”, “**Reunámonos** en”, “Feliz Cumpleaños”, “Muchas gracias”, “**Haz** las maletas”, “Solo era una aventura”, “**Tráeme** el dinero a”, “**Comprueba** que no te siguen”, “Ya te lo advertí”, “**No tengas** miedo de”, “**Vigíalos**”, “**Deshazte** de todo”, “**Coge** el bolso del dinero y **ven** a”, “Me siguen”, “Estoy acorralado en”, “**Ayúdame** a”, “**Sal** corriendo”, “**Trae** munición”, “Me tienen”, “**Promete** que cuidarás de”

Arturo frunce el ceño. Es la última vez que compra un móvil de segunda mano.”

Adaptación de: SICILIA, Enrique. 2012. “Luchalibro. Primer campeonato de improvisación literaria en Canarias.” Tenerife: Ediciones de Baile del Sol.

Vocabulario:

Entusiasmado: muy contento advertir: *avertir, prévenir* vigilar: *surveiller*
deshacerse (de): *se débarrasser (de)*

Fecha	miércoles 26/03/2014
Forma estudiada	-Imperativo simple afirmativo y negativo
Ejercicios	-Lectura de microrrelato -Detección y análisis de la forma -Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos -Explicación teoría gramatical
Destrezas	-Comprensión oral y escrita -Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

1. Lectura comprensiva del texto y análisis de la forma: En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán su microrrelato y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. Entre todos, detectamos la forma estudiada y ofrecemos una breve explicación de la norma si fuera necesario.

12 min.

2. Ejercicios prácticos de gramática:

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-3. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención.

22 min.

3. Escritura de microrrelato en el aula:

En el mismo grupo, los alumnos tendrán la ocasión de escribir un microrrelato siguiendo el tema del texto que han leído y utilizando las formas gramaticales aprendidas.

10 min.

4. Corrección y puesta en común:

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo lee el microrrelato que ha ideado para compartirlo con la clase.

12 min.

5. Tarea fuera del aula: escritura individual de un microrrelato.

Antes de terminar, indicamos a los estudiantes que deberán completar una actividad: escribir un microrrelato a partir del título “Instrucciones para reír”. Lo enviarán a la dirección del profesor en el Campus Virtual para ser corregido.

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES

1) Transforma los imperativos a las personas “vosotros” y “usted”. Cuidado con los pronombres:

(Ejemplo: “coge el dinero” → (vosotros) cogedlo / (usted) cójalo)

No me esperes: *no me esperéis, no me espere*

Reunámonos: *reuníos, reúnanse*

Haz las maletas: *hacedlas, hágalas*

Tráeme el dinero: *traédmelo, tráigalo*

Comprueba que no te siguen: *Comprabadlo, compruébelo*

No tengas miedo: *No lo tengáis, no lo tenga*

Vigíalos: *vigíadlos, vigíelos*

Deshazte: *deshaceos, deshágase*

Coge el bolso: *cogedlo, cójalo*

Ven: *venid, venga*

Ayúdame: *ayudadme, ayúdeme*

Sal corriendo: *salid, salga*

Trae munición: *traedla, tráigala*

Promete que cuidarás de: *prometédmelo, prométamelo*

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo:

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

-Hacer/tú/los deberes de español: Hazlos/no los hagas

-Ir/vosotros/al cine el fin de semana: id/no vayáis al cine el fin de semana

-Mirar/usted/el nuevo artículo: mírelo/no lo mire

-Venir/vosotros/a la fiesta esta tarde: venid/no vengáis a la fiesta

-Decir/tú/a mí/ la verdad: dímelo/no me la digas

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he comido desde ayer! (coger/ir/tomar/comer-comerse) → un bocadillo/unas manzanas/a un restaurante)

TÚ:

coge/cógelo/cógelas/ /vete a/ /toma/tómalo/tómalas/ come/cómete/cómetelo/cómetelas

USTED:

Coja/ cójalo/ cójalas/ / vaya a/ / tome/ tómelo/ tómelas/ coma/ cómase/ cómaselo/ cómaselas

-Me duele mucho la cabeza → (tomar-tomarse/buscar/dormir-dormirse/descansar→ una aspirina/un rato/en el sofá/en la cama)

TÚ:

tómame una.../ tómatela/ toma/ duerme.../ duérmete.../ busca.../ descansa

USTED:

Tómese una.../ tómesela/ tome/ duerma.../ duérmase.../ busque.../ descanse

-¡Me he quedado sin dinero! (ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar→ más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

TÚ:

Aborra/ abórralo/ guarda/ guárdatelo/ pide/ no pidas/ busca/ no gastes/ no te lo gastes/ encuentra

USTED:

Aborre/ abórrelo/ guarde/ guárdese/ pida/ no pida/ busque/ no gaste/ no se lo gaste

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir→ ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

TÚ: *haz/ no hagas/ sal/ no salgas/ ponte/ no te pongas/ di/ no digas*

USTED: *haga/ no haga/ salga/ no salga/ póngase/ no se ponga/ diga/ no diga*

**4) El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro...
Escribidle un mensaje de texto (3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:**

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Ejemplos:

¡Corre! Vete lejos, y ten cuidado. Salta dentro de un camión, métete en algún lugar seguro, estate quieto, y sal corriendo si te ven.

5) Ejercicio escrito para traer el miércoles 02/04/2014

Escribe un breve texto en el que expliques cuáles son las “instrucciones para reír “ y qué debe hacer alguien para lograrlo. Utiliza los recursos aprendidos en clase.

Grupo 2

Instrucciones para dar cuerda al reloj

Allá al fondo está la muerte, pero **no tenga** miedo. **Sujete** el reloj con una mano, **tome** con dos dedos la llave de la cuerda, **remóntela** suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan. ¿Qué más quiere, qué más quiere? **Átelo** pronto a su muñeca, **déjelo** latir en libertad, **imítelo** anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubíes. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.

Julio Cortázar, en CORTÁZAR, Julio. 1962. *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara. Biblioteca Cortázar.

Vocabulario

Desplegar: *déployer* abanico: *éventail* anhelar: *rêver de faire quelque chose*
herrumbrar: *rouiller*

Fecha	miércoles 26/03/2014
Forma estudiada	-Imperativo simple afirmativo y negativo
Ejercicios	-Lectura de microrrelato -Detección y análisis de la forma -Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos -Explicación teoría gramatical
Destrezas	-Comprensión oral y escrita -Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

Referencia de la imagen: http://www.deviantart.com/morelikethis/283119785/resources?view_mode=2

1. Lectura comprensiva del texto y análisis de la forma: En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán su microrrelato y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. Entre todos, detectamos la forma estudiada y ofrecemos una breve explicación de la norma si fuera necesario.

12 min.

2. Ejercicios prácticos de gramática:

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-3. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención.

22 min.

3. Escritura de microrrelato en el aula:

En el mismo grupo, los alumnos tendrán la ocasión de escribir un microrrelato siguiendo el tema del texto que han leído y utilizando las formas gramaticales aprendidas.

10 min.

4. Corrección y puesta en común:

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo lee el microrrelato que ha ideado para compartirlo con la clase.

12 min.

5. Tarea fuera del aula: escritura individual de un microrrelato.

Antes de terminar, indicamos a los estudiantes que deberán completar una actividad: escribir un microrrelato a partir del título “Instrucciones para reír”. Lo enviarán a la dirección del profesor en el Campus Virtual para ser corregido.

EJERCICIOS ALUMNOS Y CLAVES**1) Transforma los imperativos a las personas “vosotros” y “tú”. Cuidado con los pronombres:**

(Ejemplo: “coja el reloj” → cógelo/no lo cojas// cogedlo/no lo cojáis)

No tenga miedo: *no lo tengáis, no lo tengas*

Sujete el reloj: *sujetadlo, sujétalo*

Tome... la llave: *tomadla, tómala*

Remóntela: *remontadla, remóntala*

Átelo: *atadlo, átaló*

Déjelo: *dejadlo, déjalo*

Imítelo: *imitadlo, imítalo*

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo.

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

-Hacer/tú/las maletas para irnos ya: Hazlas/no las hagas para irnos ya

-Ir/vosotros/de acampada: ¡id/no vayáis de acampada!

-Mirar/usted/las nubes grises... ¡mírelas! / ¡no las mire!

-Venir/vosotros/a mi casa: venid/no vengáis a mi casa

-Decir/tú/a mí/ todos tus secretos: dímelos (todos), no me los digas

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he dormido desde ayer! (dormir/tomar-tomarse/echarse/irse → un rato/a tu casa/un descanso/una siesta/en el salón/)

TÚ:

Duerme/toma/tómate un descanso/ ¡échate una siesta-en el salón/ ¡vete a casa

USTED:

Duerma/tome/tómese un descanso/ ¡échese una siesta-en el salón/ ¡váyase a casa

-No puedo concentrarme para estudiar! (tomar-tomarse/ir/ leer/ ver/unas vitaminas/un libro/la televisión/a dar un paseo)

TÚ:

Tómate/toma unas vitaminas/ ¡ve/vete a dar un paseo/ ¡lee un libro/ no veas la televisión

USTED:

Tómese/tome unas vitaminas/ ¡vaya/váyase a dar un paseo/ ¡lea un libro/ no vea la televisión

-¡Me he quedado sin dinero!

(ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

TÚ:

Aborra/ abórralo/ guarda/ guárdatelo/ pide/ no pidas/ busca/ no gastes/ no te lo gastes/ encuentra

USTED:

Aborre/abórrelo/guarde/guárdeselo/pida/no pida/ busque/no gaste/no se lo gaste

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir→ ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

TÚ: haz/no hagas/sal/no salgas/ponte/no te pongas/di/no digas

USTED: haga/no haga/ salga/ no salga/ póngase/ no se ponga/ diga/ no diga

4) “Instrucciones para volar”

Escribid un pequeño manual de consejos en afirmativo y en negativo para enseñar a alguien a volar. Llamadlo de tú o de usted. Utilizad las siguientes palabras para ayudaros, y añadid 2 verbos más:

(Tener miedo/tener/ser valiente/cobarde/ sacar las alas/ mover los brazos/ poner(se).../ jugar con el aire)

Ejemplos:

No tengas miedo. Sé valiente/no seas cobarde. Primero, saca las alas; después, mueve los brazos... ponte de pie, no te pongas... juega con el aire

5) Ejercicio escrito para traer el miércoles 02/04/2014

Escribe un breve texto en el que expliques cuáles son las “instrucciones para reír “ y qué debe hacer alguien para lograrlo. Utiliza los recursos aprendidos en clase.

Grupo 3

Instrucciones para llorar

Dejando de lado los motivos, **atengámonos** a la manera correcta de llorar; **entienda** por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. Si quiere lograr un llanto medio u ordinario, **contraiga** de forma general el rostro y **emita** un sonido espasmódico; **acompañelo** de lágrimas y mocos, pero **reserve** estos últimos para el final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, **dirija** la imaginación hacia usted mismo, **póngase** en situación y **haga** un esfuerzo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, **piense** en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. **Llegue** al llanto, y **tápese** con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. **Hágalo** durar, de media, tres minutos.

Adaptación de: Julio Cortázar –en CORTÁZAR, Julio. 1962. *Historia de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Vocabulario:

Torpe: *maladroït(e)*; semejanza: *resemblance*; moco: *morve*; decoro: *déceñce*; saco: camisa (en este contexto); rincón: *recoïn*

Fecha	miércoles 26/03/2014
Forma estudiada	-Imperativo simple afirmativo y negativo
Ejercicios	-Lectura de microrrelato -Detección y análisis de la forma -Ejercicios prácticos de selección y conjugación de verbos -Explicación teoría gramatical
Destrezas	-Comprensión oral y escrita -Expresión oral y escrita
Técnicas de AF	Exceso de muestra, metacharla, reformulaciones correctivas, presentación breve de reglas.

- 1. Lectura comprensiva del texto y análisis de la forma:** En pequeños grupos (aproximadamente 5 personas) los alumnos leerán su microrrelato y comentarán entre ellos la posible trama de la historia. A continuación, pondrán su explicación en común con los demás grupos. Entre todos, detectamos la forma estudiada y ofrecemos una breve explicación de la norma si fuera necesario.

12 min.

- 2. Ejercicios prácticos de gramática:**

Los estudiantes realizarán, en grupos, los ejercicios de gramática 1-3. Mientras, el docente pasea entre los grupos realizando reformulaciones correctivas, explicando el posible vocabulario desconocido y fomentando la metacharla y la atención.

22 min.

- 3. Escritura de microrrelato en el aula:**

En el mismo grupo, los alumnos tendrán la ocasión de escribir un microrrelato siguiendo el tema del texto que han leído y utilizando las formas gramaticales aprendidas.

10 min.

- 4. Corrección y puesta en común:**

Proyectaremos el Documento para Proyectar a medida que los grupos comentan sus soluciones para que puedan corregir sus errores de la pizarra y todos puedan comprender la explicación. Cada grupo lee el microrrelato que ha ideado para compartirlo con la clase.

12 min.

- 5. Tarea fuera del aula: escritura individual de un microrrelato.**

Antes de terminar, indicamos a los estudiantes que deberán completar una actividad: escribir un microrrelato a partir del título “Instrucciones para reír”. Lo enviarán a la dirección del profesor en el Campus Virtual para ser corregido.

EJERCICIOS ALUMNOS Y RESPUESTAS

1) Leed el texto y prestad atención a las formas de imperativo. Cambiad la persona del verbo a “vosotros” y a “tú” en afirmativo y en negativo. Atención a los pronombres.

(Ejemplo: “intente llorar” → inténtalo tú/no lo intentes//intentadlo/no lo intentéis)

Atengámonos: *ateneos, atente*

Entienda por esto un llanto...: *entended, entiende*

Contraiga el rostro: *contraedlo, contráelo*

Emita un sonido...: *emitidlo, emítelo*

Acompáñelo: *acompañadlo, acompañaño*

Reserve estos últimos: *reservadlos, resérvalos*

Dirija la imaginación: *dirigidla, dirígela*

Póngase: *poneos, ponte*

Haga un esfuerzo: *hacedlo, hazlo*

Piense: *pensad, piensa*

Llegue: *llegad, llega*

Tápese: *tapaos, tápate*

Hágalo: *hacedlo, hazlo*

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo.

(Ejemplo: -Tener/vosotros/precaución con el coche: tened/no tengáis precaución)

-Hacer/vosotros/una tarta de cumpleaños: *Hacedla/ no la hagáis*

-Ir/tú/al nuevo teatro: *vete/no vayas al nuevo teatro*

-Ser/usted/un poco más serio: *sea/no sea un poco más serio*

-Venir/tú/a mi casa: *ven/no vengas a mi casa*

-Decir/usted/a mí/ todos tus secretos: *dígamelos/no me los diga*

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he dormido desde ayer! (dormir/tomar-tomarse/echarse/irse → un rato/a tu casa/un descanso/una siesta/en el salón/)

TÚ:

Duerme/toma/tómate un descanso//échate una siesta-en el salón//vete a casa

USTED:

Duerma/tome/tómese un descanso//échese una siesta-en el salón/ /váyase a casa

-No puedo concentrarme para estudiar! (tomar-tomarse/ir/ leer/ ver/unas vitaminas/un libro/la televisión/a dar un paseo)

TÚ:

Tómate/toma unas vitaminas//ve/vete a dar un paseo//lee un libro/no veas la televisión

USTED:

Tómese/tome unas vitaminas//vaya/váyase a dar un paseo//lea un libro/no vea la televisión

-¡Me he quedado sin dinero!

(ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

TÚ:

Aborra/abórralo/guarda/guárdatelo/pide/no pidas/busca/no gastes/no te lo gastes/encuentra

USTED:

Aborre/abórrelo/guarde/guárdeselo/pida/no pida/ busque/no gaste/no se lo gaste

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir → ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

TÚ: *haz/no hagas/sal/no salgas/ponte/no te pongas/di/no digas*

USTED: *baga/no haga/ salga/ no salga/ póngase/no se ponga/diga/no diga*

4) “Instrucciones para ser feliz”

Escribid un pequeño manual de consejos en afirmativo y en negativo para explicarle a alguien cómo ser feliz. Dad consejos utilizando “tú” o “usted”. Utilizad los verbos siguientes y añadid 2 verbos más:

Hacer buenos amigos – malos amigos – ejercicio / pensar de forma positiva – en el futuro / tener proyectos – ilusión – desgana / Dar lo mejor de ti/sí mismo / Sentir(se) mal – lo mejor posible.

Ejemplos:

Haz buenos amigos, y no hagas malos amigos. Haz ejercicio suficiente. Piensa siempre de forma positiva, pero no pienses demasiado en el futuro. Ten proyectos, ten ilusión, y no tengas desgana!. Da siempre lo mejor de ti mismo, y siéntete lo mejor posible.

5) Ejercicio escrito para traer el miércoles 02/04/2014

Escribe un breve texto en el que expliques cuáles son las “instrucciones para reír “ y qué debe hacer alguien para lograrlo. Utiliza los recursos aprendidos en clase.

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Segunda Sesión
Hoja del Alumno

Miércoles 26/03/2014

GRUPO 1

El móvil

“Arturo está entusiasmado con su nuevo móvil. Sube y baja por los menús, explora todas las opciones, hasta que encuentra las plantillas prescritas de mensajes de texto:

“Llegaré tarde, **no me esperes**”, “La reunión se ha cancelado”, “**Reunámonos** en”, “Feliz Cumpleaños”, “Muchas gracias”, “**Haz** las maletas”, “Solo era una aventura”, “**Tráeme** el dinero a”, “**Comprueba** que no te siguen”, “Ya te lo advertí”, “**No tengas** miedo de”, “**Vigílalos**”, “**Deshazte** de todo”, “**Coge** el bolso del dinero y **ven** a”, “Me siguen”, “Estoy acorralado en”, “**Ayúdame** a”, “**Sal** corriendo”, “**Trae** munición”, “Me tienen”, “**Promete** que cuidarás de”

Arturo frunce el ceño. Es la última vez que compra un móvil de segunda mano.”

Adaptación de: Enrique Sicilia. 2012 “Luchalibro. Primer campeonato de improvisación literaria en Canarias.” Tenerife: Ediciones de Baile del Sol.

Vocabulario:

Entusiasmado: muy contento advertir: *avertir, prévenir* vigilar: *surveiller*
deshacerse (de): *se débarrasser (de)*

1) Transforma los imperativos a las personas “vosotros” y “usted”. Cuidado con los pronombres:

(Ejemplo: “coge el dinero” → (vosotros) cogedlo / (usted) cójalo)

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo:

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he comido desde ayer! (coger/ir/tomar/comer-comerse) → un bocadillo/unas manzanas/a un restaurante)

-Me duele mucho la cabeza → (tomar-tomarse/buscar/dormir-dormirse/descansar → una aspirina/un rato/en el sofá/en la cama)

-¡Me he quedado sin dinero! (ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/menos dinero, un trabajo, a un amigo)

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir → ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

4) El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escríble un mensaje de texto (3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

5) Ejercicio escrito para traer el miércoles 02/04/2014

Escribe un breve texto en el que expliques cuáles son las “instrucciones para reír “ y qué debe hacer alguien para lograrlo. Utiliza los recursos aprendidos en clase.

GRUPO 2

Instrucciones para dar cuerda al reloj

Allá al fondo está la muerte, pero **no tenga** miedo. **Sujete** el reloj con una mano, **tome** con dos dedos la llave de la cuerda, **remóntela** suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan.

¿Qué más quiere, qué más quiere? **Átelo** pronto a su muñeca, **déjelo** latir en libertad, **imítelo** anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubíes. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.

Julio Cortázar, en CORTÁZAR, Julio. 1962. *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara. Biblioteca Cortázar. Vocabulario

Desplegar: *déployer* abanico: *éventail*; anhelar: *rêver de faire quelque chose*; herrumbrar: *rouiller*

1) Transforma los imperativos a las personas “vosotros” y “tú”. Cuidado con los pronombres: (Ejemplo: “coja el reloj” → cógelo/no lo cojas// cogedlo/no lo cojáis)

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo.

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he dormido desde ayer! (dormir/tomar-tomarse/echarse/irse → un rato/a tu casa/un descanso/una siesta/en el salón/)

-No puedo concentrarme para estudiar! (tomar-tomarse/ir/ leer/ ver/unas vitaminas/un libro/la televisión/a dar un paseo)

-¡Me he quedado sin dinero!

(ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir → ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

4) “Instrucciones para volar”

Escribid un pequeño manual de consejos en afirmativo y en negativo para enseñar a alguien a volar. Llamadlo de tú o de usted. Utilizad las siguientes palabras para ayudaros, y añadid 2 verbos más: (Tener miedo/tener/ser valiente/cobarde/ sacar las alas/ mover los brazos/ poner(se).../ jugar con el aire)

5) Ejercicio escrito para traer el miércoles 02/04/2014

Escribe un breve texto en el que expliques cuáles son las “instrucciones para reír “ y qué debe hacer alguien para lograrlo. Utiliza los recursos aprendidos en clase.

GRUPO 3

Instrucciones para llorar

Dejando de lado los motivos, **atengámonos** a la manera correcta de llorar; **entienda** por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. Si quiere lograr un llanto medio u ordinario, **contraiga** de forma general el rostro y **emita** un sonido espasmódico; **acompañelo** de lágrimas y mocos, pero **reserve** estos últimos para el final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, **dirija** la imaginación hacia usted mismo, **póngase** en situación y **haga** un esfuerzo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, **piense** en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. **Llegue** al llanto, y **tápese** con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. **Hágalo** durar, de media, tres minutos.

Adaptación de: Julio Cortázar –“Historias de cronopios y de famas”

Vocabulario: Torpe: *maladroit(e)*; semejanza: *resemblance* ; moco: *morve*; decoro: *déceur*; saco: camisa (en este contexto) rincón: *recoin*

1) Leed el texto y prestad atención a las formas de imperativo. Cambiad la persona del verbo a “vosotros” y a “tú” en afirmativo y en negativo. Atención a los pronombres. (Ejemplo: “intente llorar” → inténtalo tú/no lo intentes//intentadlo/no lo intentéis)

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo. (Ejemplo: - Tener/vosotros/precaución con el coche: tened/no tengáis precaución)

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he dormido desde ayer! (dormir/tomar-tomarse/echarse/irse → un rato/a tu casa/un descanso/una siesta/en el salón/)

-No puedo concentrarme para estudiar! (tomar-tomarse/ir/ leer/ ver/unas vitaminas/un libro/la televisión/a dar un paseo)

-¡Me he quedado sin dinero!

(ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir → ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

4) “Instrucciones para ser feliz”

Escribid un pequeño manual de consejos en afirmativo y en negativo para explicarle a alguien cómo ser feliz. Dad consejos utilizando “tú” o “usted”. Utilizad los verbos siguientes y añadid 2 verbos más: Hacer buenos amigos – malos amigos – ejercicio / pensar de forma positiva – en el futuro / tener proyectos – ilusión – desgana / Dar lo mejor de ti/sí mismo / Sentir(se) mal – lo mejor posible.

5) Ejercicio escrito para traer el miércoles 02/04/2014

Escribe un breve texto en el que expliques cuáles son las “instrucciones para reír “ y qué debe hacer alguien para lograrlo. Utiliza los recursos aprendidos en clase.

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Segunda Sesión
Documento para Proyectar y Claves

Miércoles 26/03/2014

Materiales: Fotocopias de Hoja del alumno para los estudiantes, fotocopia Hoja del profesor para el docente, Documento para proyectar, ordenador portátil, proyector.

Grupo 1

El móvil

“Arturo está entusiasmado con su nuevo móvil. Sube y baja por los menús, explora todas las opciones, hasta que encuentra las plantillas prescritas de mensajes de texto:

“Llegaré tarde, **no me esperes**”, “La reunión se ha cancelado”, “**Reunámonos** en”, “Feliz Cumpleaños”, “Muchas gracias”, “**Haz** las maletas”, “Solo era una aventura”, “**Tráeme** el dinero a”, “**Comprueba** que no te siguen”, “Ya te lo advertí”, “**No tengas** miedo de”, “**Vigíalos**”, “**Deshazte** de todo”, “**Coge** el bolso del dinero y **ven** a”, “Me siguen”, “Estoy acorralado en”, “**Ayúdame** a”, “**Sal** corriendo”, “**Trae** munición”, “Me tienen”, “**Promete** que cuidarás de”

Arturo frunce el ceño. Es la última vez que compra un móvil de segunda mano.”

Adaptación de: SICILIA, Enrique. 2012. “Luchalibro. Primer campeonato de improvisación literaria en Canarias.” Tenerife: Ediciones de Baile del Sol.

Vocabulario:

Entusiasmado: muy contento advertir: *avertir, prévenir* vigilar: *surveiller*
deshacerse (de): *se débarrasser (de)*

1) Transforma los imperativos a las personas “vosotros” y “usted”. Cuidado con los pronombres:

(Ejemplo: “coge el dinero” → (vosotros) cogedlo / (usted) cójalo)

No me esperes: *no me esperéis, no me espere*

Reunámonos: *reuníos, reúnanse*

Haz las maletas: *hacedlas, hágalas*

Tráeme el dinero: *traédmelo, tráigalo*

Comprueba que no te siguen: *Comprabadlo, compruébelo*

No tengas miedo: *No lo tengáis, no lo tenga*

Vigíalos: *vigíladlos, vigílelos*

Deshazte: *deshaceos, deshágase*

Coge el bolso: *cogedlo, cójalo*

Ven: *venid, venga*

Ayúdame: *ayudadme, ayúdeme*

Sal corriendo: *salid, salga*

Trae munición: *traedla, tráigala*

Promete que cuidarás de: *prometédmelo, prométamelo*

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo:

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

-Hacer/tú/los deberes de español: *Hazlos/no los bagas*

-Ir/vosotros/al cine el fin de semana: *id/no vayáis al cine el fin de semana*

- Mirar/usted/el nuevo artículo: *mírelo/ no lo mire*
- Venir/vosotros/a la fiesta esta tarde: *venid/ no vengáis a la fiesta*
- Decir/tú/a mí/ la verdad: *dímela/ no me la digas*

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he comido desde ayer! (coger/ir/tomar/comer-comerse)→ un bocadillo/unas manzanas/a un restaurante)

TÚ:

coge/ cógelo/ cógelas/ /vete a/ / toma/ tómalo/ tómalas/ come/ cómete/ cómetelo/ cómetelas

USTED:

Coja/ cójalo/ cójalas/ /vaya a/ / tome/ tómelo/ tómelas/ coma/ cómase/ cómaselo/ cómaselas

-Me duele mucho la cabeza → (tomar-tomarse/buscar/dormir-dormirse/descansar→ una aspirina/un rato/en el sofá/en la cama)

TÚ:

tómate una.../ tómatela/ toma/ duerme.../ duérmete.../ busca.../ descansa

USTED:

Tómese una.../ tómesela/ tome/ duerma.../ duérmase.../ busque.../ descanse

-¡Me he quedado sin dinero! (ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar→ más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

TÚ:

Aborra/ abórralo/ guarda/ guárdatelo/ pide/ no pidas/ busca/ no gastes/ no te lo gastes/ encuentra

USTED:

Aborre/ abórrelo/ guarde/ guárdese/ pida/ no pida/ busque/ no gaste/ no se lo gaste

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir→ ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

TÚ: *haz/ no hagas/ sal/ no salgas/ ponte/ no te pongas/ di/ no digas*

USTED: *haga/ no haga/ salga/ no salga/ póngase/ no se ponga/ diga/ no diga*

**4) El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro...
Escribidle un mensaje de texto (3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:**

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Ejemplos:

¡Corre! Vete lejos, y ten cuidado. Salta dentro de un camión, métete en algún lugar seguro, estate quieto, y sal corriendo si te ven.

Grupo 2

Instrucciones para dar cuerda al reloj

Allá al fondo está la muerte, pero **no tenga** miedo. **Sujete** el reloj con una mano, **tome** con dos dedos la llave de la cuerda, **remóntela** suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan. ¿Qué más quiere, qué más quiere? **Átelo** pronto a su muñeca, **déjelo** latir en libertad, **imítelo** anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubíes. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.

Julio Cortázar, en CORTÁZAR, Julio. 1962. *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara. Biblioteca Cortázar.

Vocabulario

Desplegar: *déployer* abanico: *éventail* anhelar: *rêver de faire quelque chose*
herrumbrar: *rouiller*

1) Transforma los imperativos a las personas “vosotros” y “tú”. Cuidado con los pronombres:

(Ejemplo: “coja el reloj” → cógelo/no lo cojas// cogedlo/no lo cojáis)

No tenga miedo: *no lo tengáis, no lo tengas*

Sujete el reloj: *sujetadlo, sujétalo*

Tome... la llave: *tomadla, tómala*

Remóntela: *remontadla, remóntala*

Átelo: *atadlo, átaló*

Déjelo: *dejadlo, déjalo*

Imítelo: *imitadlo, imítalo*

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo.

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

-Hacer/tú/las maletas para irnos ya: *Hazlas/no las bagas para irnos ya*

-Ir/vosotros/de acampada: *¡id/no vayáis de acampada!*

-Mirar/usted/las nubes grises... *¡mírelas! / ¡no las mire!*

-Venir/vosotros/a mi casa: *venid/no vengáis a mi casa*

-Decir/tú/a mí/ todos tus secretos: *dímelos (todos), no me los digas*

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he dormido desde ayer! (dormir/tomar-tomarse/echarse/irse → un rato/a tu casa/un descanso/una siesta/en el salón/)

TÚ:

Duerme/toma/tómate un descanso//échate una siesta-en el salón//vete a casa

USTED:

Duerma/tome/tómese un descanso//échese una siesta-en el salón/ /váyase a casa

-No puedo concentrarme para estudiar! (tomar-tomarse/ir/ leer/ ver/unas vitaminas/un libro/la televisión/a dar un paseo)

TÚ:

Tómame/toma unas vitaminas//ve/vete a dar un paseo//lee un libro/no veas la televisión

USTED:

Tómese/tome unas vitaminas//vaya/váyase a dar un paseo//lea un libro/no vea la televisión

-¡Me he quedado sin dinero!

(ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar→ más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

TÚ:

Aborra/abórralo/guarda/guárdatelo/pide/no pidas/busca/no gastes/no te lo gastes/encuentra

USTED:

Aborre/abórrelo/guarde/guárdese lo/pida/no pida/ busque/no gaste/no se lo gaste

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir→ ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

TÚ: haz/no hagas/sal/no salgas/ponte/no te pongas/di/no digas

USTED: haga/no haga/ salga/ no salga/ póngase/no se ponga/diga/no diga

4) “Instrucciones para volar”

Escribid un pequeño manual de consejos en afirmativo y en negativo para enseñar a alguien a volar. Llamadlo de tú o de usted. Utilizad las siguientes palabras para ayudaros, y añadid 2 verbos más:

(Tener miedo/tener/ser valiente/cobarde/ sacar las alas/ mover los brazos/ poner(se).../ jugar con el aire)

Ejemplos:

No tengas miedo. Sé valiente/no seas cobarde. Primero, saca las alas; después, mueve los brazos... ponte de pie, no te pongas... juega con el aire

Grupo 3

Instrucciones para llorar

Dejando de lado los motivos, **atengámonos** a la manera correcta de llorar; **entienda** por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. Si quiere lograr un llanto medio u ordinario, **contraiga** de forma general el rostro y **emita** un sonido espasmódico; **acompañelo** de lágrimas y mocos, pero **reserve** estos últimos para el final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, **dirija** la imaginación hacia usted mismo, **póngase** en situación y **haga** un esfuerzo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, **piense** en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. **Llegue** al llanto, y **tápese** con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. **Hágalo** durar, de media, tres minutos.

Adaptación de: Julio Cortázar –en CORTÁZAR, Julio. 1962. *Historia de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Vocabulario:

Torpe: *maladroït(e)*; semejanza: *resemblance*; moco: *morve*; decoro: *décence*; saco: camisa (en este contexto); rincón: *recoin*

1) Leed el texto y prestad atención a las formas de imperativo. Cambiad la persona del verbo a “vosotros” y a “tú” en afirmativo y en negativo. Atención a los pronombres.

(Ejemplo: “intente llorar” → inténtalo tú/no lo intentes//intentadlo/no lo intentéis)

Atengámonos: *ateneos, atente*

Entienda por esto un llanto...: *entended, entienda*

Contraiga el rostro: *contraedlo, contráelo*

Emita un sonido...: *emitidlo, emítelo*

Acompañelo: *acompañadlo, acompañaelo*

Reserve estos últimos: *reservadlos, reservalos*

Dirija la imaginación: *dirigidla, dirígela*

Póngase: *poneos, ponte*

Haga un esfuerzo: *hacedlo, hazlo*

Piense: *pensad, piensa*

Llegue: *llegad, llega*

Tápese: *tapaos, tápate*

Hágalo: *hacedlo, hazlo*

2) Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo.

(Ejemplo: -Tener/vosotros/precaución con el coche: tened/no tengáis precaución)

-Hacer/vosotros/una tarta de cumpleaños: *Hacedla/ no la hagáis*

-Ir/tú/al nuevo teatro: *vete/no vayas al nuevo teatro*

-Ser/usted/un poco más serio: *sea/no sea un poco más serio*

-Venir/tú/a mi casa: *ven/no vengas a mi casa*

-Decir/usted/a mí/ todos tus secretos: *dígamelos/no me los diga*

3) Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he dormido desde ayer! (dormir/tomar-tomarse/echarse/irse → un rato/a tu casa/un descanso/una siesta/en el salón/)

TÚ:

Duerme/toma/tómate un descanso//échate una siesta-en el salón//vete a casa

USTED:

Duerma/tome/tómese un descanso//échese una siesta-en el salón/ /váyase a casa

-No puedo concentrarme para estudiar! (tomar-tomarse/ir/ leer/ ver/unas vitaminas/un libro/la televisión/a dar un paseo)

TÚ:

Tómate/toma unas vitaminas//ve/vete a dar un paseo//lee un libro/no veas la televisión

USTED:

Tómese/tome unas vitaminas//vaya/váyase a dar un paseo//lea un libro/no vea la televisión

-¡Me he quedado sin dinero!

(ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

TÚ:

Aborra/abórralo/guarda/guárdatelo/pide/no pidas/busca/no gastes/no te lo gastes/encuentra

USTED:

Aborre/abórrello/guarde/guárdeselo/pida/no pida/ busque/no gaste/no se lo gaste

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir → ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

TÚ: haz/no hagas/sal/no salgas/ponte/no te pongas/di/no digas

USTED: haga/no haga/ salga/ no salga/ póngase/no se ponga/diga/no diga

4) “Instrucciones para ser feliz”

Escribid un pequeño manual de consejos en afirmativo y en negativo para explicarle a alguien cómo ser feliz. Dad consejos utilizando “tú” o “usted”. Utilizad los verbos siguientes y añadid 2 verbos más:

Hacer buenos amigos – malos amigos – ejercicio / pensar de forma positiva – en el futuro / tener proyectos – ilusión – desgana / Dar lo mejor de ti/sí mismo / Sentir(se) mal – lo mejor posible.

Ejemplos:

Haz buenos amigos, y no hagas malos amigos. Haz ejercicio suficiente. Piensa siempre de forma positiva, pero no pienses demasiado en el futuro. Ten proyectos, ten ilusión, y no tengas desgana!. Da siempre lo mejor de ti mismo, y siéntete lo mejor posible.

ANEXO 5.

Tercera Sesión ULG

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Tercera Sesión
Hoja del profesor

Miércoles 02/04/2014

Materiales: Fotocopias de Hoja del alumno para los estudiantes, fotocopia Hoja del profesor para el docente, Documento para proyectar, ordenador portátil, proyector.

EJERCICIOS PARA HACER EN CASA ANTES DE LA CLASE

- A) Lee estos textos y resúmelos brevemente.
B) Traduce las frases en **negrita**.

(Tienen que traer a clase este primer apartado terminado)

*Cada texto tiene, al final, la letra del tipo de “on” al que pertenecen las frases en **negrita**.
(Útil para la explicación posterior)

1. Una raya en la arena

Ruth hacía montañas con un pie. Cavaba con el dedo gordo en la arena tibia, formaba montoncitos, los ordenaba, (...) levantó la raqueta, se irguió y extendió un brazo para trazar lentamente una raya en la arena.(...)

–¿Quieres dejarlo ya? –dijo. (...)

–¿Dejar el qué? –preguntó Ruth (...).

–¡Me refiero a este interrogatorio! Al interrogatorio y a esa raya ridícula.

–**Si tanto te incomoda nuestra charla, podemos dejarla aquí.** Y si te quieres marchar a casa, adelante, que disfrutes de la cena. Pero lo de la raya, eso ni hablar. No es ridícula y no la cruces. No pases por ahí. Te lo advierto.

(Extraído de “Una raya en la arena”, de Andrés Neuman, http://www.andresneuman.com/contenido_libros.php?id=60)

→ traducción: **Si notre conversation te gêne tant/autant, on peut en rester là.**

→ tipo de ON : **B**

2. Profesión de fe

Sí, sí, por lastimado y jodido que uno esté, siempre puede uno encontrar contemporáneos en cualquier lugar del tiempo y compatriotas en cualquier lugar del mundo. Y cada vez que eso ocurre, y mientras eso dura, uno tiene la suerte de sentir que es algo en la infinita soledad del universo: algo más que una ridícula mota de polvo, algo más que un fugaz momentito.

(Eduardo Galeano, "Profesión de fe" en *El libro de los abrazos*, Madrid: Siglo XXI, 2010³⁰, p. 231.)

→ traducción: **Oui, oui, aussi blessé et dans le pétrin/dans la merde que l'on soit/soit-on, on peut toujours trouver des contemporains à n'importe quel moment de l'Histoire/du temps et des compatriotes à n'importe quel endroit du monde.**

→ tipos de ON : **D, D**

3. Progreso y retroceso

Inventaron un cristal que dejaba pasar las moscas. La mosca venía, empujaba un poco con la cabeza y, pop, ya estaba del otro lado. Alegría enormísima de la mosca. Todo lo arruinó un sabio húngaro al descubrir que la mosca podía entrar pero no salir, o viceversa a causa de no se sabe que macana en la flexibilidad de las fibras de este cristal, que era muy fibroso. **En seguida inventaron el cazamoscas con un terrón de azúcar dentro, y muchas moscas morían desesperadas.** Así acabó toda posible confraternidad con estos animales dignos de mejor suerte.

(“Progreso y retroceso”, Julio Cortázar, en *Historias de Cronopios y de Famas*, Barcelona: Edhasa, 2007³⁰, p. 78)

→ traducción: **- On inventa /(a inventé) un verre qui laissait passer les mouches.
- On inventa /(a inventé) alors/tout de suite le chasse-mouches, avec un morceau de sucre à l'intérieur, et beaucoup de mouches mouraient désespérées.**

→ tipos de ON : **C, C**

4. Guerras perdidas

Ella sabe que uno muere todos los días. Ella dice que uno muere muchas veces, y que se vive menos de lo que uno cree. Ella no duerme mucho, prefiere vivir, no dormir. A veces le da por llorar, y lo hace con fuerzas. **Le gusta que sepan que rompe en risas, pero no en llanto.** (Extracto de “Guerras perdidas”, <http://limonadasconlimon.blogspot.be/2013/08/microrrelato-guerras-perdidas.html>)

→ traducción: - Elle sait qu'on meurt tous les jours. Elle dit qu'on meurt souvent, et qu'on vit moins que ce que l'on croit.

- Elle aime qu'on sache quand / qu'elle éclate de rire, mais pas (quand/qu'elle éclate) en sanglots.

→ tipos de ON : **D, D, A, D, C**

EJERCICIOS EN CLASE

C) En grupo, comentad vuestros resúmenes de los 4 textos. **Proyectaremos los textos en español**
+8m.

D) Comparad ahora vuestras traducciones de las frases **en negrita**. ¿Qué tienen todas las frases en común? +2m. (**que se pueden traducir por “on” en francés**)

E) Comparad ahora vuestras traducciones con las que propone el profesor.
Proyectaremos la traducción de las frases en negrita.

F) **Proyectamos el esquema teórico y lo explicamos. +-10m.**
Asociad cada frase con un tipo de “on” del cuadro explicativo de abajo: +-7m.

***) Técnicas de Atención a la Forma:**

- Exceso de muestra
- Metacharla
- Reformulaciones correctivas
- Presentación breve de reglas

Posibles traducciones del “on” francés

a) *Se + sujeto indefinido*

En este país se vive bien

¡Ojo!

Si “on” + verbe + complément se traduce por “se + verbo”, el complemento francés es el sujeto en español, y el verbo concuerda con él:

Se oyen ruidos.



Excepto cuando el **complemento es un complemento objeto directo de persona**. Entonces el verbo va en **singular** y el complemento va precedido de la **preposición “a”**:

Se anima a los jugadores

b) *1ª persona del plural*

Si la persona que habla está incluida en el “on”, emplearemos la 1ª persona del plural:

¿Qué comemos hoy?

c) *3ª persona del plural*

Si la persona que habla no está incluida en el “on”, emplearemos el verbo en 3ª persona del plural. En este caso el “on” es sinónimo de “les gens”:

Dicen que la película es muy buena.

d) *Uno, una*

Si la persona que habla está detrás del “on”, emplearemos “uno” o “una” en función de si es un hombre o una mujer; también cuando el verbo es pronominal:

Cuando uno lee este texto, se da cuenta de que el autor se burla de los actores.

Cuando una se siente sola, se deprime.

¡Ojo PROFESORES!

Decir a los alumnos en clase que, a veces, en el lenguaje coloquial, también se puede traducir el “on” francés por “tú”, “vosotros”, o incluso por “usted”.

G) En las siguientes oraciones, identifica qué uso del “on” corresponde en cada caso. (Actividad individual. No tienen que traducir todas las frases, simplemente leerlas y tratar de averiguar qué uso del “on” corresponde en cada caso.) → **+8 min.**

*Cada frase tiene delante la letra del tipo de “on” al que pertenece en el cuadro para guiarnos (a, b, c o d). A los alumnos se las daremos en este orden.

- b)** 1. Hier, avec des amis, on est allés au cinéma. Le film était génial, on s’est bien amusés.
- a)** 2. On dit qu’on mange très tard en Espagne. C’est vrai ?
- d)** 3. -Tu sors encore Jorge ? Tu ne dînes pas avec nous ce soir ?
-On a parfois besoin de décompresser, maman !
- a)** 4. J’ai lu sur une affiche : « On a besoin de maçons pour la construction de la nouvelle gare de Madrid »
- c)** 5. On me l’a dit, on me l’a répété des milliers de fois : “il faut étudier tous les jours!”
- d)** 6. « On ne peut pas tout savoir », disait ma grand-mère quand je lui posais trop de questions.
- b)** 7. On a rencontré tes parents au supermarché ce matin... On ne savait pas que tu allais te marier !
- c)** 8. On vient de frapper à la porte, va voir qui c’est !

H) Traducid las frases con la ayuda del profesor.

(Después, haremos una traducción controlada con ellos. Podemos ir escribiéndolas en el documento Word que proyectemos o en la pizarra) →
+22 min. (resto de la clase)

b) 1. Hier, avec des amis, on est allés au cinéma. Le film était génial, on s'est bien amusés.

Ayer fuimos al cine con unos/algunos amigos. La película fue genial, nos lo pasamos súper bien/nos divertimos mucho.

a) 2. On dit qu'on mange très tard en Espagne. C'est vrai ?

Se dice que se come muy tarde en España. ¿Es verdad?

d) 3. -Tu sors encore Jorge? Tu ne dînes pas avec nous ce soir ?

-On a parfois besoin de décompresser, maman !

“¿Te vas otra vez Jorge? ¿No cenas hoy/esta noche con nosotros?”

A veces uno tiene necesidad de/necesita desconectar, mamá.”

a) 4. J'ai lu sur une affiche : « On a besoin de maçons pour la construction de la nouvelle gare de Madrid »

He leído en un cartel: “Se necesitan albañiles para la construcción de la nueva estación de Madrid”.

c) 5. On me l'a dit, on me l'a répété des milliers de fois : “il faut étudier tous les jours!”

“Me lo han dicho/dijeron, me lo han repetido/repitieron miles de veces: “¡hay que estudiar cada día!”

d) 6. « On ne peut pas tout savoir », disait ma grand-mère quand je lui posais trop de questions.

“Una no puede saber todo”, decía mi abuela cuando le hacía demasiadas preguntas.

b) 7. On a rencontré tes parents au supermarché ce matin... On ne savait pas que tu allais te marier !

Hemos encontrado a tus padres en el supermercado esta mañana... ¡No sabíamos que te vas/ibas a casar!

c) 8. On vient de frapper à la porte, va voir qui c'est !

Acaban de llamar a la puerta, ¡ve a ver quién es!

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Tercera Sesión
Hoja del Alumno

Miércoles 02/04/2014

EJERCICIOS PARA HACER EN CASA ANTES DE LA CLASE

- A) Lee y resume brevemente estos textos
- B) Traduce las frases **en negrita**

1. Una raya en la arena

Ruth hacía montañas con un pie. Cavaba con el dedo gordo en la arena tibia, formaba montoncitos, los ordenaba, (...) levantó la raqueta, se irguió y extendió un brazo para trazar lentamente una raya en la arena.(...)

–¿Quieres dejarlo ya? –dijo. (...)

–¡Dejar el qué? –preguntó Ruth (...).

–¡Me refiero a este interrogatorio! Al interrogatorio y a esa raya ridícula.

–Si tanto te incomoda nuestra charla, podemos dejarla aquí. Y si te quieres marchar a casa, adelante, que disfrutes de la cena. Pero lo de la raya, eso ni hablar. No es ridícula y no la cruces. No pases por ahí. Te lo advierto.

(Extraído de “Una raya en la arena”, de Andrés Neuman, http://www.andresneuman.com/contenido_libros.php?id=60)

2. Profesión de fe

Sí, sí, por lastimado y jodido que uno esté, siempre puede uno encontrar contemporáneos en cualquier lugar del tiempo y compatriotas en cualquier lugar del mundo. Y cada vez que eso ocurre, y mientras eso dura, uno tiene la suerte de sentir que es algo en la infinita soledad del universo: algo más que una ridícula mota de polvo, algo más que un fugaz momentito.

Eduardo Galeano, “Profesión de fe” en *El libro de los abrazos*, Madrid: Siglo XXI, 2010³⁰, p. 231.

3. Progreso y retroceso

Inventaron un cristal que dejaba pasar las moscas. La mosca venía, empujaba un poco con la cabeza y, pop, ya estaba del otro lado. Alegría enormísima de la mosca. Todo lo arruinó un sabio húngaro al descubrir que la mosca podía entrar pero no salir, o viceversa a causa de no se sabe qué macana en la flexibilidad de las fibras de este cristal, que era muy fibroso. **En seguida inventaron el cazamoscas con un terrón de azúcar dentro, y muchas moscas morían desesperadas.** Así acabó toda posible confraternidad con estos animales dignos de mejor suerte.

“Progreso y retroceso”, Julio Cortázar, en *Historias de Cronopios y de Famas*, Barcelona: Edhasa, 2007³⁰, p. 78

4. Guerras perdidas

Ella sabe que uno muere todos los días. Ella dice que uno muere muchas veces, y que se vive menos de lo que uno cree. Ella no duerme mucho, prefiere vivir, no dormir. A veces le da por llorar, y lo hace con fuerzas. **Le gusta que sepan que rompe en risas, pero no en llanto.**

Extracto de “Guerras perdidas”, <http://limonadasconlimon.blogspot.be/2013/08/microrrelatos-guerras-perdidas.html>

EJERCICIOS EN CLASE

- C) En grupo, comentad vuestros resúmenes de los 4 textos.
- D) Comparad vuestras traducciones de las frases **en negrita**. ¿Qué tienen en común todas las frases?
- E) Comparad ahora vuestras traducciones con las que propone el profesor.
- F) Asociad cada frase con un tipo de “on” del cuadro explicativo de abajo:

Posibles traducciones del “on” francés

a) *Se + sujeto indefinido*

En este país se vive bien

¡Ojo!

Si “on” + verbe + complément se traduce por “se + verbo”, el complemento francés es el sujeto en español, y el verbo concuerda con él:

Se oyen ruidos.



Excepto cuando el complemento es un complemento objeto directo de persona.

Entonces el verbo va en **singular** y el complemento va precedido de la **preposición “a”**:

Se anima a los jugadores

b) *1ª persona del plural*

Si la persona que habla está incluida en el “on”, emplearemos la 1ª persona del plural:

¿Qué comemos hoy?

c) *3ª persona del plural*

Si la persona que habla no está incluida en el “on”, emplearemos el verbo en 3ª persona del plural. En este caso el “on” es sinónimo de “les gens”:

Dicen que la película es muy buena.

d) *Uno, una*

Si la persona que habla está detrás del “on”, emplearemos “uno” o “una” en función de si es un hombre o una mujer; también cuando el verbo es pronominal:

Cuando uno lee este texto, se da cuenta de que el autor se burla de los actores.

Cuando una se siente sola, se deprime.

- G) En las siguientes oraciones, identificad qué uso del “on” corresponde en cada caso. Después, traducid las frases con la ayuda del profesor.

1. Hier, avec des amis, on est allés au cinéma. Le film était génial, on s'est bien amusés.

2. On dit qu'on mange très tard en Espagne. C'est vrai ?

3. - Tu sors encore Jorge ? Tu ne dînes pas avec nous ce soir ?
 - On a parfois besoin de décompresser, maman !

4. J'ai lu sur une affiche : « On a besoin de maçons pour la construction de la nouvelle gare de Madrid »

5. On me l'a dit, on me l'a répété des milliers de fois : "il faut étudier tous les jours!"

6. « On ne peut pas tout savoir », disait ma grand-mère quand je lui posais trop de questions.

7. On a rencontré tes parents au supermarché ce matin... On ne savait pas que tu allais te marier !

8. On vient de frapper à la porte, va voir qui c'est !

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Tercera Sesión
Documento para Proyectar

Miércoles 02/04/2014

1. Una raya en la arena

Ruth hacía montañas con un pie. Cavaba con el dedo gordo en la arena tibia, formaba montoncitos, los ordenaba, (...) levantó la raqueta, se irguió y extendió un brazo para trazar lentamente una raya en la arena.(...)

–¿Quieres dejarlo ya? –dijo. (...)

–¿Dejar el qué? –preguntó Ruth (...).

–¡Me refiero a este interrogatorio! Al interrogatorio y a esa raya ridícula.

–**Si tanto te incomoda nuestra charla, podemos dejarla aquí.** Y si te quieres marchar a casa, adelante, que disfrutes de la cena. Pero lo de la raya, eso ni hablar. No es ridícula y no la cruces. No pases por ahí. Te lo advierto.

(Extraído de “Una raya en la arena”, de Andrés Neuman, http://www.andresneuman.com/contenido_libros.php?id=60)

2. Profesión de fe

Sí, sí, por lastimado y jodido que uno esté, siempre puede uno encontrar contemporáneos en cualquier lugar del tiempo y compatriotas en cualquier lugar del mundo. Y cada vez que eso ocurre, y mientras eso dura, uno tiene la suerte de sentir que es algo en la infinita soledad del universo: algo más que una ridícula mota de polvo, algo más que un fugaz momentito.

Eduardo Galeano, “Profesión de fe” en *El libro de los abrazos*, Madrid: Siglo XXI, 2010³⁰, p. 231.

3. Progreso y retroceso

Inventaron un cristal que dejaba pasar las moscas. La mosca venía, empujaba un poco con la cabeza y, pop, ya estaba del otro lado. Alegría enormísima de la mosca. Todo lo arruinó un sabio húngaro al descubrir que la mosca podía entrar pero no salir, o viceversa a causa de no se sabe qué macana en la flexibilidad de las fibras de este cristal, que era muy fibroso. **En seguida inventaron el cazamoscas con un terrón de azúcar dentro, y muchas moscas morían desesperadas.** Así acabó toda posible confraternidad con estos animales dignos de mejor suerte.

“Progreso y retroceso”, Julio Cortázar, en *Historias de Cronopios y de Famas*, Barcelona: Edhasa, 2007³⁰, p. 78

4. Guerras perdidas

Ella sabe que uno muere todos los días. Ella dice que uno muere muchas veces, y que se vive menos de lo que uno cree. Ella no duerme mucho, prefiere vivir, no dormir. A veces le da por llorar, y lo hace con fuerzas. **Le gusta que sepan que rompe en risas, pero no en llanto.**

Extracto de “Guerras perdidas”, <http://limonadasconlimon.blogspot.be/2013/08/microrrelato-guerras-perdidas.html>

TRADUCCIONES AL FRANCÉS

1. Una raya en la arena

–Si tanto te incomoda nuestra charla, podemos dejarla aquí.

(Extraído de “Una raya en la arena”, de Andrés Neuman, http://www.andresneuman.com/contenido_libros.php?id=60)

-Si notre conversation te gêne tant/autant, on peut en rester là.

2. Profesión de fe

Sí, sí, por lastimado y jodido que uno esté, siempre puede uno encontrar contemporáneos en cualquier lugar del tiempo y compatriotas en cualquier lugar del mundo.

(Eduardo Galeano, "Profesión de fe" en *El libro de los abrazos*, Madrid: Siglo XXI, 2010³⁰, p. 231.)

Oui, oui, aussi blessé et dans le pétrin/dans la merde que l'on soit/soit-on, on peut toujours trouver des contemporains à n'importe quel moment de l'Histoire/du temps et des compatriotes à n'importe quel endroit du monde.

3. Progreso y retroceso

Inventaron un cristal que dejaba pasar las moscas.

- On inventa /(a inventé) un verre qui laissait passer les mouches.

En seguida inventaron el cazamoscas con un terrón de azúcar dentro, y muchas moscas morían desesperadas. Así acabó toda posible confraternidad con estos animales dignos de mejor suerte.

- On inventa /(a inventé) alors/tout de suite le chasse-mouches, avec un morceau de sucre à l'intérieur, et beaucoup de mouches mouraient désespérées.

(“Progreso y retroceso”, Julio Cortázar, en *Historias de Cronopios y de Famas*, Barcelona: Edhasa, 2007³⁰, p. 78)

4. Guerras perdidas

Ella sabe que uno muere todos los días. Ella dice que uno muere muchas veces, y que se vive menos de lo que uno cree.

- Elle sait qu'on meurt tous les jours. Elle dit qu'on meurt souvent, et qu'on vit moins que ce que l'on croit.

Le gusta que sepan que rompe en risas, pero no en llanto.

- Elle aime qu'on sache quand / qu'elle éclate de rire, mais pas (quand/qu'elle éclate) en sanglots.

(Extracto de “Guerras perdidas”, <http://limonadasconlimon.blogspot.be/2013/08/microrrelato-guerras-perdidas.html>)

Posibles traducciones del “on” francés

a) *Se + sujeto indefinido*

En este país se vive bien

¡Ojo!

Si “on” + verbe + complément se traduce por “se + verbo”, el complemento francés es el sujeto en español, y el verbo concuerda con él:

Se oyen ruidos.



Excepto cuando el **complemento es un complemento objeto directo de persona.**

Entonces el verbo va en **singular** y el complemento va precedido de la **preposición “a”**:

Se anima a los jugadores

b) *1ª persona del plural*

Si la persona que habla está incluida en el “on”, emplearemos la 1ª persona del plural:

¿Qué comemos hoy?

c) *3ª persona del plural*

Si la persona que habla no está incluida en el “on”, emplearemos el verbo en 3ª persona del plural. En este caso el “on” es sinónimo de “les gens”:

Dicen que la película es muy buena.

d) *Uno, una*

Si la persona que habla está detrás del “on”, emplearemos “uno” o “una” en función de si es un hombre o una mujer; también cuando el verbo es pronominal:

Cuando uno lee este texto, se da cuenta de que el autor se burla de los actores.

Cuando una se siente sola, se deprime.

FRASES DE TRADUCCIÓN

1. Hier, avec des amis, on est allés au cinéma. Le film était génial, on s'est bien amusés.

2. On dit qu'on mange très tard en Espagne. C'est vrai ?

3. - Tu sors encore Jorge ? Tu ne dînes pas avec nous ce soir ?
- On a parfois besoin de décompresser, maman !

4. J'ai lu sur une affiche : « On a besoin de maçons pour la construction de la nouvelle gare de Madrid »

5. On me l'a dit, on me l'a répété des milliers de fois : "il faut étudier tous les jours!"

6. « On ne peut pas tout savoir », disait ma grand-mère quand je lui posais trop de questions.

7. On a rencontré tes parents au supermarché ce matin... On ne savait pas que tu allais te marier !

8. On vient de frapper à la porte, va voir qui c'est !

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Tercera Sesión
Claves

Miércoles 02/04/2014

EJERCICIOS PARA HACER EN CASA ANTES DE LA CLASE

- I) Lee estos textos y resúmelos brevemente.
J) Traduce las frases en **negrita**.

1. Una raya en la arena

Ruth hacía montañas con un pie. Cavaba con el dedo gordo en la arena tibia, formaba montoncitos, los ordenaba, (...) levantó la raqueta, se irguió y extendió un brazo para trazar lentamente una raya en la arena.(...)

–¿Quieres dejarlo ya? –dijo. (...)

–¿Dejar el qué? –preguntó Ruth (...).

–¡Me refiero a este interrogatorio! Al interrogatorio y a esa raya ridícula.

–**Si tanto te incomoda nuestra charla, podemos dejarla aquí.** Y si te quieres marchar a casa, adelante, que disfrutes de la cena. Pero lo de la raya, eso ni hablar. No es ridícula y no la cruces. No pases por ahí. Te lo advierto.

(Extraído de “Una raya en la arena”, de Andrés Neuman, http://www.andresneuman.com/contenido_libros.php?id=60)

→ traducción: **Si notre conversation te gêne tant/autant, on peut en rester là.**

→ tipo de ON : **B**

2. Profesión de fe

Sí, sí, por lastimado y jodido que uno esté, siempre puede uno encontrar contemporáneos en cualquier lugar del tiempo y compatriotas en cualquier lugar del mundo. Y cada vez que eso ocurre, y mientras eso dura, uno tiene la suerte de sentir que es algo en la infinita soledad del universo: algo más que una ridícula mota de polvo, algo más que un fugaz momentito.

(Eduardo Galeano, "Profesión de fe" en *El libro de los abrazos*, Madrid: Siglo XXI, 2010³⁰, p. 231.)

→ traducción: **Oui, oui, aussi blessé et dans le pétrin/dans la merde que l'on soit/soit-on, on peut toujours trouver des contemporains à n'importe quel moment de l'Histoire/du temps et des compatriotes à n'importe quel endroit du monde.**

→ tipos de ON : **D, D**

3. Progreso y retroceso

Inventaron un cristal que dejaba pasar las moscas. La mosca venía, empujaba un poco con la cabeza y, pop, ya estaba del otro lado. Alegría enormísima de la mosca. Todo lo arruinó un sabio húngaro al descubrir que la mosca podía entrar pero no salir, o viceversa a causa de no se sabe que macana en la flexibilidad de las fibras de este cristal, que era muy fibroso. **En seguida inventaron el cazamoscas con un terrón de azúcar dentro, y muchas moscas morían desesperadas.** Así acabó toda posible confraternidad con estos animales dignos de mejor suerte.

(“Progreso y retroceso”, Julio Cortázar, en *Historias de Cronopios y de Famas*, Barcelona: Edhasa, 2007³⁰, p. 78)

→ traducción: **- On inventa /(a inventé) un verre qui laissait passer les mouches.**

- On inventa /(a inventé) alors/tout de suite le chasse-mouches, avec un morceau de sucre à l'intérieur, et beaucoup de mouches mouraient désespérées.

→ tipos de ON : **C, C**

4. Guerras perdidas

Ella sabe que uno muere todos los días. Ella dice que uno muere muchas veces, y que **se vive menos de lo que uno cree.** Ella no duerme mucho, prefiere vivir, no dormir. A veces le da por llorar, y lo hace con fuerzas. **Le gusta que sepan que rompe en risas, pero no en llanto.**

(Extracto de “Guerras perdidas”, <http://limonadasconlimon.blogspot.be/2013/08/microrrelato-guerras-perdidas.html>)

→ traducción: - Elle sait qu'on meurt tous les jours. Elle dit qu'on meurt souvent, et qu'on vit moins que ce que l'on croit.
 - Elle aime qu'on sache quand / qu'elle éclate de rire, mais pas (quand/qu'elle éclate) en sanglots.
 → tipos de ON : **D, D, A, D, C**

K) En las siguientes oraciones, identifica qué uso del “on” corresponde en cada caso.

- b)** 1. Hier, avec des amis, on est allés au cinéma. Le film était génial, on s'est bien amusés.
- a)** 2. On dit qu'on mange très tard en Espagne. C'est vrai ?
- d)** 3. -Tu sors encore Jorge ? Tu ne dînes pas avec nous ce soir ?
-On a parfois besoin de décompresser, maman !
- a)** 4. J'ai lu sur une affiche : « On a besoin de maçons pour la construction de la nouvelle gare de Madrid »
- c)** 5. On me l'a dit, on me l'a répété des milliers de fois : “il faut étudier tous les jours!”
- d)** 6. « On ne peut pas tout savoir », disait ma grand-mère quand je lui posais trop de questions.
- b)** 7. On a rencontré tes parents au supermarché ce matin... On ne savait pas que tu allais te marier !
- c)** 8. On vient de frapper à la porte, va voir qui c'est !

L) Traducid las frases con la ayuda del profesor.

- b)** 1. Hier, avec des amis, on est allés au cinéma. Le film était génial, on s'est bien amusés.
Ayer fuimos al cine con unos/algunos amigos. La película fue genial, nos lo pasamos súper bien/nos divertimos mucho.
- a)** 2. On dit qu'on mange très tard en Espagne. C'est vrai ?
Se dice que se come muy tarde en España. ¿Es verdad?
- d)** 3. -Tu sors encore Jorge? Tu ne dînes pas avec nous ce soir ?

-On a parfois besoin de décompresser, maman !

“¿Te vas otra vez Jorge? ¿No cenas hoy/esta noche con nosotros?
A veces uno tiene necesidad de/necesita desconectar, mamá.”

a) 4. J’ai lu sur une affiche : « On a besoin de maçons pour la construction de la nouvelle gare de Madrid »

He leído en un cartel: “Se necesitan albañiles para la construcción de la nueva estación de Madrid”.

c) 5. On me l’a dit, on me l’a répété des milliers de fois : “il faut étudier tous les jours!”

“Me lo han dicho/dijeron, me lo han repetido/repitieron miles de veces: “¡hay que estudiar cada día!”

d) 6. « On ne peut pas tout savoir », disait ma grand-mère quand je lui posais trop de questions.

“Una no puede saber todo”, decía mi abuela cuando le hacía demasiadas preguntas.

b) 7. On a rencontré tes parents au supermarché ce matin... On ne savait pas que tu allais te marier !

Hemos encontrado a tus padres en el supermercado esta mañana... ¡No sabíamos que te vas/ibas a casar!

c) 8. On vient de frapper à la porte, va voir qui c’est !

Acaban de llamar a la puerta, ¡ve a ver quién es!

ANEXO 6.

Cuarta Sesión ULG

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Cuarta Sesión
Hoja del profesor

Miércoles 07/05/2014

Materiales: Fotocopias de Hoja del alumno para los estudiantes, fotocopia Hoja del profesor para el docente.

Recordatorio teoría profesores

Los pronombres relativos: que, quien, el cual, cuyo

1. QUE

- es el pronombre relativo más empleado.
- puede ser sujeto, COD o COI
- puede ser la traducción de todos los relativos franceses:

“qui”	<i>Les hommes qui voyageaient en train, étaient déjà à la gare.</i> → Los hombres que viajaban en tren, ya estaban en la estación.
“que”	<i>Le livre que tu as acheté m'intéresse beaucoup.</i> → El libro que has comprado me interesa mucho.
“quoi”	<i>Tu ne sais pas de quoi il s'agit.</i> → No sabes de qué se trata.
“dont”	<i>J'ai à la maison le livre dont je t'ai parlé hier.</i> → Tengo en casa el libro del que te hablé ayer.
“où”	<i>La maison où habitait le poète est maintenant un musée.</i> → La casa en la que vivía el poeta, ahora es un museo. <i>Ce jour où il décida de rompre la loi du silence...</i> → Aquel día en el que decidió romper la ley del silencio...
“lequel”	<i>Le panier dans lequel il portait le poisson.</i> → La cesta en la que llevaba el pescado.

! El artículo empleado concuerda en género y número con el antecedente del pronombre relativo:

artículo + relativo	{	<p>el que habla = celui qui parle</p> <p>la que canta = celle qui chante</p> <p>lo que dices = ce que tu dis</p>
---------------------	---	---

2. QUIEN (Forma plural: QUIENES)

- para las personas o las cosas personificadas

*Ej. Mi amigo Juan, **quien** suele contarme todo lo que se le ocurre,...*
*Mon ami Jean, **qui** a l'habitude de me raconter tout ce qui lui passe par la tête,...*

- Hispanismo: “quien” = “celui qui”
*Ej. **Quien** va a Sevilla pierde su silla. (**Qui** va à la chasse perd sa place)*
- Cuando el antecedente es **COD de persona**, “quien” siempre va acompañado de la preposición “a”
*Ej. Vivía con sus hijas **a quienes** educaba con mucho esmero.*
*(Il vivait avec ses filles, **qu'**il éduquait avec beaucoup de soin.)*
- “Hay quien” = “Il y a des gens qui”
*Ej. **Hay quien** dice que eso es mentira.*
*(Il y a **des gens qui** disent que c'est un mensonge).*
- En español moderno, “quien” como **sujeto** se utiliza sobre todo en las **oraciones explicativas** (y no se utiliza en las especificativas).
*Ej. Pablo acompañaba a Paco, **quien** iba a tomar el último tren para Madrid.*
*(Pablo accompagnait Paco, **qui** allait prendre le dernier train pour Madrid).*
pero: *La señora **quien** vive al lado de mi casa es muy amable. > La señora **que** vive al lado de mi casa es muy amable. (La dame **qui** vit à côté de chez moi est très aimable).*

3. EL CUAL, LA CUAL, LOS CUALES, LAS CUALES, LO CUAL

*Ej. Se acercó a la ventana **bajo la cual** ladraba el perro.*

(Il s'est approché de la fenêtre **sous laquelle** le chien aboyait).

- Se emplea menos que **“lequel”** en francés. Con las preposiciones **en, de, con, por**, se emplea a menudo **“que”** o **“quien”**.

Ej. La profesora **con la que** tenemos clase se llama Sara.

(La professeur **avec qui/avec laquelle** nous avons cours s'appelle Sara.)

- ! **“Lo cual”** significa **“ce qui”** o **“ce que”**. Su antecedente es la proposición anterior.

Ej. A ella le gustaba mucho leer en voz alta, **lo cual** no molestaba a su marido.

(Elle aimait beaucoup lire à voix haute, **ce qui** ne dérangeait pas son mari.)

4. CUYO, CUYA, CUYOS, CUYAS

- Corresponde al francés **“dont”** cuando éste señala la pertenencia.

Ej. Este hombre **cuya** hija conoces vive al lado de la panadería.

(Cet homme **dont** tu connais la fille vit à côté de la boulangerie.)

- ! No **concuerta** con el antecedente sino **con el objeto poseído**.

Ej. La casa **cuyas** ventanas están abiertas me gusta mucho.

(La maison **dont** les fenêtres sont ouvertes me plaît beaucoup).

Ese hombre **cuya** casa frecuenta, tiene mala fama.

(Cet homme **dont** tu fréquentes la maison, a mauvaise réputation).

- Sin embargo, el nombre con el que **“cuyo”** concuerda puede tener **todas las funciones propias al sustantivo**. Por tanto, en algunos casos **“cuyo”** va precedido por una **preposición**.

El árbol **a cuya** sombra estoy sentado. (L'arbre **à l'ombre duquel** je suis assis).

El río **en cuyas** aguas nadan pequeños animales.

(Le fleuve **dans les eaux duquel** nagent de petits animaux).

PARTE A → En casa

1. Lee y comprende los siguientes textos:
 - a. Haz un breve resumen de la temática
 - b. Encuentra todos los pronombres relativos

“Un sueño”

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (**cuyo** piso es de tierra y **que** tiene la forma de círculo) hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre **que** se parece a mí escribe en caracteres **que** no comprendo un largo poema sobre un hombre **que** en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre **que** en otra celda circular... El proceso no tiene fin y nadie podrá leer **lo que** los prisioneros escriben.

JORGE LUIS BORGES, en

BORGES, Jorge Luis. 2013. “Un sueño”, en OBLIGADO, Clara (comp.) Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves, segunda edición. Madrid: Páginas de Espuma.

Vocabulario: celda: cellule caracteres:symboles prisionero: prisonnier

“Greguerías”

1. Hay tipos **a los que** es tan difícil sacarles una idea de la cabeza como el tapón **que** se ha hundido en la botella.
2. No hay nada **que** desorienta tanto como un número de teléfono **que** hemos apuntado y **que** no sabemos a quién pertenece.
3. El lector -como la mujer- ama más **a quien** le ha engañado más.
4. La popularidad es que nos conozcan **los que** no conocemos.
5. Los ceros son los huevos **de los que** salieron las demás cifras.
6. La medicina ofrece curar dentro de cien años **a los que** se están muriendo ahora mismo.
7. Astrónomo es un señor **que** se duerme mirando las estrellas.
8. La prisa es **lo que** nos lleva a la muerte.

PARTE B → En clase

Extra
ído
de:

GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón. "Greguerías", *Colección Clásicos del Siglo XX, n° 15*. Ed. El País, 2003.

Vocabulario: tipos: des mecs/des gars tapón: bouchon hundirse: s'enfoncer/glisser
engañar: tromper (quelque'un) prisa: être pressé

-Una vez **en clase**, los estudiantes comentarán sus resúmenes con el resto de la clase y explicaremos brevemente el tema de cada texto (2 min)

-Los estudiantes indicarán qué pronombres relativos han encontrado (2 min)

-Leeremos con ellos la teoría de los pronombres relativos del sílabus (3 min)

***) Técnicas de Atención a la Forma:**

- Exceso de muestra
- Metacharla
- Reformulaciones correctivas
- Presentación breve de reglas

2. Traduce con tu grupo las frases con los pronombres relativos:

-Ahora, en grupos, tendrán que traducir las siguientes frases al español (8 min)

1. Voilà qu'il arrive avec sa moto. C'est le professeur dont j'ai te parlé.

Mira, ya llega en su moto. Es el profesor del que te hablé/he hablado.

2. Le livre dont la couverture est abîmée est celui que ton frère m'a prêté.

El libro cuya portada está estropeada es el que tu hermano me ha prestado.

3. Ce que je veux c'est que tu viennes me chercher tôt, tu es toujours en retard!

Lo que quiero es que vengas pronto a buscarme, ¡siempre llegas tarde!

4. Je ne trouve pas les documents! Je suis sûr qu'ils étaient dans le sac-à-dos où je range mes notes de cours.

¡No encuentro los documentos! Estoy seguro de que estaban en la mochila en la que guardo los apuntes de clase.

5. A: Tu te souviens du film dont je t'ai parlé?

B: Celui dans lequel joue Mario Casas?

A: Oui, il est déjà à l'affiche!

A: ¿Recuerdas la película de la que te hablé?

B: ¿Esa en la que sale Mario Casas?

A: ¡Ya está en el cine!

6. On dit que les gens qui font du sport peuvent allonger leur espérance de vie.

Dicen que las personas que hacen ejercicio pueden alargar su esperanza de vida.

7. Regarde cette photo, ¿tu vois la femme blonde, celle qui est debout? C'est ma grand-mère quand elle avait 13 ans.

Fíjate en esta foto, ¿ves a la mujer rubia, la que está de pie? Era mi abuela cuando tenía 13 años.

8. As-tu vu mon t-shirt rouge? Celui qui porte l'inscription "ce dont on a besoin pour partir en voyage...".

¿Has visto mi camiseta roja? La que lleva escrito "lo que se necesita para irse de viaje".

CORREGIMOS CON ELLOS LAS FRASES ANTERIORES → (7 min)

3. Detecta los errores en estas frases y explica tu corrección basándote en la teoría:

Los alumnos comentarán con sus compañeros los errores y las soluciones, utilizando la teoría aprendida → (8 min)

3.a

-¿Recuerdas la chica ~~a que~~ vi el otro día? A la que / a quien / que

-¿~~Cuál~~ chica? Qué

-~~La quien~~ vino a saludarnos. Es ~~la quien~~ estuvo casada con mi hermano. La que / quien --

Quien / la que

3.b

-El coche ~~cuyo~~ ventanas están rotas pertenece a mis vecinos. Cuyas

-La niña ~~quien~~ su madre es española ha ido de vacaciones a la Costa Brava. Cuya

3.c

La ciudad ~~a la que~~ vivo no está lejos de la tuya. En la que

3.d

-No sé qué hacer...

-Haz caso de ~~que~~ te digo, ¡estudia! Y aprobarás ese examen ~~el~~ que te preocupa tanto. ~~De lo que - que~~

CORREGIMOS CON ELLOS los errores de las frases anteriores y explicamos la teoría necesaria (7min + 5 min)

4. Rellena los huecos de los textos con los pronombres relativos de la teoría.

Los alumnos rellenarán los huecos con los pronombres relativos necesarios → (8 min)

4.1 Diálogo

-¿Conoces la torre de piedra QUE hay en el desierto de Irán?

- ¿CUÁL dices? ¿Aquella CUYAS paredes no tienen puertas ni ventanas?

-Esa misma. Sé de alguien QUE ha estado allí. Estuvo preso en una celda, EN LA QUE el piso es de tierra, y CUYA forma es circular.

- ¿Conoces a alguien A QUIEN han encerrado ahí?

- Sí. Es una persona A LA QUE encerraron por LO QUE escribía, al parecer...

4.2 Definiciones

-Hay QUIENES tienen ideas imposibles de sacar de sus cabezas.

-Es desconcertante tener un número de teléfono de alguien A QUIEN no recordamos que pertenece.

-El lector es QUIEN ama más A LOS QUE le han engañado.

-Ser popular significa ser A QUIEN todo el mundo conoce.

-Los ceros son los huecos EN LOS QUE se encuentran las demás cifras.

- La medicina curará en el futuro A QUIENES se están muriendo ahora mismo.

-Astrónomo es EL QUE se duerme mirando las estrellas.

-La prisa es LA QUE/QUIEN nos lleva a la muerte.

CORREGIMOS CON ELLOS el último ejercicio → (7 min)

***RECOGER** los ejercicios de clase

***Pedir a los estudiantes el texto “instrucciones para reír” si no lo han entregado, y el cuestionario final**

Universidad de Lieja
Año académico 2013/2014

Gramática con Microrrelatos → Cuarta Sesión
Hoja del Alumno

Miércoles 07/05/2014

Recordatorio teoría alumnos

Los pronombres relativos: que, quien, el cual, cuyo

1. QUE

- es el pronombre relativo más empleado.
- puede ser sujeto, COD o COI
- puede ser la traducción de todos los relativos franceses:

“qui”	<i>Les hommes qui voyageaient en train, étaient déjà à la gare.</i> → Los hombres que viajaban en tren, ya estaban en la estación.
“que”	<i>Le livre que tu as acheté m'intéresse beaucoup.</i> → El libro que has comprado me interesa mucho.
“quoi”	<i>Tu ne sais pas de quoi il s'agit.</i> → No sabes de qué se trata.
“dont”	<i>J'ai à la maison le livre dont je t'ai parlé hier.</i> → Tengo en casa el libro del que te hablé ayer.
“où”	<i>La maison où habitait le poète est maintenant un musée.</i> → La casa en la que vivía el poeta, ahora es un museo. <i>Ce jour où il décida de rompre la loi du silence...</i> → Aquel día en el que decidió romper la ley del silencio...
“lequel”	<i>Le panier dans lequel il portait le poisson.</i> → La cesta en la que llevaba el pescado.

! El artículo empleado concuerda en género y número con el antecedente del pronombre relativo:

artículo + relativo	}	el que habla = celui qui parle la que canta = celle qui chante lo que dices = ce que tu dis
---------------------	---	---

2. QUIEN (Forma plural: QUIENES)

- para las personas o las cosas personificadas

*Ej. Mi amigo Juan, **quien** suele contarme todo lo que se le ocurre,...*
*Mon ami Jean, **qui** a l'habitude de me raconter tout ce qui lui passe par la tête,...*

- Hispanismo: **“quien” = “celui qui”**
*Ej. **Quien** va a Sevilla pierde su silla. (**Qui** va à la chasse perd sa place)*
- Cuando el antecedente es **COD de persona**, “quien” siempre va acompañado de la preposición **“a”**
*Ej. Vivía con sus hijas **a quienes** educaba con mucho esmero.*
*(Il vivait avec ses filles, **qu**'il éduquait avec beaucoup de soin.)*
- **“Hay quien” = “Il y a des gens qui”**
*Ej. **Hay quien** dice que eso es mentira.*
*(Il y a **des gens qui** disent que c'est un mensonge).*
- En español moderno, **“quien”** como **sujeto** se utiliza sobre todo en las **oraciones explicativas** (y no se utiliza en las especificativas).
*Ej. Pablo acompañaba a Paco, **quien** iba a tomar el último tren para Madrid.*
*(Pablo accompagnait Paco, **qui** allait prendre le dernier train pour Madrid).*
pero: *La señora **quien** vive al lado de mi casa es muy amable. > La señora **que** vive al lado de mi casa es muy amable. (La dame **qui** vit à côté de chez moi est très aimable).*

3. EL CUAL, LA CUAL, LOS CUALES, LAS CUALES, LO CUAL

*Ej. Se acercó a la ventana **bajo la cual** ladraba el perro.*

(Il s'est approché de la fenêtre **sous laquelle** le chien aboyait).

- Se emplea menos que **“lequel”** en francés. Con las preposiciones **en, de, con, por**, se emplea a menudo **“que”** o **“quien”**.

Ej. La profesora **con la que** tenemos clase se llama Sara.

(La professeur **avec qui/avec laquelle** nous avons cours s'appelle Sara.)

- ! **“Lo cual”** significa **“ce qui”** o **“ce que”**. Su antecedente es la proposición anterior.

Ej. A ella le gustaba mucho leer en voz alta, **lo cual** no molestaba a su marido.

(Elle aimait beaucoup lire à voix haute, **ce qui** ne dérangeait pas son mari.)

4. CUYO, CUYA, CUYOS, CUYAS

- Corresponde al francés **“dont”** cuando éste señala la pertenencia.

Ej. Este hombre **cuya** hija conoces vive al lado de la panadería.

(Cet homme **dont** tu connais la fille vit à côté de la boulangerie.)

- ! No **concuerta** con el antecedente sino **con el objeto poseído**.

Ej. La casa **cuyas** ventanas están abiertas me gusta mucho.

(La maison **dont** les fenêtres sont ouvertes me plaît beaucoup).

Ese hombre **cuya** casa frecuenta, tiene mala fama.

(Cet homme **dont** tu fréquentes la maison, a mauvaise réputation).

- Sin embargo, el nombre con el que **“cuyo”** concuerda puede tener **todas las funciones propias al sustantivo**. Por tanto, en algunos casos **“cuyo”** va precedido por una **preposición**.

El árbol **a** **cuya** sombra estoy sentado. (L'arbre **à l'ombre duquel** je suis assis).

El río **en** **cuyas** aguas nadan pequeños animales.

(Le fleuve **dans les eaux duquel** nagent de petits animaux).

PARTE A → En casa

***LLEVAR A CLASE EL CUESTIONARIO FINAL RELLENADO**

3. *Lee y comprende los siguientes textos:*
- a. *Haz un breve resumen de la temática*
 - b. *Encuentra todos los pronombres relativos*

“Un sueño”

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (cuyo piso es de tierra y que tiene la forma de círculo) hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre que se parece a mí escribe en caracteres que no comprendo un largo poema sobre un hombre que en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre que en otra celda circular... El proceso no tiene fin y nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben.

JORGE LUIS BORGES, en

<http://archilenguayliteratura.blogspot.be/2014/03/microrrelato.html>

Vocabulario: celda: cellule caracteres:symboles prisionero: prisonnier

“Greguerías”

1. Hay tipos **a los que** es tan difícil sacarles una idea de la cabeza como el tapón **que** se ha hundido en la botella.
2. No hay nada **que** desorienta tanto como un número de teléfono **que** hemos apuntado y **que** no sabemos a quién pertenece.
3. El lector -como la mujer- ama más **a quien** le ha engañado más.
4. La popularidad es que nos conozcan **los que** no conocemos.
5. Los ceros son los huevos **de los que** salieron las demás cifras.
6. La medicina ofrece curar dentro de cien años **a los que** se están muriendo ahora mismo.
7. Astrónomo es un señor **que** se duerme mirando las estrellas.
8. La prisa es **lo que** nos lleva a la muerte.

Extraído de: GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón. "Greguerías", *Colección Clásicos del Siglo XX, n° 15*. Ed. El País, 2003.

Vocabulario: tipos: des mecs/des gars tapón: bouchon hundirse: s'enfoncer/glisser engañar: tromper (quelque'un) prisa: être pressé País, 2003

PARTE B → En clase

Vocabulario: tipos: des mecs/des gars tapón: bouchon hundirse: s'enfoncer/glisser
 engañar: tromper (quelque'un) prisa: être pressé

4. Traduce con tu grupo las frases con los pronombres relativos:

2. Voilà qu'il arrive avec sa moto. C'est le professeur dont j'ai te parlé.

2. Le livre dont la couverture est abîmée est celui que ton frère m'a prêté.

3. Ce que je veux c'est que tu viennes me chercher tôt, tu es toujours en retard!

4. Je ne trouve pas les documents! Je suis sûr qu'ils étaient dans le sac-à-dos où je range mes notes de cours.

5. A: Tu te souviens du film dont je t'ai parlé?
 B: Celui dans lequel joue Mario Casas?
 A: Oui, il est déjà à l'affiche!

6. On dit que les gens qui font du sport peuvent allonger leur espérance de vie.

7. Regarde cette photo, ¿tu vois la femme blonde, celle qui est debout? C'est ma grand-mère quand elle avait 13 ans.

8. As-tu vu mon t-shirt rouge? Celui qui porte l'inscription "ce dont on a besoin pour partir en voyage...".

3. Detecta los errores en estas frases y explica tu corrección basándote en la teoría:

3.a

-¿Recuerdas la chica a que vi el otro día?

-¿Cuál chica?

-La quien vino a saludarnos. Es la quien estuvo casada con mi hermano.

3.b

-El coche cuyo ventanas están rotas pertenece a mis vecinos.

-La niña quien su madre es española ha ido de vacaciones a la Costa Brava.

3.c

La ciudad a la que vivo no está lejos de la tuya.

3.d

-No sé qué hacer...

-Haz caso de que te digo, ¡estudia! Y aprobarás ese examen el que te preocupa tanto.

4. Rellena los huecos de los textos con los pronombres relativos de la teoría.

4.1 Diálogo

-¿Conoces la torre de piedra ____ hay en el desierto de Irán?

- ¿____ dices? ¿Aquella ____ paredes no tienen puertas ni ventanas?

-Esa misma. Sé de alguien ____ ha estado allí. Estuvo preso en una celda, _____ el piso es de tierra, y ____ forma es circular.

- ¿Conoces a alguien _____ han encerrado ahí?

- Sí. Es una persona _____ encerraron por _____ escribía, al parecer...

4.2 Definiciones

-Hay _____ tienen ideas imposibles de sacar de sus cabezas.

- Es desconcertante tener un número de teléfono de alguien _____ no recordamos que pertenece.
- El lector es _____ ama más _____ le han engañado.
- Ser popular significa ser _____ todo el mundo conoce.
- Los ceros son los huevos _____ se encuentran las demás cifras.
- La medicina curará en el futuro _____ se están muriendo ahora mismo.
- Astrónomo es _____ se duerme mirando las estrellas.
- La prisa es _____ nos lleva a la muerte.

***Correcciones en clase**

***Entregar el CUESTIONARIO**

CUARTA SESIÓN GRAMÁTICA CON MICRORRELATOS

MIÉRCOLES 07/05/2014

CLAVES

PARTE A → En casa

1. *Los pronombres relativos están en **negrita***
 “Un sueño”

En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (**cuyo** piso es de tierra y **que** tiene la forma de círculo) hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre **que** se parece a mí escribe en caracteres **que** no comprendo un largo poema sobre un hombre **que** en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre **que** en otra celda circular... El proceso no tiene fin y nadie podrá leer **lo que** los prisioneros escriben.

JORGE LUIS BORGES, en

<http://archilenguayliteratura.blogspot.be/2014/03/microrrelato.html>

Vocabulario: celda: cellule caracteres:symboles prisionero: prisonnier

“Greguerías”

1. Hay tipos **a los que** es tan difícil sacarles una idea de la cabeza como el tapón **que** se ha hundido en la botella.
2. No hay nada **que** desorienta tanto como un número de teléfono **que** hemos apuntado y **que** no sabemos a quién pertenece.
3. El lector -como la mujer- ama más **a quien** le ha engañado más.
4. La popularidad es que nos conozcan **los que** no conocemos.
5. Los ceros son los huevos **de los que** salieron las demás cifras.
6. La medicina ofrece curar dentro de cien años **a los que** se están muriendo ahora mismo.
7. Astrónomo es un señor **que** se duerme mirando las estrellas.
8. La prisa es **lo que** nos lleva a la muerte.

PARTE B → En clase

2. Traduce con tu grupo las frases con los pronombres relativos:

1. Voilà qu'il arrive avec sa moto. C'est le professeur dont j'ai te parlé.

Mira, ya llega en su moto. Es el profesor del que te hablé/he hablado.

2. Le livre dont la couverture est abîmée est celui que ton frère m'a prêté.

El libro cuya portada está estropeada es el que tu hermano me ha prestado.

3. Ce que je veux c'est que tu viennes me chercher tôt, tu es toujours en retard!

Lo que quiero es que vengas pronto a buscarme, ¡siempre llegas tarde!

4. Je ne trouve pas les documents! Je suis sûr qu'ils étaient dans le sac-à-dos où je range mes notes de cours.

¡No encuentro los documentos! Estoy seguro de que estaban en la mochila en la que guardo los apuntes de clase.

5. A: Tu te souviens du film dont je t'ai parlé?

B: Celui dans lequel joue Mario Casas?

A: Oui, il est déjà à l'affiche!

A: ¿Recuerdas la película de la que te hablé?

B: ¿Esa en la que sale Mario Casas?

A: ¡Ya está en el cine!

6. On dit que les gens qui font du sport peuvent allonger leur espérance de vie.

Dicen que las personas que hacen ejercicio pueden alargar su esperanza de vida.

7. Regarde cette photo, ¿tu vois la femme blonde, celle qui est debout? C'est ma grand-mère quand elle avait 13 ans.

Fíjate en esta foto, ¿ves a la mujer rubia, la que está de pie? Era mi abuela cuando tenía 13 años.

8. As-tu vu mon t-shirt rouge? Celui qui porte l'inscription "ce dont on a besoin pour partir en voyage...".

¿Has visto mi camiseta roja? La que lleva escrito "lo que se necesita para irse de viaje".

3. Detecta los errores en estas frases y explica tu corrección basándote en la teoría:

3.a

-¿Recuerdas la chica ~~a que~~ vi el otro día? **A la que / a quien / que**

-¿~~Cuál~~ chica? **Qué**

-~~La quien~~ vino a saludarnos. Es ~~la quien~~ estuvo casada con mi hermano. **La que / quien --**

Quien / la que

3.b

-El coche ~~cuyo~~ ventanas están rotas pertenece a mis vecinos. **Cuyas**

-La niña ~~quien~~ su madre es española ha ido de vacaciones a la Costa Brava. **Cuya**

3.c

La ciudad ~~a la que~~ vivo no está lejos de la tuya. **En la que**

3.d

-No sé qué hacer...

-Haz caso ~~de que~~ te digo, ¡estudia! Y aprobarás ese examen ~~el que~~ te preocupa tanto. **De lo que - que**

4. Rellena los huecos de los textos con los pronombres relativos de la teoría.

4.1 Diálogo

-¿Conoces la torre de piedra **QUE** hay en el desierto de Irán?

- ¿**CUÁL** dices? ¿Aquella **CUYAS** paredes no tienen puertas ni ventanas?

-Esa misma. Sé de alguien **QUE** ha estado allí. Estuvo preso en una celda, **EN LA QUE** el piso es de tierra, y **CUYA** forma es circular.

- ¿Conoces a alguien **A QUIEN** han encerrado ahí?

- Sí. Es una persona **A LA QUE** encerraron por **LO QUE** escribía, al parecer...

4.2 Definiciones

-Hay **QUIENES** tienen ideas imposibles de sacar de sus cabezas.

- Es desconcertante tener un número de teléfono de alguien A QUIEN no recordamos que pertenece.
- El lector es QUIEN ama más A LOS QUE le han engañado.
- Ser popular significa ser A QUIEN todo el mundo conoce.
- Los ceros son los huevos EN LOS QUE se encuentran las demás cifras.
- La medicina curará en el futuro A QUIENES se están muriendo ahora mismo.
- Astrónomo es EL QUE se duerme mirando las estrellas.
- La prisa es LA QUE/QUIEN nos lleva a la muerte.

ANEXO 7.

Primera Sesión Erasmus ULPGC

Primera Sesión Erasmus ULPGC
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Español con Microrrelatos
Hoja del profesor

Jueves 23/10/2014

Materiales: Fotocopias de Hoja del alumno para los estudiantes, fotocopia Hoja del profesor para el docente, Documento para proyectar, ordenador portátil, proyector.

Cronograma de la sesión (para los profesores) y Claves

1. Presentación y breve explicación

→ Repaso de gramática: Imperfecto/Indefinido + dudas previas **(8 min.)**

→ Investigación + ¿Qué es un microrrelato? (proyección) **(6 min.)**

(Hasta diapositiva 5)

- Repartir la Hoja de ejercicios y EXPLICAR **(2 MIN.)**

***) Técnicas de Atención a la Forma:**

Presentación breve de reglas

Metacharla

Exceso de muestra

Reformulaciones correctivas

2. Repartir la Hoja del Alumnos

Explicar a los alumnos que:

-La clase se dividirá en grupos de 5 alumnos

-Cada ejercicio durará 6-7 minutos y después los corregiremos

-Pondrán sus nombres y número de grupo en la hoja principal

-Los profesores recogerán las hojas de grupo al final de la clase

3. Lectura del texto con los alumnos

→ Ejercicio 1 “¿de qué trata la historia?” Cada grupo, una explicación. **(6 min.)**

Corrección (4 min.)

→ Ejercicio 2: elegir la opción adecuada **(6 min.)**

Corrección (4 min.)

→ Ejercicio 3: Rellenar y completar la historia **(8 min.)**

Corrección (5 MIN.)

→ Ejercicio 4: Breve relato imperfecto/indefinido **(8 min.)**

Puesta en común (8 min.)*

(25-27 fotocopias)

* El ejercicio 4 puede mandarse para hacer en casa si se ha alargado la sesión

*Proyección del **Documento para Proyectar y Claves** tras corregir cada ejercicio para comprobar sus respuestas.

Nombres: _____

Grupo: _____

“Lo vio pasar en un vagón de metro y supo que era el hombre de su vida. Imaginó hablar, cenar, ir al cine, yacer, vivir con él. Dejó de interesarle.”

Toda una vida (Beatriz Pérez-Moreno)

1. ¿De qué trata este microrrelato? ¿Quién puede ser el protagonista? ¿Por qué pierde el interés? Explica qué ocurre en este microrrelato:

2. ¿Qué cambiaría en la historia si utilizamos otro tiempo verbal? Rodea la forma verbal más adecuada en cada caso. Puede haber más de una opción posible. Si es así, explica por qué:
 - Todos los días lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - Con frecuencia lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - Aquella vez lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - El lunes 23 de marzo lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - Durante las Navidades lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

3. ¿Cómo continúa la historia? Haz uso del tiempo verbal que creas correspondiente para averiguarlo.

“Mientras ella lo MIRABA, él LEÍA un libro que PARECÍA interesarle mucho. “Le gusta leer”, PENSÓ ella. “A lo mejor es más interesante de lo que parece...”. Entonces, él SE ACERCÓ y le PREGUNTÓ: “¿Teresa? ¿Eres Teresa, la hermana de Fran?”. Ella SE QUEDÓ muy sorprendida, y a la vez que lo MIRABA, SE DIO cuenta de que ya lo CONOCÍA... ERA un amigo de su hermano, y ya ESTABA casado.”

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explícala utilizando el imperfecto y el indefinido:

Documento para el Alumno

Nombres: _____

Grupo: _____

“Lo vio pasar en un vagón de metro y supo que era el hombre de su vida. Imaginó hablar, cenar, ir al cine, yacer, vivir con él. Dejó de interesarle.”

Toda una vida (Beatriz Pérez-Moreno)

1. ¿De qué trata este microrrelato? ¿Quién puede ser el protagonista? ¿Por qué pierde el interés? Explica qué ocurre en este microrrelato:

2. ¿Qué cambiaría en la historia si utilizamos otro tiempo verbal? Rodea la forma verbal más adecuada en cada caso. Puede haber más de una opción posible. Si es así, explica por qué:
 - Todos los días lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - Con frecuencia lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - Aquella vez lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - El lunes 23 de marzo lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro
 - Durante las Navidades lo vio/lo veía pasar en un vagón de metro

3. ¿Cómo continúa la historia? Haz uso del tiempo verbal que creas correspondiente para averiguarlo.

“Mientras ella lo _____ (mirar), él _____ (leer) un libro que _____ (parecer) interesarle mucho. “Le gusta leer”, _____ (pensar) ella. “A lo mejor es más interesante de lo que parece...”. Entonces, él _____ (acercarse) y le _____ (preguntar): “¿Teresa? ¿Eres Teresa, la hermana de Fran?”. Ella _____ (quedarse) muy sorprendida, y a la vez que lo _____ (mirar), _____ (darse) cuenta de que ya lo _____ (conocer)... _____ (ser) un amigo de su hermano, y ya _____ (estar) casado.”

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explícala utilizando el imperfecto y el indefinido:

ANEXO 8.

Segunda Sesión Erasmus ULPGC

Segunda Sesión Erasmus ULPGC
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Español con Microrrelatos
Hoja del profesor

Jueves 20/11/2014

Materiales: Fotocopias de Hoja del alumno para los estudiantes, fotocopia Hoja del profesor para el docente, Documento para proyectar, ordenador portátil, proyector.

Cronograma de la sesión (para los profesores) y Claves

1. Presentación y breve explicación

- Repaso de gramática: Imperativo + dudas previas **(6 min.)**
- Repartir la Hoja de ejercicios y EXPLICAR **(3 MIN.)**

***) Técnicas de Atención a la Forma:**

Presentación breve de reglas
 Metacharla
 Exceso de muestra
 Reformulaciones correctivas

2. Repartir la Hoja del Alumnos

Explicar a los alumnos que:

- La clase se dividirá en grupos de 5 alumnos
- Cada ejercicio durará 6-7 minutos y después los corregiremos
- Pondrán sus nombres y número de grupo en la hoja principal
- Los profesores recogerán las hojas de grupo al final de la clase

3. Lectura del texto con los alumnos

- Ejercicio 1 “¿de qué trata este microrrelato?” Cada grupo, una explicación. **(4 min.)**
Corrección (2 min.)
- Ejercicio 2: completar las formas en afirmativo y negativo **(8 min.)**
Corrección (4 min.)
- Ejercicio 3: dar consejos y conjugar **(8 min.)**
Corrección (4 MIN.)
- Ejercicio 4: Breve relato imperativo (en grupo) **(10 min.)**
Puesta en común (8 min.)

*Proyección del **Documento para Proyectar y Claves** tras corregir cada ejercicio para comprobar sus respuestas.

(25-27 fotocopias)

Nombre: _____ Fecha: _____

El móvil

“Arturo está entusiasmado con su nuevo móvil. Sube y baja por los menús, explora todas las opciones, hasta que encuentra las plantillas prescritas de mensajes de texto:

“Llegaré tarde, **no me esperes**”, “La reunión se ha cancelado”, “**Reunámonos** en”, “Feliz Cumpleaños”, “Muchas gracias”, “**Haz** las maletas”, “Solo era una aventura”, “**Tráeme** el dinero a”, “**Comprueba** que no te siguen”, “Ya te lo advertí”, “**No tengas** miedo de”, “**Vigíalos**”, “**Deshazte** de todo”, “**Coge** el bolso del dinero y **ven** a”, “Me siguen”, “Estoy acorralado en”, “**Ayúdame** a”, “**Sal** corriendo”, “**Trae** munición”, “Me tienen”, “**Promete** que cuidarás de”

Arturo frunce el ceño. Es la última vez que compra un móvil de segunda mano.”

Adaptación de: Enrique Sicilia. 2012. “El móvil”, en *Luchalibro. Primer campeonato de improvisación literaria en Canarias*.

Tenerife: Ediciones de Baile del Sol.

Vocabulario: Entusiasmado: muy contento

1. ¿De qué trata este microrrelato? ¿Qué le ocurre al protagonista? ¿A quién puede haber pertenecido este móvil? Explica qué ocurre en este microrrelato:

2. Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo:

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: **Ponedlo/No lo pongáis** en marcha)

-Hacer/tú/los deberes de español: **HAZLOS / NO LOS HAGAS**

-Ir/vosotros/al cine el fin de semana: **ID / NO VAYÁIS**

-Mirar/usted/el nuevo artículo: **MÍRELO / NO LO MIRE**

-Venir/vosotros/a la fiesta esta tarde: **VENID / NO VENGÁIS**

-Decir/tú/a mí/ la verdad: **DÍMELA / NO ME LA DIGAS**

3. Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he comido desde ayer! (coger/ir/tomar/comer-comerse) → un bocadillo/unas manzanas/a un restaurante) **COGE-VETE-TOMA-CÓMETE...**

-Me duele mucho la cabeza → (tomar-tomarse/buscar/dormir-dormirse/descansar → una aspirina/un rato/en el sofá/en la cama) **TÓMATE-BUSCA-DUÉRMETE-DESCANSA...**

-¡Me he quedado sin dinero! (ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo) **AHORRA-GUARDA-PIDE-BUSCA-NO GASTES-ENCUENTRA...**

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir → ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren) **HAZ-SAL-PONTE-DI...**

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Nombre: _____ Fecha: _____

El móvil

“Arturo está entusiasmado con su nuevo móvil. Sube y baja por los menús, explora todas las opciones, hasta que encuentra las plantillas prescritas de mensajes de texto:

“Llegaré tarde, **no me esperes**”, “La reunión se ha cancelado”, “**Reunámonos** en”, “Feliz Cumpleaños”, “Muchas gracias”, “**Haz** las maletas”, “Solo era una aventura”, “**Tráeme** el dinero a”, “**Comprueba** que no te siguen”, “Ya te lo advertí”, “**No tengas** miedo de”, “**Vigíalos**”, “**Deshazte** de todo”, “**Coge** el bolso del dinero y **ven** a”, “Me siguen”, “Estoy acorralado en”, “**Ayúdame** a”, “**Sal** corriendo”, “**Trae** munición”, “Me tienen”, “**Promete** que cuidarás de”

Arturo frunce el ceño. Es la última vez que compra un móvil de segunda mano.”

Adaptación de: Enrique Sicilia. 2012 “Luchalibro. Primer campeonato de improvisación literaria en Canarias.” Tenerife: Ediciones de Baile del Sol.

Vocabulario: Entusiasmado: muy contento

1. ¿De qué trata este microrrelato? ¿Qué le ocurre al protagonista? ¿A quién puede haber pertenecido este móvil? Explica qué ocurre en este microrrelato:

2. Completad las formas en imperativo afirmativo y negativo:

(Ejemplo: -Poner/vosotros/el coche en marcha: Ponedlo/No lo pongáis en marcha)

-Hacer/tú/los deberes de español:

-Ir/vosotros/al cine el fin de semana:

-Mirar/usted/el nuevo artículo:

-Venir/vosotros/a la fiesta esta tarde:

-Decir/tú/a mí/ la verdad:

3. Dad consejos para resolver estos problemas a un compañero y a vuestro profesor. Tratadlos de “tú” y de “usted”. Utilizad la forma afirmativa o negativa cuando creáis conveniente:

(Ejemplo: “Me he perdido” → Pregunta/pregunte la dirección – Utiliza/utilice un GPS)

-¡No he comido desde ayer! (coger/ir/tomar/comer-comerse) → un bocadillo/unas manzanas/a un restaurante)

-Me duele mucho la cabeza → (tomar-tomarse/buscar/dormir-dormirse/descansar → una aspirina/un rato/en el sofá/en la cama)

-¡Me he quedado sin dinero! (ahorrar/guardar/pedir/buscar/gastar/encontrar → más/ menos dinero, un trabajo, a un amigo)

-Me siento triste y desganado... (hacer/salir/poner-ponerse/decir → ropa de colores, por la noche, cosas con tus amigos, cuando hace frío, colores oscuros, lo que piensas, lo que los demás quieren)

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escríble un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

ANEXO 9.
Microrrelatos del corpus

Microrrelatos de las Clases de Repaso

Microrrelato	Título y autor
<p>A) “En primer lugar, no le tenga miedo. El fantasma es un fantasma. Solo eso. Acérquese lentamente, si es posible, en puntitas de pie. Sigiloso. O sigilosa. Según corresponda. No respire. Aguante esos minutos. Al principio le parecerá que son eternos, pero una vez que se acostumbre a ello, todo será más fácil. Justo en el momento antes de que su cerebro le diga basta, usted se verá a sí mismo sumergido en una especie de sueño del cual quisiera despertar y al mismo tiempo no. Usted ya conoce sus secretos. Sus movimientos. Sus uñas. Los hoyuelos que se hacen a cada lado de su boca cada vez que él sonríe. Conoce de memoria su habitación. La cama en la que él duerme. Y aún, sin haber estado entre ellas, las sábanas que lo acunan por las noches. Usted, aunque a veces no lo vea, escucha el ruido que el fantasma hace al encender un cigarrillo. Uno tras otro. Uno tras otro. Uno tras otro. Conoce sus manías y sus fantasías. Por ende, no debe tenerle miedo. Cuando al fin tenga al fantasma en frente, confróntelo. Hágale saber que usted NO es lo que él cree. Hágale saber que usted se ha dado cuenta de todo. Acérquese, pero no por detrás, sino de frente. Mírelo a los ojos. Dígale lo que siente. Arranque el manto que cubre al fantasma. Y mátelo. Para siempre.”</p>	<p>Instrucciones para matar a un fantasma (Erica Kugel. Publicado por Miguel Garrido Arjona)</p>
<p>B) “Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos en la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo. El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo. Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado. Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.</p>	<p>El Otro Yo (Mario Benedetti)</p>

<p>Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas.</p> <p>Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».</p> <p>El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.”</p> <p>FIN</p>	
--	--

Microrrelatos de las Sesiones de Gramática con Microrrelatos

Microrrelato	Título y Origen
<p>1. “Lo vio pasar en un vagón de metro y supo que era el hombre de su vida. Imaginó hablar, cenar, ir al cine, yacer, vivir con él. Dejó de interesarle.”</p>	Toda una vida (Beatriz Pérez-Moreno)
<p>2. “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.”</p>	El dinosaurio (Augusto Monterroso)
<p>3. “Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años. Fue una de esas tragedias familiares que solo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa. Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse. En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior. “Este es un mundo como otro cualquiera”, decía el mensaje.”</p>	El pozo (Luis Mateo Díez)
<p>4. “En el paraíso terrenal, en el día luminoso en que las flores fueron creadas, y antes de que Eva fuese tentada por la serpiente, el maligno espíritu se acercó a la más linda rosa nueva en el momento en que ella tendía, a la caricia del celeste sol, la roja virginidad de sus labios. -Eres bella. -Lo soy – dijo la rosa. -Bella y feliz – prosiguió el diablo -. Tienes el color, la gracia, el aroma. Pero... -¿Pero?... -No eres útil. ¿No miras esos árboles llenos de bellotas? Esos, además de ser frondosos, dan alimento a muchedumbres de seres animados que se detienen bajo sus ramas. Rosa, ser bella es poco... La rosa entonces – tentada como después lo sería la mujer – deseó la utilidad, de tal modo que hubo palidez en su púrpura. Pasó el buen Dios después del alba siguiente. -Padre – dijo aquella princesa floral, temblando en su perfumada belleza -, ¿queréis hacerme útil? -Sea, hija mía – contestó el Señor, sonriendo. Y entonces el mundo vio la primera col.”</p>	El nacimiento de la col (Rubén Darío)

<p>5. “El poeta la vio pasar, aprisa; y aprisa corrió tras ella y se quejó: -¿Y nada para mí? A tantos poetas que valen menos ya los has distinguido: ¿y a mí cuándo? La Fama, sin detenerse, miró al poeta por encima del hombro y contestó sonriéndole mientras apresuraba la carrera: -Exactamente dentro de dos años, a las cinco de la tarde, en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, un joven periodista abrirá el primer libro que publicaste y empezará a tomar notas para un estudio consagradorio. Te prometo que allí estaré. -¡Ah, te lo agradezco mucho! -Agradécelo ahora, porque dentro de dos años ya no tendrás voz.”</p>	<p>La fama (Enrique Anderson Imbert)</p>
<p>6. “El día de mi cumpleaños, mi sobrina me regaló un bonsái y un libro de instrucciones para cuidarlo. Coloqué el bonsái en la galería, con los demás tiestos, y conseguí que floreciese. En otoño aparecieron entre la tierra unos diminutos insectos blancos, pero no parecían perjudicar al bonsái. En primavera, una mañana, a la hora de regar, me pareció vislumbrar algo que revoloteaba entre las hojitas. Con paciencia y una lupa, acabé descubriendo que se trataba de un pájaro minúsculo. En poco tiempo el bonsái se llenó de pájaros, que se alimentaban de los insectos. A finales de verano, escondida entre las raíces del bonsái, encontré una mujercita desnuda. Espiándola con sigilo, supe que comía los huevos de los nidos. Ahora vivo con ella, y hemos ideado el modo de cazar a los pájaros. Al parecer, nadie en casa sabe dónde estoy. Mi sobrina, muy triste por mi ausencia, cuida mis plantas como un homenaje al desaparecido. En uno de los tiestos, a lo lejos, hoy me ha parecido ver la figura de un mamut.”</p>	<p>Ecosistema (José María Merino)</p>
<p>7. “Arturo está entusiasmado con su nuevo móvil. Sube y baja por los menús, explora todas las opciones, hasta que encuentra las plantillas prescritas de mensajes de texto: “Llegaré tarde, no me esperes”, “La reunión se ha cancelado”, “Reunámonos en”, “Feliz Cumpleaños”, “Muchas gracias”, “Haz las maletas”, “Solo era una aventura”, “Tráeme el dinero a”, “Comprueba que no te siguen”, “Ya te lo advertí”, “No tengas miedo de”, “Vigílalos”, “Deshazte de todo”, “Coge el bolso del dinero y ven a”, “Me siguen”, “Estoy acorralado en”, “Ayúdame a”, “Sal corriendo”, “Trae munición”, “Me tienen”, “Promete que cuidarás de” Arturo frunce el ceño. Es la última vez que compra un móvil de segunda mano.”</p>	<p>El móvil (Adaptación de: Enrique Sicilia)</p>
<p>8. Allá al fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan. ¿Qué más quiere, qué más quiere? Átelo pronto a su muñeca, déjelo latir en libertad, imítelo anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubies. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.</p>	<p>Instrucciones para dar cuerda al reloj (Julio Cortázar)</p>
<p>9. “Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar; entienda por esto un llanto que no ingrese en el escándalo,</p>	<p>Instrucciones para llorar (Adaptación de: Julio Cortázar)</p>

<p>ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. Si quiere lograr un llanto medio u ordinario, contraiga de forma general el rostro y emita un sonido espasmódico; acompáñelo de lágrimas y mocos, pero reserve estos últimos para el final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, póngase en situación y haga un esfuerzo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegue al llanto, y tápese con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Hágalo durar, de media, tres minutos.”</p>	
<p>10. “Ruth hacía montañas con un pie. Cavaba con el dedo gordo en la arena tibia, formaba montoncitos, los ordenaba, (...) levantó la raqueta, se irguió y extendió un brazo para trazar lentamente una raya en la arena.(...) –¿Quieres dejarlo ya? –dijo. (...) –¿Dejar el qué? –preguntó Ruth (...). –¡Me refiero a este interrogatorio! Al interrogatorio y a esa raya ridícula. –Si tanto te incomoda nuestra charla, podemos dejarla aquí. Y si te quieres marchar a casa, adelante, que disfrutes de la cena. Pero lo de la raya, eso ni hablar. No es ridícula y no la cruces. No pases por ahí. Te lo advierto.”</p>	<p>Una raya en la arena (Extraído de “Una raya en la arena”, de Andrés Neuman)</p>
<p>11. “Sí, sí, por lastimado y jodido que uno esté, siempre puede uno encontrar contemporáneos en cualquier lugar del tiempo y compatriotas en cualquier lugar del mundo. Y cada vez que eso ocurre, y mientras eso dura, uno tiene la suerte de sentir que es algo en la infinita soledad del universo: algo más que una ridícula mota de polvo, algo más que un fugaz momentito.”</p>	<p>Profesión de fe (Eduardo Galeano)</p>
<p>12. “Inventaron un cristal que dejaba pasar las moscas. La mosca venía, empujaba un poco con la cabeza y, pop, ya estaba del otro lado. Alegría enormísima de la mosca. Todo lo arruinó un sabio húngaro al descubrir que la mosca podía entrar pero no salir, o viceversa a causa de no se sabe que macana en la flexibilidad de las fibras de este cristal, que era muy fibroso. En seguida inventaron el cazamoscas con un terrón de azúcar dentro, y muchas moscas morían desesperadas. Así acabó toda posible confraternidad con estos animales dignos de mejor suerte.”</p>	<p>Progreso y retroceso (Julio Cortázar)</p>
<p>13. “Ella sabe que uno muere todos los días. Ella dice que uno muere muchas veces, y que se vive menos de lo que uno cree. Ella no duerme mucho, prefiere vivir, no dormir. A veces le da por llorar, y lo hace con fuerzas. Le gusta que sepan que rompe en risas, pero no en llanto.”</p>	<p>(Extracto de “Guerras perdidas”, anónimo)</p>
<p>14. “En un desierto lugar del Irán hay una no muy alta torre de piedra, sin puerta ni ventana. En la única habitación (cuyo piso es de tierra y que tiene la forma de círculo) hay una mesa de madera y un banco. En esa celda circular, un hombre que se parece a mí escribe en caracteres que no comprendo un largo poema sobre un</p>	<p>Un sueño (Jorge Luis Borges)</p>

<p>hombre que en otra celda circular escribe un poema sobre un hombre que en otra celda circular... El proceso no tiene fin y nadie podrá leer lo que los prisioneros escriben.”</p>	
<p>15. “1. Hay tipos a los que es tan difícil sacarles una idea de la cabeza como el tapón que se ha hundido en la botella. 2. No hay nada que desoriente tanto como un número de teléfono que hemos apuntado y que no sabemos a quién pertenece. 3. El lector -como la mujer- ama más a quien le ha engañado más. 4. La popularidad es que nos conozcan los que no conocemos. 5. Los ceros son los huevos de los que salieron las demás cifras. 6. La medicina ofrece curar dentro de cien años a los que se están muriendo ahora mismo. 7. Astrónomo es un señor que se duerme mirando las estrellas. 8. La prisa es lo que nos lleva a la muerte.”</p>	<p>Greguerías (Ramón Gómez de la Serna)</p>

ANEXO 10
MICRORRELATOS DE LOS ALUMNOS
DE LA UNIVERSIDAD DE LIEJA

INFORMANTE 1

Aurora dit l'ESPAGNE

TI - Espagnol langue 1

Instrucciones para reír

Dejando de lado los motivos, centrámonos a la manera ^{(+is) pacentes} / ^{ustedes necesitan} correcta de reír. Para que no parezca hipócrita o ridículo, necesita ^{cas} respetar algunas reglas. Primero, sonrisa^a; pero una sonrisa franca, no demasiado larga, no pequeña de vergüenza. Luego, evita una carcajada espontánea, ~~es~~ ligera y con alegría. Para que sea más verosímil, póngase en una situación que permita reír. Por ejemplo imagínese ~~en~~ una ^{problema} ~~problema~~ ^{o/ con} ~~la~~ su familia. Hágalo cada día durante, de media, diez minutos para ser más feliz en su vida.

Muy bien!



INFORMANTE 2

, Anja

*Cuando estais triste, hay instrucciones para refr:

- ¡No escuches de la música triste, melancólica!
- ¡Ve una una comedia en la televisión!
- ¡Sal la fiesta con amigos!
- ¡Lee un chiste en internet!
- ¡Ve en circo para ver un payaso!
- ¡Juge con tu primos pequeños!

¡Son todos instrucciones para refr!*Corrección**Cuando **ESTÉS**, hay instrucciones para refr:

- ¡No escuches ~~de la~~ música triste, melancólica!
- ¡Ve una ~~una~~ comedia en la televisión!
- ¡**SAL DE FIESTA** con amigos!
- ¡Lee un chiste en internet!
- ¡Ve **AL** circo para ver un payaso!
- ¡**JUEGA** con tu primos pequeños!

¡Son **TODO** instrucciones para refr!

Fijate en la conjugación de los verbos en subjuntivo (tú: estés / vosotros: estéis), en la conjugación de los verbos en imperativo (LEE, JUEGA), en la preposición adecuada que acompaña a cada verbo (ir **AL** circo, ir **EN** coche, escuchar ~~de la~~ música → escuchar música).

Ten cuidado con los pequeños detalles al escribir.

Gracias por enviar tu redacción.

¡Muy bien, Anja!

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 3Instrucciones para reír.

Adiós

Hay muchas cosas que puedes hacer para reír. Aquí tienes algunas.
Primero, es lo más importante, estáte con tus amigos.

Ve al cine o sal para beber algo con ellos. \$

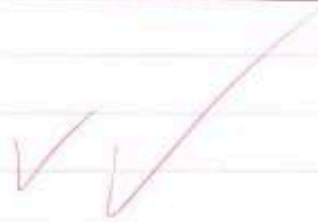
¡Se ree siempre con amigos!

Después, enciende tu tele y ve una película humorística, por ejemplo con el muy famoso actor Louis de Funès.

Segura que vas a reírte al menos un poco.

Finalmente, si no rees con esta, ¡quiere a alguien que te haga corquillas!

(NB. ~~Algunas~~ ^{¡Mira también} ~~es suficiente~~ ~~para~~ ~~reír~~ ~~mucho~~, ^{es} ~~es~~ ~~menudo~~ ~~suficiente!~~)



INFORMANTE 4

Camille

Instrucciones para reír

Para reír, le propongo ~~de~~ ver películas ~~humorísticas~~. También le aconsejo que frecuente amigos que ~~conten~~ chistes y que ~~son~~ positivos. La mejor manera de estar de buen humor es ~~de~~ tener un ataque de risa. Evita ~~de~~ ir a dormir demasiado tarde para que no ~~esté~~ de mal humor. Escuchar música es también un buen medio para reír. Además se puede ir a asociaciones de risa en las que toda la gente ríe sin razones particulares.

Corrección

Para reír, le propongo VER películas DE HUMOR/ DE COMEDIA. También le aconsejo que frecuente amigos que CUENTEN chistes y que SEAN positivos. La mejor manera de estar de buen humor es TENER un ataque de risa. Evita IR a dormir demasiado tarde para que no ESTÉS de mal humor. Escuchar música es también un buen medio para reír. Además se puede ir a asociaciones de risa en las que toda la gente ríe sin razones particulares.

Camille, ten cuidado con el uso de la preposición "de", porque muchas veces no es necesaria. Repasa también los usos del subjuntivo.

¡Gracias por enviar tu redacción!

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 5

Charlène

Español, clase de gramática
Instrucciones para reír

Dejad de lado las lágrimas, ¡ la risa viene !

Para reír, se debe ser en un buen estado de ánimo. Para ello, te obligas a ver las cosas de manera positiva. Ver tus amigos, tu familia, tu novio o novia si tienes uno o una. Sea lo más positivo acerca de tu trabajo, ser feliz de ir a trabajar, se dan cuenta de lo afortunados que tienes un trabajo.

Para reír, puedes ver vídeos divertidos en internet. También puedes ver películas divertidas o espectáculos con parodias.

Para reír, puedes pedir a un amigo que te hace cosquillas. ¡ Atención ! ¡Cosquillas a sí mismo no funciona ! Pero debería un efecto de sorpresa o de otra manera no funciona tampoco.

Corrección

Dejad de lado las lágrimas, ¡ la risa viene !

Para reír, se debe ESTAR en un buen estado de ánimo. Para ello, te obligas a ver las cosas de manera positiva. VE A tus amigos, tu familia, tu novio o novia si tienes uno o una. SÉ lo más positivo acerca de tu trabajo, SÉ feliz de ir a trabajar, DATE CUENTA DE LO AFORTUNADO QUE ERES PORQUE TIENES UN TRABAJO /POR TENER UN TRABAJO.

Para reír, puedes ver videos divertidos en internet. También puedes ver películas divertidas o espectáculos con parodias.

Para reír, puedes pedir a un amigo que te HAGA cosquillas. ¡ Atención ! ¡LAS cosquillas a uno mismo NO FUNCIONAN! DEBERÍAN TENER UN EFECTO DE SORPRESA o de otra manera no funciona tampoco.

INFORMANTE 6

Charlotte

LLR

Instrucciones para reír

El arte de reír es como todos los otros artes: se aprende. Pero hay diferentes maneras de reír según el auditorio delante de que se encuentra.

Si la situación tiene lugar cuando es con sus amigos, es lo más fácil: no deba ocultar su risa si es un poco extraño, ruidoso o tosco. ¡Eso hace reír aún más! ¡Por tanto, es el momento de aflojarse!

Pero si en contrario debía reír durante una cita amorosa, es más complicado. ¡Además, deba sin falta reír a todas sus chistes! Sea seguro que tiene los dientes blancos y un buen aliento. No tenga miedo a exhibir sus dientes y a hacer una boca larga y abierta. Si tiene el pelo largo, puede repulsarlo atrás de sus hombros.

En otro caso, con una persona de importancia más grande que usted, como un profesor por ejemplo o su jefe, la seriedad es conveniente. Sólo sonría o ría discretamente. No tenga nunca un ataque de risa delante de él.

Corrección

El arte de reír es como **TODAS LAS OTRAS ARTES**: se aprende. Pero hay diferentes maneras de reír según el auditorio delante **DEL QUE SE ENCUENTRE**.
 Si la situación tiene lugar cuando **ESTÁ** con sus amigos, es lo más fácil: no **DEBE OCULTAR** su risa si es un poco **EXTRAÑA, RUIDOSA O TOSCA**. ¡Eso hace reír aún más! ¡Por tanto, es el momento de **RELAJARSE!**
 Pero si **POR EL CONTRARIO DEBE/DEBIERA** reír durante una cita amorosa, es más complicado. ¡Además, **DEBE** sin falta **REIRSE DE TODOS** sus chistes! **ASEGÚRESE DE QUE** tiene los dientes blancos y un buen aliento.
 No tenga miedo a exhibir sus dientes y a hacer una **SONRISA** larga y abierta. Si tiene el pelo largo, puede **COLOCARLO/PONÉRSELO DETRÁS** de sus hombros.
 En otro caso, con una persona de **UN RANGO MAYOR** que usted, como un profesor por ejemplo o su jefe, la seriedad es conveniente. Sólo sonría o ría discretamente. No tenga nunca un ataque de risa delante de él.

Fijate en vocabulario como: El arte/las artes, la risa extraña, relajarse, asegurarse de que, colocarse el pelo, rango (de jerarquía). Presta atención al uso del imperativo y del subjuntivo.

¡Muy bien!

Gracias por enviar tu redacción.

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 7

Christophe

¿Necesita algunos consejos para ser feliz? Deberías comenzar para leer esto:

-Toma más tiempo para ti mismo, la vida actual va demasiado rápida. Toma el tiempo de jugar con tus hijos, de ir de copas con amigos, de hacer una siesta,... ¡El tiempo es vital!

-No te molestes para cosas que no pueden cambiar. Si hay atascos, está molestando pero no te ponga nervioso, eso no cambiará nada a la situación y vas despilfarrar energía para nada.

-Haz buenos amigos. No es útil haber un montón de amigos, sólo necesitas algunos buenos.

-Como has leído en el segundo consejo, no te siente mal para cosas que no puede cambiar.

Aquí hablando de cosas como la muerte, las catástrofes naturales, etc. Si eso debe pasar, pasará.

-Ten proyectos. La vida es una sucesión de proyectos que sirven a ir adelante.

-No des cosas que vas a lamentar en el futuro. Es una buena idea de vivir peligrosamente cuando eras joven, pero debe pensar a tus actos y sus consecuencias

-Por fin, siempre piensa de manera positiva. Se ocurren buenas cosas a espíritus positivos.

Espero que pensarás a diario a estos consejos y que a partir de ahora, serás feliz.

Corrección

¿NECESITAS algunos consejos para ser feliz? Deberías comenzar POR leer esto:

-Toma más tiempo para ti mismo, la vida actual va demasiado rápida. Toma el tiempo de jugar con tus hijos, de ir de copas con amigos, de hacer una siesta,... ¡El tiempo es vital!

-No te molestes POR cosas que no pueden cambiar. Si hay atascos, TE MOLESTARÁ pero no te PONGAS nervioso, eso no cambiará nada a la situación y vas despilfarrar energía para nada.

-Haz buenos amigos. No es útil TENER un montón de amigos, SOLO necesitas algunos buenos.

-Como has leído en el segundo consejo, no te SIENTAS mal POR cosas que no PUEDES cambiar. ME REFIERO A cosas como la muerte, las catástrofes naturales, etc. Si eso debe pasar, pasará.

-Ten proyectos. La vida es una sucesión de proyectos que sirven PARA SEGUIR adelante.

-No HAGAS cosas que vas a lamentar en el futuro. Es una buena idea VIVIR peligrosamente cuando ERES joven, pero DEBES PENSAR EN tus actos y sus consecuencias

-PARA TERMINAR, siempre piensa de manera positiva. LES ocurren buenas cosas a LOS espíritus positivos.

Espero que PIENSES a diario a estos consejos y que a partir de ahora, SEAS feliz.

Estimado Christophe:

Repasa las expresiones de deseo con subjuntivo (espero que + subjuntivo, etc.). Ten cuidado con la diferencia entre TENER y HABER. Recuerda siempre concordar los verbos con las personas a las que se refieren, y repasa la diferencia entre POR y PARA.

¡Gracias por enviar tu redacción!

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 8

Clelia I

Master 1 Comunicación multilingüe

Instrucciones para reír

Existen varios tipos de risa. Vamos a hablar de los más conocidos: la simple sonrisa y el ataque de risa. En primer lugar, para sonreír, hay simplemente que mantener sus labios cerrados y levantar las comisuras de estos, se formará una sonrisa en su rostro. Si queréis obtener una sonrisa auténtica, hay muchas cosas que pueden causarla: las cosas simples de la vida (ver un arco iris, escuchar una canción que nos recuerda recuerdos bonitos, y muchos otros.). El ataque de risa, por su parte, es mucho menos discreto, más ruidoso y más franco. Por esto, hay que abrir la boca y dejar salir unas carcajadas claras, a menudo también hay que cerrar los ojos, golpear el puño sobre la mesa, etc. También hay muchas cosas que pueden causar un ataque de risa, efectivamente, siempre nos toma por sorpresa, ¡y es por eso que es bueno!

Corrección

Existen varios tipos de risa. Vamos a hablar de los más conocidos: la simple sonrisa y el ataque de risa. En primer lugar, para sonreír, **SIMPLEMENTE HAY QUE MANTENER LOS LABIOS/TIENE QUE MANTENER SUS LABIOS** labios cerrados y levantar las comisuras de estos, se formará una sonrisa en su rostro. Si queréis obtener una sonrisa auténtica, hay muchas cosas que pueden causarla: las cosas simples de la vida (ver un arco iris, escuchar una canción que nos recuerda recuerdos bonitos, y muchos otros.). El ataque de risa, por su parte, es mucho menos discreto, más ruidoso y más franco. Por esto, hay que abrir la boca y dejar salir unas carcajadas claras, a menudo también hay que cerrar los ojos, golpear el puño sobre la mesa, etc. También hay muchas cosas que pueden causar un ataque de risa, efectivamente, siempre nos toma por sorpresa, ¡y es por eso que es bueno!

¡Genial la redacción!

Gracias por enviarla.

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 9

2 de abril 2014

Clotilde
BAC 1Instrucciones para reír

Expresando tu alegría, atente a la manera correcta de reír. Abre la boca dejando ver tus dientes, emite un sonido incontrolable, que baje en los graves y que vuelva a ^{subir} ~~montar~~ en los agudos de manera espontánea. Haz un esfuerzo para mantener este sonido durante algunos segundos. Pon tu mano sobre tu barriga dignándote? como si ~~era~~ un ataque de risa. Intenta ser creíble. *fuera*

✓

INFORMANTE 10

Ei

Instrucciones para reírse

- 1) Para comenzar, musculáte tu mandíbula con el fin de relajar tus músculos
- 2) Segundo, frecuentar a gente que tiene sentido del humor
- 3) Si la segundo opción no funciona, lee un libro de bromas
- 4) Además, aprende a reírte de ti. Es muy importante
- 5) Después, divértete con situaciones de la vida cotidiane
- 6) Por última, sonríe a la vida
- 7) Para concluir, toma la vida del buen lado es el más importante

Corrección

Instrucciones para reírse

- 1) Para comenzar, ENTRENA/MUSCULA tu mandíbula con el fin de relajar tus músculos
- 2) Segundo, FRECUENTA a gente que TENGA sentido del humor
- 3) Si la SEGUNDA opción no funciona, lee un libro de CHISTES
- 4) Además, aprende a reírte DE TI MISMO. Es muy importante
- 5) Después, DIVIÉRTETE con situaciones de la vida COTIDIANA
- 6) Por ÚLTIMO, sonríe a la vida
- 7) Para concluir, toma la vida POR EL LADO POSITIVO, es LO más importante

Fíjate en el uso del subjuntivo, en el género de los sustantivos (segunda opción) y en el uso del pronombre “LO” que es impersonal. Si utilizas un determinante como EL o LA, debe ir acompañado de un sustantivo, mientras que LO sustituye al sustantivo (“La cosa más importante es relajarse → Lo importante es relajarse”). Podrías decir “es EL más importante” si anteriormente has hablado de aquello a lo que se refiere del determinante “EL” → De todos los encargos que tengo que hacer, ir a comprar es EL/LO más importante.

¡Gracias por enviar tu redacción!

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 11

Bonjour,

Je m'appelle Emili et je suis une étudiante Erasmus, C'est mon travail.

Veillez agréer mes salutations distinguées.

Instrucciones para ser feliz.

En realidad, personalmente no sé como uno puede ser feliz pero tengo algunos consejos que te pueden ser de ayuda. En primer lugar haz buenos amigos. No hagas malos amigos por que cada uno necesita alguien para divertirse y para pasar el tiempo. ¡ Pasa tu tiempo con alguien que te guste ! ¡ No te pelees con tus amigos ! Mira películas y canta canciones positivas. Lee los libros y intenta aprender algo de nuevo cada día. ¡ También para ser feliz viaja mucho ! Visita los países diferentes y conoce gente, así como intenta hacer amigos nuevos ! Haz tus deberes y aprueba el curso. ¡ No pienses mucho en tu pasado ! En segundo lugar, haz mucho ejercicio para estar en forma. A mí me gusta mucho hacer deporte, por ejemplo natación. También puedes ir al gimnasio. Acepta tu propio cuerpo. ¡ Siempre piensa de forma positiva, nunca pienses mal ! Piensa que quieres hacer en el futuro. Ten muchos proyectos ~~sino~~ no tengas ilusiones. No hagas tus proyectos con desgana sino con una sonrisa ! Da lo mejor de ti ! No te sientas mal porque, ¡ tener lo mejor es posible ! No te preocupes mucho por tu futuro.

Corrección

Instrucciones para ser feliz.

En realidad, personalmente no sé como uno puede ser feliz pero tengo algunos consejos que te pueden ser de ayuda. En primer lugar haz buenos amigos. No hagas malos amigos por que cada uno necesita alguien para divertirse y para pasar el tiempo. ¡ Pasa tu tiempo con alguien que te guste ! ¡ No te pelees con tus amigos ! Mira películas y canta canciones positivas. Lee LIBROS E intenta APRENDER algo NUEVO cada día. ¡ TAMBIÉN para ser feliz viaja mucho ! Visita PAÍSES diferentes y conoce gente, ADEMÁS intenta hacer amigos nuevos ! Haz tus deberes y aprueba el curso. ¡ No pienses mucho en tu pasado ! En segundo lugar, haz mucho ejercicio para estar en forma. A MÍ me gusta mucho hacer deporte, por ejemplo natación. TAMBIÉN puedes ir al gimnasio. Acepta tu propio cuerpo. ¡ Siempre piensa de forma positiva, nunca pienses mal ! Piensa QUÉ quieres hacer en el futuro. Ten muchos proyectos SI NO, no TENDRÁS ilusiones. No hagas tus proyectos con desgana sino con una sonrisa ! Da lo mejor de ti ! No te sientas mal porque, ¡ tener lo mejor es posible ! No te preocupes mucho por tu futuro.

INFORMANTE 12

Francisco M

TI

Sesión 2: expresión escrita

4)

Instrucciones para volar

No tengas miedo. Ten que ser valiente y sobretodo no cobarde. Ahora salta y saca las alas. Mueve los brazos de arriba abajo y ponte horizontalmente. Juega con el aire y ya puede volar.

Corrección

Instrucciones para volar

No tengas miedo. TIENES que ser valiente y sobretodo no cobarde. Ahora salta y saca las alas. Mueve los brazos de arriba abajo y ponte DE FORMA HORIZONTAL. Juega con el aire y ya PUEDES volar.

Fijate en el uso del indicativo o del subjuntivo, y en la conjugación del verbo según la persona a la que se refiera (tú puedes/usted puede).

¡Gracias por enviar tu redacción!

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 13

Justine J.

Instrucciones para reír. (Sesión 2)

Utiliza tu cabeza, todo es adentro. Imagina una situación que te parece ridícula. Desarrollala. Hazlo con toda tu fuerza y está original. Comienza sonreír. Continúa pensar de la idea en tu cabeza. Cierra tus ojos y relaja tu cuerpo. No tengas miedo de nada. Después imagina que la situación de que piensas es real y de verdad ocurre en frente de tus ojos. Si quieres reír, hazlo cuando te sientes listo/lista. Libera tu risa de tu cuerpo y alma. Lo que es importante es que no pienses de nada negativo, nada que te molesta.

Corrección

Utiliza tu cabeza, todo **ESTA** adentro. Imagina una situación que te **PAREZCA** ridícula. Desarrollala. Hazlo con toda tu fuerza y **SÉ** original. **COMIENZA A** sonreír. Continúa **PENSANDO EN** la idea en tu cabeza. Cierra tus ojos y relaja tu cuerpo. No tengas miedo de nada. Después imagina que la situación **EN LA QUE** piensas es real y de verdad ocurre en frente de tus ojos. Si quieres reír, hazlo cuando te **SIENTAS** listo/lista. Libera tu risa de tu cuerpo y alma. Lo que es importante es que no pienses **EN** nada negativo, nada que te **MOLESTE**.

Querida Justine, fijate en los diferentes usos del subjuntivo, y en las preposiciones que van con algunos verbos (comenzar a, pensar en). Fijate también en el uso de los pronombres relativos (una situación en la que...).

¡Muy bien!

Gracias por enviar tu redacción.

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 14

Larissa

BAC 1- Lenguas y literaturas modernas

Grupo 5

Fecha: 6 de mayo de 2014

Instrucciones para reír

Busca bromas en el internet. Luego encuentra una persona divertida y ~~euente las bromas~~. No ~~les~~ leas. Si opinas que la broma es divertida, tira ~~tus~~ comisuras de la boca para atrás y ~~abre tu boca~~. Luego ~~sale~~ un ruido de tu boca. No rías demasiado alto. Cuando la otra persona ~~deja~~ de reír, acaba de reír también poco después. Cuando ~~ríes~~, presta atención a ni reír demasiado alto, ni reír demasiado bajo.

~~Bromas~~ no son la única posibilidad para lograr ~~riendo~~. Ve al circo. Hay un ~~elown~~ que hace reír a ~~tí~~. Cuando el ~~elown~~ se cae, ríe porque lo hace con intención. Pero si ves una persona en la calle que se cae, no rías ~~sino la ayuda~~.

Corrección

Busca bromas en INTERNET. Luego encuentra una persona divertida y CUÉNTASELAS. No LAS leas. Si opinas que la broma es divertida, tira LAS comisuras de la boca para atrás y ÁBRELA. Luego SACA un ruido de tu boca. No rías demasiado alto. Cuando la otra persona DEJE de reír, acaba de reír también poco después. Cuando RÍAS, presta atención a ni reír demasiado alto, ni reír demasiado bajo.

LAS BROMAS no son la única posibilidad para lograr LA RISA/REIRTE. Ve al circo. Hay un PAYASO que TE HACE REIR. Cuando el PAYASO se cae, ríe porque lo hace con intención. Pero si ves una persona en la calle que se cae, no rías, SINO AYÚDALA.

Larissa, presta atención al uso de los pronombres, y repasa también los usos del subjuntivo.

INFORMANTE 15

V. Léia
BAC 1111

Consejos para sonreír:

- Hay que ver el vaso medio ^{lleno} y ser positivos. ✓
- ¡Lava tus dientes! Cuando están limpios, tienes más ganas de mostrarlos. ✓
- Encuentra a amigos graciosos ✓
- Compra un libro de chistes o un paquete de 'carambolas' ✓
- No tengas miedo de ridiculizarte a veces. ✓
- Ve películas o series graciosas ✓
- Aléjate de los pesimistas...
- ... ¡o conviértelos en optimistas!

optimistas / pesimistas

¡Muy bien!

Gracias por entregar la redacción

INFORMANTE 16

Ludivine D.

1ère BAC Langues et littératures
française et romanes

Clase de gramática con microrelatos

Sesión 2 : Redacción

Instrucciones para reír

Querido amigo,

He visto que en este momento no ríes mucho. Así que he decidido darte algunos consejos y un plan completo que tienes que seguir al pie de la letra :

1. Ve al cine o al teatro para ver una comedia humorística.
2. Lee un cómic o chistes en Internet.
3. Pasa más tiempo con tus amigos o con personas importantes para ti. Sabrán como hacerte sonriente.
4. Sal de tu casa y observa la gente. Inventalo una vida divertida para cada, sin burlate de éste. Hacerlo con un amigo está más divertido.
5. No estés estresado, relajate y aprovecha el momento.
6. Haz muecas delante tu espejo. La sonrisa llegará naturalmente, y la risa seguirá.

Creo que está bien para comenzar. Si tienes un problema, ¡dímelo!

Un beso,

Ludivine

Querido amigo,

He visto que en este momento no ríes mucho. Así que he decidido darte algunos consejos y un plan completo que tienes que seguir al pie de la letra :

7. Ve al cine o al teatro para ver una COMEDIA/OBRA DE HUMOR.
8. Lee un cómic o chistes en Internet.
9. Pasa más tiempo con tus amigos o con personas importantes para ti. Sabrán como hacerte SONREIR.
10. SAL de tu casa y OBSERVA A la gente. INVENTA una vida divertida para CADA UNO/CADA PERSONA, sin BURLARTE DE ELLOS/ELLA. Hacerlo con un amigo ES más divertido.
11. No estés estresado, RELAJATE y aprovecha el momento.
12. Haz muecas DELANTE DE tu espejo. La sonrisa llegará naturalmente, y la risa seguirá.

Creo que está bien para comenzar. Si tienes ALGÚN problema, ¡dímelo!

INFORMANTE 17**Maurine****Instrucciones para refr:**

Pasa un momento con tus mejores amigos, come una buena comida para estar de buen humor, haz algunas tonterías, haz varias muecas, pasa una buena noche de sueño, conta algunas bromas, sobretodo no te enojas con tus amigos o otras personas, pasa tiempo con tu familia, intenta de hacer refr alguien porque la risa es contagioso, ...

Corrección

Pasa un momento con tus mejores amigos, come una buena comida para estar de buen humor, haz algunas tonterías, haz varias muecas, pasa una buena noche de sueño, CUENTA algunas bromas, sobretodo no te enojas con tus amigos U otras personas, pasa tiempo con tu familia, intenta ~~de~~ hacer refr alguien porque la risa es CONTAGIOSA, ...

Maurine, fíjate en la conjugación de los verbos irregulares (como el verbo CONTAR), en el uso de las conjunciones diferentes dependiendo del inicio de la siguiente palabra ("... y amigos, e hijos, e indígenas, o vecinos, u otros..."), en las preposiciones que concuerdan o no con los verbos (INTENTAR + VERBO EN INFINITIVO), y en el género de los adjetivos que acompañan a los sustantivos (LA risa es CONTAGIOSA).

¡Gracias por enviar tu redacción!

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 18**Marie****Lengua española I
2 de abril****Clase de Gramática****Instrucciones para reír**

Cuando ocurre algo que te hace sentir extraño, cuando sentis que humor invade tu cerebro y cuerpo, prepara te a reír.

Reír no es difícil, pero si es tan tenso que no sabes como hacer, son instrucciones para ti :

Primero, contrae tu diafragma, expire fuertement con nariz o con boca, dependiente de tu estilo. Sentirás tu ojos reducir, estreche labios y contrae mejillas. Abre boca y relajate, deje los espasmos del diafragma producir (o no) sonidos. Este sensación puede continuar tan como quieres.

Para reír más largo, para reír mejor, para reír más fuerte y con mayor frecuencia, entrenate y sé siempre en la búsqueda de bromas, juegos de palabras, o de todas las pequeñas ocasiones que el mundo ofrece para praticarse a reír.

INFORMANTE 19

Melissa A.

Instrucciones para reír

Si quieres tener la sonrisa, o si quieres divertirte un poco, aquí habrá pequeños trucos para reír un poco. Es mejor hacer todas las cosas mientras de leer. Puedes hacerlo solo o con amigos.

1. Primero, piensa en nada. Está tranquilo, no estrese.
2. Comienza a recordar alguno del pasado. Cuando era de pequeño por ejemplo. Cuando una persona te dijo " ¡Eres un bebé! " y que esta frase era la frase más ofensiva del mundo. Había una persona que siempre decía cosas así.
3. Ahora, vamos a decir una historia. Es la historia de tres personas: un rico, un pobre y una persona del medio social común.
4. Estés sonriendo. Pero todavía he dicho nada. ¡Está concentrado!
5. Un día, Dios les dijo: "Mis hijos, aquí está una piscina. Delante, hay un trampolín. Si vosotros decís una cosa antes de saltar, el agua de la piscina va a convertirse en lo que ha dicho sobre el trampolín. Id, saltad, decid lo que queréis. "
6. El rico es el primero. "Hago mucho dinero, no necesito algo más. Pero, voy a intentar. Quiero vino, agua, sé vino !" Y el agua se convertía en vino.
8. El siguiente es el pobre. "Yo no tengo dinero, dice el pobre saltando. ¡Agua, hazte en dinero!" Y el agua fue dinero.
9. El último, el común, se plaza en el trampolín. "Hay muchas cosas que quiero tener. Para mí será...". El hombre corría sobre la plancha y, de repente, cayó y resbaló hasta el agua. Es que es peligroso correr en una piscina. "¡¡¡MIERDA!!!"
10. Puede reír. Es una historia totalmente estúpida. Ahora, ve al número 7.
11. Acabó de noticiar que no hay un 7. ¿Estás sonriendo?
12. Otra cosa. Ahora, intenta a poner tu lengua en el codo.
13. No lo puede, es imposible. Estás riendo porque te sientes une poco idiota.
14. Voy a escribir una palabra. Léelo.

Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwlllantysiliogogoch

15. ¿No lo puedes? Vale, al menos, eres una persona normal.. No he escrito tontería. Si buscas este nombre en google, vas a ver que esto es... El nombre de una ciudad de Inglaterra. ¡Madre mía, los ingleses son locos!

Pues... Son trucos para reír un poco. Si quieres reír otra vez, intenta con otra persona, por ejemplo un amigo. Dile de leer todos estos y mira a su cara. ¡Será más divertido !

Corrección

Si quieres tener UNA sonrisa, o si quieres divertirte un poco, aquí habrá pequeños trucos para reír un poco. Es mejor hacer todas las cosas mientras LEES/ESTÁS LEYENDO. Puedes hacerlo solo o con amigos.

1. Primero, NO PIENSES EN NADA. ESTATE tranquilo, no TE ESTRESES.
2. Comienza a recordar alguno del pasado. Cuando ERAS pequeño por ejemplo. Cuando una persona te dijo " ¡Eres un bebé! " y que esta frase era la frase más ofensiva del mundo. Había una persona que siempre decía cosas así.
3. Ahora, vamos a CONTAR una historia. Es la historia de tres personas: un rico, un pobre y una persona DE NIVEL SOCIAL MEDIO.
4. ESTÁS sonriendo. Pero todavía NO HE DICHO NADA. ¡ESTÁS/ESTATE concentrado!
5. Un día, Dios les dijo: "HIJOS MIOS, aquí TENÉIS/HAY una piscina. Delante, hay un trampolín. Si vosotros decís una cosa antes de saltar, el agua de la piscina va a convertirse en lo que HABÉIS dicho sobre el trampolín. Id, saltad, decid lo que queréis. "
6. El rico es el primero. "GANO mucho dinero, no necesito NADA más. Pero, LO VOY a intentar. Quiero vino, agua, sé vino !" Y el agua se convertía en vino.
8. El siguiente es el pobre. "Yo no tengo dinero, dice el pobre saltando. ¡Agua, hazte en dinero!" Y el agua fue dinero.
9. El último, el común, se plaza en el trampolín. "Hay muchas cosas que quiero tener. Para mí será...". El hombre corría sobre la plancha y, de repente, cayó y resbaló hasta el agua. Es que es peligroso correr en una piscina. "¡¡¡MIERDA!!!"
10. PUEDES reír. Es una historia totalmente estúpida. Ahora, ve al número 7.
11. ACABO DE DARME CUENTA DE que no hay un 7. ¿Estás sonriendo?
12. Otra cosa. Ahora, INTENTA poner tu lengua en el codo.
13. NO PUEDES/NO LO PUEDES HACER/NO PUEDES HACERLO, es imposible. Estás riendo porque te sientes UN poco idiota.
14. Voy a escribir una palabra. Léelo.

Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwlllantysiliogogoch

15. ¿NO PUEDES LEERLA/NO LA PUEDES LEER? Vale, al menos, eres una persona normal.. No he escrito UNA TONTERÍA/TONTERÍAS. Si buscas este nombre en google, vas a ver que esto es... El nombre de una ciudad de Inglaterra. ¡Madre mía, los ingleses ESTÁN locos! BUENO/PUES BIEN... Son trucos para reír un poco. Si quieres reír otra vez, INTÉNTALO con otra persona, por ejemplo un amigo. Dile QUE LEA TODO ESTO y MIRA SU CARA. ¡Será más divertido !

Querida Melissa, fijate en el uso de los verbos adecuados (darse cuenta de), y en el uso del pronombre "lo". Cuidado con el uso del imperativo, y también del subjuntivo. Por lo demás, ¡muy bien! ¡Me he reído mucho!

Gracias por enviar tu redacción.

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 20

Melissa
LM-BAC1

Consejos para sonreír:

Para sonreír, toma la esquina derecha de tu boca y ~~consíguelo~~ consíguelo hasta tu oreja derecha. Haz la misma cosa con la esquina izquierda.

llévala

Después para que sea más real, piensa en una cosa que te ponga feliz.

lo mismo



INFORMANTE 21**Sandrine**

Si pasas un día malo, el importante es de reír para relajarte. Es mejor que hayas amigos divertidos que te harán reír, pero si no puedes mirar una comedia en la televisión. Hay muchas cosas que pueden hacerte reír pero el importante es que estés receptivo a ellas.

Corrección

Si pasas un día malo, LO importante es de reír para relajarte. Es mejor que TENGAS amigos divertidos que te HAGAN reír, pero si no puedes VER una comedia en la televisión. Hay muchas cosas que pueden hacerte reír pero LO importante es que estés receptivo a ellas.

Sandrine, ten cuidado con la diferencia entre **HABER** y **TENER**, ¡es muy importante!. Ten cuidado también con el uso del pronombre "**LO**", que es impersonal. Si utilizas un determinante como **EL** o **LA**, debe ir acompañado de un sustantivo, mientras que **LO** sustituye al sustantivo ("La cosa más importante es relajarse → Lo importante es relajarse"). Repasa también el uso del **SUBJUNTIVO**.

¡Gracias por enviar tu redacción!

Un saludo,

Dara García

INFORMANTE 22

Para reír (usted)

Sueñe

Reúnase con algunos amigos. Prepare una comida familiar y sana. Espere^a que la noche caiga y, si hace buen tiempo, sítense en su jardín con sus amigos. Sirva un poco de vino por ejemplo y deje ~~uno~~ ^{a sus} amigos estar un poco borrachos. Es cierto, ellos van a decir tonterías. En este momento, escuche lo que dicen, olvide sus problemas, deje a caer su espíritu lógico, respire simplemente y cuando su amigo borracho diga una tontería hilariante, abra la boca y va a contar que gracias ^{a la risa} ~~al reír~~ todas sus inquietudes van a desaparecer. Es eso, reír es ~~el~~ ^{la mayor} ~~reír~~ ^{de} último que hay aún un poco de desconfianza intencional.

Para reír, siga la receta.

~~Pre~~ En primer lugar, prepare su material: buen humor, un poco de desconfianza, algunos amigos y sobre todo no ~~se~~ ^{se} divida.

Después, mezcle bien ~~el~~ todo alrededor de una noche simpática entre amigos/as.

Séase con un poco de calor, de sol y por que no, de alcohol.

Ponga eso en el horno, unos minutos, deje y déjelo.

INFORMANTE 23

Sophie
lenguas
románicas

Clase de gramática

Instrucciones para réu.

Para réu ^{trácese} ten que relajar todos los músculos de tu cuerpo. Elige un lugar ^{tranquilo} calmo para obtener mejores resultados. Después, piensa en la situación ^{la} más feliz de tu existencia. Repite la experiencia dos veces. Sobre todo, no pienses en tus relaciones amorosas porque ocultan siempre una dimensión triste. Opta por recuerdos de tu infancia. En lo que se refiere a ^{los} ojos, mira un punto fijo situado un ^{un} poco arriba del nivel de tu cabeza. Tu boca ^{debe} resaltar una especie de arco de círculo. Después, inspira y espira profundamente y cuando ^{estés} bien, produce un sonido. Este sonido tiene que ser armonioso y natural, ^{si no,} sino parece cortado. En primer lugar, arrástrate solo y cuando ^{estés} listo hazlo en público.

INFORMANTE 24

Soraya

Querida Señora García Perera:

Le envió el ejercicio que debíamos hacer en el marco de la segunda sesión de repaso.

Instrucciones para reír

Para reír, hay dos etapas importantes que debe seguir: la primera se llama sonreír y la segunda es nuestro objetivo, es decir, sonreír.

Para empezar, intente sentir sus pómulos y levantarlos muy alto, entonces, abra un poquito la boca, solo para que se pueden ver las dientes. Cuando ha logrado hacer este ejercicio y que lo domina, puede cambiar a la segunda etapa.

Comience a sonreír. Entonces abra la boca más largo que para sonreír, y emita sonidos regulares que vienen del fondo de su garganta; deberían parecerse a algo como "jajajaja". ¡Cuidado! Los sonidos no pueden ser ni demasiado altos, ni demasiado bajos. Esto es lo más difícil dominar. Cuando puede seguir todas estas reglas al pie de la letra, puede intentar ser aún más convincente derramando una pequeña lágrima.

Saludos cordiales,

Soraya Testouri - Master 1 LLG.

Corrección

Para reír, hay dos etapas importantes que debe seguir: la primera se llama sonreír y la segunda es nuestro objetivo, es decir, REÍR.

Para empezar, intente sentir sus pómulos y levantarlos muy alto, entonces, abra un poquito la boca, solo para que se PUEDAN ver LOS dientes. Cuando HAYA logrado hacer este ejercicio y ~~que~~ lo domina, puede PASAR a la segunda etapa.

Comience a REÍR. Entonces abra la boca más largo que para sonreír, y emita sonidos regulares que vienen del fondo de su garganta; deberían parecerse a algo como "jajajaja". ¡Cuidado! Los sonidos no pueden ser ni demasiado altos, ni demasiado bajos. Esto es lo más difícil DE dominar. Cuando PUEDA seguir todas estas reglas al pie de la letra, puede intentar ser aún más convincente derramando una pequeña lágrima.

Fíjate en los usos del subjuntivo, las preposiciones que acompañan a cada verbo. Repasa bien los detalles cuando hagas un ejercicio escrito. Por lo demás, ¡está genial!

Gracias por enviar tu redacción.

Un saludo,
Dara García

INFORMANTE 25

, ADRIEN

Buenas tardes Dara,

aquí está mi pequeña redacción:

"¡Ola Fransisco!"

Si vuelves adaptarte en el mundo de hoy, ten que seguir algunos consejos.
 ¡Primero, ven de tiendas y busca nueva ropa! ¡La tuya es demasiado vieja!
 Compra también un móvil porque toda la gente tiene uno y es muy práctica.
 Para terminar, prueba la comida y acostúmbrate a ella porque es muy diferente que en tu época.

¡Buena suerte mi amigo!"

¡Muchas gracias por corregirla!

Buenas tardes, Adrien. Gracias a ti por escribirla y enviarla tan pronto ☺. Te he señalado los errores gramaticales en amarillo y los errores de estilo en rojo. Ten cuidado con las formas verbales, hay que aprenderlas bien, que son muchas. ¡Muy bien la redacción!

Ola Fransisco	Hola, Francisco
Si vuelves adaptarte en...	Si quieres adaptarte en...
Ten que seguir...	Tienes que seguir
Ven de tiendas	Ven/Vete de tiendas

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:45
Comentario [1]: En español, cuando escribimos una carta, ponemos el saludo y, antes de escribir, comenzamos con los dos puntos (:)

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:45
Comentario [2]: No te olvides de la hache (H) ☺

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:45
Comentario [3]: ¿Qué querías decir aquí?
 "Si vuelves para adaptarte" (significa que tu amigo ya ha estado aquí y viene otra vez)
 "Si vienes a adaptarte" (tu amigo viene con un plan: adaptarse)
 "Si quieres adaptarte" (tu amigo tiene un deseo: adaptarse)
 Recuerda que: VOLVER + VERBO siempre lleva una preposición en medio:
 Volver a leer / Volver para adaptarse / Volver a comer

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:45
Comentario [4]: "Ten" es el imperativo del verbo "tener" (buena deducción!) pero, en este caso, estás usando una PERÍFRASIS VERBAL DE OBLIGACIÓN (tener que + infinitivo), y *tenes que usar* el indicativo aquí.
 "Ten" se utiliza para pedirle a alguien que coja o sostenga algo:
 "Ten, coge tu ropa y ayúdame a ordenar la habitación."
 En vez de "ten", puedes utilizar "toma" (verbo tener y verbo tomar) → en los dos casos le pides a alguien que coja algo.
 TENER es diferente que TENER QUE ☺

INFORMANTE 26

I, CHLOÉ

Querida Chloé:

Te adjunto algunos comentarios en el margen, y en el texto original te señalo los errores gramaticales en **amarillo**, y los errores (u otras posibilidades) de cambio de estilo en **rojo**. En el texto paralelo te pongo las correcciones en **MAYÚSCULAS**. En el margen verás algunas explicaciones. No olvides despedirte en las cartas. ¡Muy bien la redacción! Gracias por escribirla.

<p>¡Hola! ¡Sea el bienvenido en el XXI siglo! Aquí tiene algunos consejos para adaptarle a la vida en nuestra época. Primero, ya no lleve esta ropa; la moda ha cambiado mucho desde hace cuatro siglos. Compre una revista y elija los vestidos que te gustan. Después, lea este periódico para mantenerle al corriente de la actualidad mundial. Últimamente, ponga los transportes públicos para moverse rápidamente, visitar los nuevos edificios que no existían en su época, y viajar donde quiere. ¡Diviértale!</p>	<p>¡Hola! ¡Sea bienvenido en el XXI siglo! Aquí tiene algunos consejos para ADAPTARSE a la vida en nuestra época. Primero, ya no lleve esta ropa; la moda ha cambiado mucho desde hace cuatro siglos. CÓMPRESE una revista y elija los vestidos que LE gustan. Después, lea este periódico para MANTENERSE al corriente de la actualidad mundial. POR ÚLTIMO, UTILICE/TOME los transportes públicos para moverse rápidamente, visitar los nuevos edificios que no existían en su época, y viajar donde QUIERA. ¡DIVIÉRTASE!</p>
--	--

DARA GARCÍA PERE..., 28/2/2014 16:50

Comentario [1]: "Adaptarse": utilizamos el "se" porque es un verbo reflexivo. Si decimos "adaptarle", queremos decir que adaptamos algo a otra persona.

DARA GARCÍA PERE..., 28/2/2014 16:50

Comentario [2]: Si hablas de "usted", hazlo en todo el texto

DARA GARCÍA PERE..., 28/2/2014 16:50

Comentario [3]: Igual que en el primer comentario

DARA GARCÍA PERE..., 28/2/2014 16:50

Comentario [4]: Igual que en el primer y tercer comentario ☺

INFORMANTE 27

I, ELODIE

Querida Elodie:

Te adjunto algunos comentarios en el margen, y en el texto original te señalo los errores gramaticales en amarillo, y los errores (u otras posibilidades) de cambio de estilo en rojo. En el texto paralelo te pongo las correcciones en MAYUSCULAS. En el margen verás algunas explicaciones. No olvides despedirte en las cartas. ¡Muy bien la redacción! Gracias por escribirla.

<p>Hola Zola, acaban de llegar en el 21 siglo. Dejenme darse la bienvenida y darse algunos consejos a fin de sobrevivir aquí.</p> <p>No escuchan la televisión porque serán decepcionado. La lengua francesa no tiene el mismo nivel.</p> <p>Acudan en el cementerio de Montmatre con el fin de tener a la vez de ver vuestra tumba.</p> <p>Visiten el museo que se dedican a Medan.</p> <p>Si pasan para Lieja, vayan saludarme.</p> <p>No vayan de compras durante los saldos porque es la locura</p> <p>No coman la comida rapida porque no es bueno por la salud.</p>	<p>Hola Zola: ACABAS de llegar AL SIGLO 21. DEJAME DARTE la bienvenida y DARTE algunos consejos PARA sobrevivir aquí.</p> <p>No ESCUCHES la televisión porque TE VA A DECEPCIONAR. La lengua francesa no tiene el mismo nivel.</p> <p>ACUDE AL cementerio de Montmatre PARA TENER Y VER TU tumba.</p> <p>VISITA el museo DEDICADO A/ DE Medan.</p> <p>Si PASAS POR Lieja, VETE/VEN A saludarme.</p> <p>No VAYAS de compras durante LAS REBAJAS porque es UNA locura</p> <p>No COMAS comida rápida porque no es bueno/BUENA PARA la salud.</p>
---	--

- DARA GARCÍA PERERA 24/2/14 12:22
Comentario [1]: Aquí hablas en plural (a "ustedes": ustedes acaban de llegar). Pero si hablas a una persona (tú) tendrías que decir "acabas de llegar". Te corrigo el texto como si hablaras a una sola persona (tú)
- DARA GARCÍA PERERA 24/2/14 12:23
Comentario [2]: "Darle la bienvenida a alguien" → darle la bienvenida → darle
- DARA GARCÍA PERERA 24/2/14 12:23
Comentario [3]: La televisión va a decepcionarte / te va a decepcionar
- DARA GARCÍA PERERA 24/2/14 12:24
Comentario [4]: (Tú) acude a + el= al

INFORMANTE 28

GEOFFREY

Te adjunto comentarios en el margen, y en el texto inicial te señalo los errores gramaticales en amarillo y los errores (u otras posibilidades) de cambio de estilo en rojo. En el texto paralelo te pongo las correcciones en MAYÚSCULAS. En el margen verás algunas explicaciones. No te olvides de saludar y despedirte en las cartas. ¡Buenos consejos! Gracias por escribirla.

<p>Como has puesto ver, la vida ahora es muy diferente del siglo XVII. Para sobrevivir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busca un trabajo para tener sueldo, por eso estudia en una escuela - Utiliza un móvil, es un medio de comunicación muy importante - Aprende a utilizar un ordenador, para tu tiempo libre, tu trabajo... - Habla como la gente, sin tu acento de la Media Edad y con nuevas palabras - Ve en el supermercado y no caces tu comida - Vístete con ropas y no con tu armadura - Si tienes preguntas dímelas 	<p>Como has PODIDO ver, la vida ahora es muy diferente del siglo XVII. Para sobrevivir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busca un trabajo PARA TENER UN SUELDO; PARA ESO, ESTUDIA EN UNA ESCUELA - Utiliza un móvil, es un medio de comunicación muy importante ☺ - Aprende a utilizar un ordenador, para tu tiempo libre, tu trabajo... - Habla como la gente, sin tu acento de la EDAD MEDIA y con PALABRAS NUEVAS - VETE AL supermercado y no caces tu comida - Vístete con ropas y no con tu armadura - Si tienes preguntas, HÁZMELAS 	<p>DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47 Comentario [1]: "Como has podido ver" (con el verbo "poder"). Has utilizado el verbo "poner", que en este caso no funciona.</p>
		<p>DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47 Comentario [2]: "Para" lo utilizamos aquí porque nos referimos a un objetivo (para tener un sueldo)</p>
		<p>DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47 Comentario [3]: Cuidado con el orden sustantivo-adjetivo</p>
		<p>DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47 Comentario [4]: Ve/vete al supermercado: cualquiera de estas dos formas son válidas</p>
		<p>DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47 Comentario [5]: "Hacer una pregunta"</p>

INFORMANTE 29

, LAURA

*Querida Laura:**Muy bien la redacción, apenas tienes errores 😊; No olvides despedirte en las cartas!
Gracias por escribirla.*

<p>Querido Juan :</p> <p>Para acostumbrarte a nuestro mundo te voy a dar algunos consejos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprende a conducir un coche - Intenta de usar las nuevas tecnologías - Encuentra una trabajo para poder pagar tu comida - Estudia el idioma de hoy porque ha cambiado <p>Haz conocidos para no quedarte solo</p>	<p>Querido Juan :</p> <p>Para acostumbrarte a nuestro mundo te voy a dar algunos consejos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprende a conducir un coche - Intenta usar las nuevas tecnologías - Encuentra un trabajo para poder pagar tu comida - Estudia el idioma de hoy porque ha cambiado <p>Haz conocidos para no quedarte solo</p>
---	---

INFORMANTE 30

MARIE

Te adjunto comentarios en el margen, y en el texto inicial te señalo los errores gramaticales en **amarillo** y los errores (u otras posibilidades) de cambio de estilo en **rojo**. En el texto paralelo te pongo las correcciones en **MAYÚSCULAS**. En el margen verás algunas explicaciones. No te olvides de saludar y de despedirte en las cartas. ¡Muy bien! Gracias por escribirla.

Consejos para sobrevivir a esta época:

- 1) Compra un **teléfono celular**;
- 2) **Inscribe** en la mutua;
- 3) **Enucentra** un empleo;
- 4) Alquila un piso o **une** casa;
- 5) Pero sobre todo, aprende a **administrar el estrés**. ☺

Consejos para sobrevivir a esta época:

- 1) Compra un **MÓVIL**
- 2) **INSCRÍBETE** en la mutua;
- 3) **ENCUENTRA** un empleo;
- 4) Alquila un piso o **UNA** casa;
- 5) Pero sobre todo, aprende a **CONTROLAR EL ESTRÉS**

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:48

Comentario [1]: "Teléfono celular" o "celular" se utiliza más en América Latina, pero las dos son correctas.

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:48

Comentario [2]: "Inscribirse en...": verbo reflexivo

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:48

Comentario [3]: No utilizamos "administrar" para hablar de estrés; puedes decir "controlar el estrés", "reducir...".

INFORMANTE 31

MÉLANIE

Te adjunto comentarios en el margen, y en el texto inicial te señalo los errores gramaticales en amarillo y los errores (u otras posibilidades) de cambio de estilo en rojo. En el texto paralelo te pongo las correcciones en MAYÚSCULAS. En el margen verás algunas explicaciones. No te olvides de saludar al comenzar una carta y despedirte al final. ¡Muy buena redacción! Gracias por escribirla.

<p>"En primer lugar, no te asombres de ver "coches" : son uno de los medios de transporte de hoy. Para hablar con otras personas, ve a una tienda y pida donde son los "móviles" : compralo. Puedes también enviar email : compra un ordinador y lee el modo de empleo para comprender cómo utilizarlo. Si tienes hambre, no cazes caza, pero ve al supermercado y compra un bocadillo. Cómelo y bebe una botellín de Coca Cola. Qué tengas buena suerta! Llamáme si necesitas ayuada."</p>	<p>"En primer lugar, no te asombres de ver "coches" : son uno de los medios de transporte de hoy. Para hablar con otras personas, ve a una tienda y PIDE donde ESTÁN (LOS)/HAY MÓVILES : CÓMPRATE UNO. Puedes también enviar email : compra un ORDENADOR y lee LAS INSTRUCCIONES para comprender cómo utilizarlo. Si tienes hambre, no CACES/VAYAS DE CAZA, SINO ve/VETE al supermercado y compra un bocadillo. Cómelo y bebe UN botellín de Coca Cola. ¡Qué tengas buena SUERTE! Llamáme si necesitas AYUDA."</p>
--	---

- DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47
Comentario [1]: Imperativo afirmativo: utilizamos el indicativo: PIDE
- DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47
Comentario [2]: Utilizamos el verbo "estar" para indicar el lugar en el que se encuentran los móviles, o también el verbo "haber" en su forma impersonal: dónde están los móviles / dónde hay móviles
- DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47
Comentario [3]: "Cómpralo" implica que ya sabes qué móvil vas a comprar; "cómprate uno" se refiere a un móvil cualquiera.
- DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47
Comentario [4]: El "modo de empleo" está bien, pero no se suele utilizar en español
- DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:47
Comentario [5]: Las dos opciones se pueden utilizar

INFORMANTE 32

SARAH

Querida Sarah:

Como verás, los errores gramaticales están en **amarillo** y los errores de estilo o de otro tipo, en **rojo**. En los comentarios de la derecha te incluyo algunas anotaciones. ¡Me ha encantado tu redacción! Muy bien escrita y, además, original. Es genial que hables con Moliere. Gracias por enviarla y por elaborar una carta tan buena.

El 23 febrero de 2014	El 23 febrero de 2014
<p>Estimado Moliere,</p> <p>Sea usted bienveniada en el veintiún siglo. Espero que su viaje sea muy agradable. Por eso me gustaría darle algunos consejos...</p> <p>Primero, ande sobre las aceras, sepa que desde el dieciocho siglo, se hemos realizado los coches,; son monstruos de hierro que van muy rápido y no cuidan a las personas que andan sobre la carrera! Para desaparecer entre la masa, compre la ropa nueva. Nadie lleva ropa amplia y peluca blanca. Probé de no utilizar palabras que son arcaicas ahora. Por ejemplo, obvide el subjuntivo, es un tiempo que no se utiliza frecuentemente hoy. Para terminar, evite de preguntar la dirección de uno castello. Aquí, hay edificios modernos, casas, pisos pero no castellanos...</p> <p>Espero que todo está bien, tenga un buen viaje.</p> <p style="text-align: right;">Le saluda atentamente, Sarah</p>	<p>Estimado Moliere,</p> <p>Sea usted BIENVENIDO en el SIGLO VEINTIUNO.</p> <p>Espero que su viaje SEA muy agradable. Por eso me gustaría DARLE algunos consejos...</p> <p>Primero, ande sobre las aceras, sepa que desde el SIGLO DIECIOCHO, HEMOS INVENTADO/UTILIZAMOS los coches,; son monstruos de hierro que van muy rápido y NO TIENEN CUIDADO CON las personas que andan sobre la CARRETERA! Para PASAR DESAPERCIBIDO, compre X ropa nueva. Nadie lleva ropa amplia y peluca blanca. INTENTE X no utilizar palabras que son arcaicas ahora. Por ejemplo, obvide el subjuntivo, es un tiempo que no se utiliza frecueNTEmente hoy. Para terminar, evite X preguntar la dirección de UN CASTILLO. Aquí, hay edificios modernos, casas, pisos pero no CASTILLOS...</p> <p>Espero que todo ESTÉ bien, tenga un buen viaje.</p> <p style="text-align: right;">Le saluda atentamente, Sarah</p>

DARA GARCÍA PERERA 28/2/14 17:18

Comentario [1]: "Espero que..." / "Quiero que..." + SUBJUNTIVO (en estas fórmulas para expresar un deseo utilizamos el subjuntivo ©)

DARA GARCÍA PERERA 28/2/14 17:18

Comentario [2]: "Darle una ducha" (a uno mismo) es diferente de "darle algo a alguien" (yo a otra persona)

DARA GARCÍA PERERA 28/2/14 17:18

Comentario [3]: Otra vez la fórmula para expresar deseo "espero que + subjuntivo" ©

INFORMANTE 33

SOPHIE

Querida Sophie:

Te adjunto comentarios en el margen, y en el texto inicial te señalo los errores gramaticales en **amarillo** y los errores (u otras posibilidades) de cambio de estilo en **rojo**. En el texto paralelo te pongo las correcciones en **MAYÚSCULAS**. En el margen verás algunas explicaciones. No olvides despedirte en las cartas. ¡Genial la redacción! Gracias por escribirla.

Un amigo del siglo XVII	Un amigo del siglo XVII
<p>Hola. ¿Qué tal ¿</p> <p>Aquí está algunos consejos para sobrevivir en el siglo veinte y uno :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compra vaqueros y algunas camisetas. Efectivamente, hoy, estas cosas forman la ropa tradicional. - Lee muchas revistas de prensas para aprender la lengua de hoy. - No cruces la carretera cuando el semáforo es rojo. - Llámame por teléfono cuando haces un problema. - Aprende a utilizar las cosas electrónicas para no parecer extraño. ☺ 	<p>HOLA, ¿QUÉ TAL?:</p> <p>Aquí TIENES/HAY algunos consejos para sobrevivir en el siglo VEINTIUNO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compra vaqueros y algunas camisetas. Efectivamente, hoy, estas cosas FORMAN PARTE DE/SON/ CONFORMAN la ropa tradicional. - Lee muchas REVISTAS/PRENSA para aprender la lengua de hoy. - No cruces la carretera cuando el semáforo ESTÁ EN rojo. - Llámame por teléfono cuando TENGAS/PROVOQUES un problema. - Aprende a utilizar las cosas electrónicas para no parecer extraño. ☺

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:46
Comentario [1]: "Formar" significa "crear". Podrías utilizar "conforman" en este caso.

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:46
Comentario [2]: "Revistas de prensa" no existe como tal; podrías decir "lee mucha prensa" (noticias, periódicos), o "lee muchas revistas".

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:46
Comentario [3]: El semáforo "está en rojo" o "se pone en rojo" ☺

DARA GARCÍA PERERA 22/2/14 21:46
Comentario [4]: Los problemas "se tienen" o "se provocan". Quizás quieres decir "cuando tengas un problema", no creo que tu amigo los vaya a provocar

INFORMANTE 34

SORAYA

Querida Soraya:

Te adjunto algunos comentarios en el margen, y en el texto original te señalo los errores gramaticales en amarillo, y los errores (u otras posibilidades) de cambio de estilo en rojo. En el texto paralelo te pongo las correcciones en MAYÚSCULAS. En el margen verás algunas explicaciones. Me encanta que hables con Tirso de Molina, ¡muy original! Me ha encantado tu redacción, ¡gracias por escribirla!

Querido Tirso de Molina,	Querido Tirso de Molina,
Quando llegas al siglo XXI, sigues los consejos siguientes:	Quando LLEGUES al siglo XXI, SIGUE los consejos siguientes:
- Vístete con la ropa contemporánea.	- Vístete con la ropa contemporánea.
- Adecua tu lenguaje.	- Adecua tu lenguaje.
- Prueba la comida, es muy diferente de la tuya.	- Prueba la comida, es muy diferente de la tuya.
- No estés escandalizado por el estilo de las mujeres , ¡hoy es normal que lleven pantalones!	- NO TE ESCANDALICES por el estilo de las mujeres , ¡hoy es normal que lleven pantalones! ☺
- No olvides subir en un coche, es una experiencia interesante.	- No olvides subir en un coche, es una experiencia interesante.
- No tengas miedo a los aviones, no son criaturas del infierno.	- No tengas miedo a los aviones, no son criaturas del infierno.
Un saludo cordial,	Un saludo cordial,
Soraya Testouri.	Soraya Testouri.

DARA GARCÍA PERERA 28/2/14 16:53

Comentario [1]: Utilizamos el SUBJUNTIVO para hablar de un hecho que aún no se ha realizado: "cuando llegues..." (todavía no has llegado y me imagino que llegarás). Si dices "cuando llegas", lo utilizas para hablar de lo que suele ocurrir en un lugar determinado cuando la gente llega, por ejemplo: "cuando llegas a la estación, está siempre llena de gente" diferente que "cuando llegues a la estación, fíjate en el andén al que tienes que ir"

ANEXO 11
MICRORRELATOS DE LOS ALUMNOS ERASMUS
DE LA UNIVERSIDAD
DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

INFORMANTE 1

Alexia

4 - Veía a un hombre durante las fiestas de Bayona.
El último día decidí dirigirme a él. Al oír su voz
cambié de idea, ya no me interesaba. ✓

INFORMANTE 2

Benoit

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explicala utilizando el imperfecto y el indefinido:

Cada día la veía en el anfiteatro de la universidad
 me imaginaba ^{estar} ~~ser~~ con ella, pero una vez ^{hable} ~~hablé~~ con ella
 María Nayra Rodríguez Rodríguez Dara García Perera

y me di cuenta de que era una persona para mí

INFORMANTE 3

Bram

Estaba en el supermercado, haciendo la compra. De repente vi a una chica. Era muy guapa, tenía el pelo rizado y los ojos azules. Se acercó de mi y me dijo: "¡Hola Bram! ¿No me reconoces?" Al ^{más de cerca} verla de más cerca, me acordé de su nombre. Se llamaba Sarah y era mi compañera de clase en la escuela secundaria. Fuimos a tomar algo para hablar de nuestra vida universitaria.

INFORMANTE 4

Charlene

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explicala utilizando el imperfecto y el indefinido: *Una vez, vi a un hombre en mi universidad. ^{Era} Estaba muy carismático, tenía el pelo negro y sonreía todo el tiempo. Un día se ~~sentó~~ ^{sentó} a mi lado pero jamás me miró. Es la razón por la que ~~dejo~~ de interesarme.*

INFORMANTE 5

Faustine

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explícala utilizando el imperfecto y el indefinido:

Una vez vi ^a un chico que parecía atractivo. Comenzamos a hablar cara a cara y el chico me ^{dio} su número. Pero... el chico ~~no~~ ^{sabía} escribir sin faltas de ortografía. ¡Y es una cosa que me molesta!

INFORMANTE 6

Juliane

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explicala utilizando el imperfecto y el indefinido:

Si yo siempre cogía la quagua con una chica muy ^{callada, tranquila} ~~calma~~.
 Pero nunca hablabamos una con la otra, pensaba que ~~ella~~ no ~~le~~ gustaba o algo así
 hasta que un día yo estaba con un amigo y cuando llegamos a la parada él la
 conocía. Empezamos a hablar y descubrir que, ~~la~~ verdad, no una chica inteligente y
 divertida, pero muy divertida desde entonces somos amigas. Dara García Perera
 y hablamos siempre.

✓
 ✓
 María Nayra Rodríguez Rodríguez

INFORMANTE 7

Katharina

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explicala utilizando el imperfecto y el indefinido:

El 30 de agosto a las nueve y media por la noche bajé del autobús en la parada de San Telmo. Pasaba el día con mis amigas en el sur de la Isla y estaba muy cansada. En la acera mucha gente esperaba para entrar en la guagua número 17 al auditorio^{ta} que tenía que coger también. Cuando la gente empezó a entrar en el autobús me di cuenta que un chico me esperó.

Maria Nayra Rodríguez Rodríguez Dara García Perera

Al estar a la misma altura, el chico dijo: "Hola! Nos conocemos. Estuviste ayer en la playa." Pensé que era un ligue torpe y contesté con un no. ✓
 El chico quedó totalmente horrorizado y dijo de nuevo que ^{nos} conocíamos. Le miré confusa y después de un rato noté que ^{conocía} ~~conozco~~ al chico de verdad. ^{lo} Había visto ~~a~~ el el día anterior durante un encuentro en la playa con mis nuevos compañeros de piso.

✓ ✓

INFORMANTE 8

Linda

X

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explicala utilizando el imperfecto y el indefinido:

Había un chico que me gustó mucho desde (yo) lo vi (a primera vez). Antes de hablar con él la primera vez personalmente escuchaba muchas historias ~~rápidas~~ sobre él. Por eso me parecía siempre muy interesante. Dara García Perera ✓

Al final, hubo un día ^{en el que} ~~(estando)~~ hablamos. Estaba muy cerca ~~(de)~~ el y me dio que estaba apretando. Además solo hablaba de sí mismo y era desagradable conmigo. A ^{partir} ~~(pesar)~~ de esta noche cambió mi opinión sobre él radicalmente. ✓

María Nayra Rodríguez Rodríguez

INFORMANTE 9

Lucía

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explicala utilizando el imperfecto y el indefinido: *pe: 7 7- no ...*

Quando era pequeño no me gustaban mucho ^{el} los mariscos. Pero un día, cuando era cu ^{pa}ir durante un año y en España nos fuimos unos días a Valencia. Allí comimos la mejor paella del mundo y de repente cambié mi opinión: Desde entonces me

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

*encantan los mariscos.
el manisco*



INFORMANTE 10

Lucie

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explícala utilizando el imperfecto y el indefinido:

Una vez cuando estaba esperando (para) el autobús, vi^a un chico muy guapo, no era un tipo de chico como los otros. Y por eso sabía que tenía una novia y no me atrevía hablar con él. ~~_____~~ ✓

INFORMANTE 11

Nina

4. El o la protagonista de la historia parece cambiar de opinión de forma radical... ¿Te ha ocurrido alguna vez una situación parecida? Explícala utilizando el imperfecto y el indefinido:

~~Fui~~ Estuve de vacaciones en Chipre con mi novio. ~~A~~^{Un} día ~~fui~~^{fuimos} estuvimos en la playa para tomar el sol y nadar un poco.

De pronto, un hombre se acercó que nos parecía muy raro porque llevaba ropa negra y era de manga larga. ~~Esto~~ esto nos parecía muy raro porque llevábamos ropa de manga corta porque hacía mucho calor. Cuando lo vi ~~a~~^{de} ~~cerca~~ de cerca noté que era mi dentista. Es que ~~así~~^{no} le reconocí porque no llevaba su ropa de trabajo blanca. ¡Esto sí que fue una casualidad!

INFORMANTE 12

Perrine

4. En mi Universidad en Francia, vi a ^(con frecuencia) un chico muy atractivo y me ^{di} ~~daba~~ cuenta ^{de} que ^{iba} ~~era~~ ^a la clase de mi amiga y le pregunté [⊕] presentármelo pero ^{*}no lo conocía. Una semana después, mi amiga me invitó a una fiesta con los alumnos de su clase incluyendo ^{al/el} el chico. Pero durante esa fiesta, vi al chico y antes de presentarme a él, le vi besar a su novio: desgraciadamente era homosexual.

- * mi amiga
 - ⊕ le pedí que me lo presentara
 - le pregunté si me lo presentaba
 - le pregunté si podía presentármelo

INFORMANTE 13

Vanessa

El año pasado una amiga y yo decidimos — ir de viaje a Londres.

A mi amiga le gustó mucho la idea de ir a Inglaterra porque estudiaba inglés desde ^{hacía} ~~(hace)~~ tres años en la universidad. ✓

Mientras que estuvimos ^{estábamos} en la guagua para ir a la agencia de viajes, vimos un anuncio en la calle de un concierto de nuestro cantante preferido. ✓

Bajamos rápidamente para leer las informaciones.

Leímos que ^{había} ~~(hay)~~ un único concierto en Berlín durante nuestra semana de vacaciones. ¡Qué suerte! ✓ ✓

Por eso decidimos espontáneamente ~~(to)~~ cambiar los planes.

Mi amiga llamó al número que daban en el anuncio y compró los últimos dos billetes. ✓ ✓

En Internet reservamos un tren y un hotel. Una semana después estuvimos en Berlín ~~(el)~~ concierto.

Fue fantástico ^{en el}

INFORMANTE 14

Annika

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

¡ Ten cuidado ^{de} que nadie te vea! Después de ~~que tengas~~ haber cogido el bolso, sal por la salida trasera. No hagas ningún ruido! Te esperará un coche allí. Vete en el coche rápidamente y nos encontramos después.

María Nayra Rodríguez Rodríguez



Dara García Perera

INFORMANTE 15

Benoit

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

- ten cuidado con todo cuando salgas ^a ~~en~~ la calle
- corre rápidamente si te sientes amenazado por algo
- métete en un lugar seguro.

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 16

Bram

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Corre muy rápido porque te están perseguiendo. Ten cuidado y mete el dinero en el buzón cerca de la estación. Sal de la ciudad y quédate quieto durante unos días. Después podrías volver a tu casa y recoger el dinero.

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 17

Charlene

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Corra hasta el piso al rincón de la calle Pio X. Vaya ^a la segunda casa con las ventanas verdes. Salte encima de los coches. Tenga cuidado ^{con} la bolsa de dinero ^y métala en el jardín con la fuente. Después, corra y tome la primera guajua que vea.

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 18

Emmanuelle

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Tem cuidado con la policía, no salgas corriendo de
la banca y estate quieto en mi casa
del banco



María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 19

Faustine

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Está corriendo un peligro. Tenga **cuidado** cuando esté **estés** en la calle solo. Tiene que escapar **se** de una persecución, porque es un hombre muy **peligroso**. Esconda la bolsa de dinero en la calle Pérez del Torno, y tenga **cuidado**.

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 21

Gianmarco

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Hola, tu estás en peligro. ^{*}Vete a Costa Rica pero ten cuidado que nadie te vea. y cuando estés ahí, y estar quieto
 * Metete en un avión y...

vete de
 ✓ ✓

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 22

Giulia

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

CORRE LEJOS y TIENE CUIDADO DE LA GENTE QUE CAMINA A TU LADO. NO TE METAS NADA QUE LLAME LA ATENCIÓN. PERO SOBRENDO ESTE QUIETO.

(NADA DE VESTIR)

CORRE LEJOS y TEN ... NO TE PONGAS

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 23

Juliane

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Tenga mucho cuidado al caminar

Corra hasta la calle combenida con nosotros

Estate quieto por allí hasta que llegue tu compañero



María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 24

Julie

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Hola! Voy a ayudarte a escapar. Escondi una bolsa de dinero en un ^{coche} ^{casual}.
 Ten cuidado cuando te ^{acercas} ^{de} ^{la} ^{escondida}. Sal andando, no corras porque podría llamar la atención y, sobre todo ^{estato} ^{quieto} -
 Suerte

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 25

Katharina

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Corre tan rápido como puedas. Ten cuidado de que nadie te vea. Vete. Salta sobre un muro y estate quieto. Metete en el coche debajo de las sillas. Sal corriendo.

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 26

Linda

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Ponte (ropa)

Corre ~~hasta~~ tan rápido ^{como} ~~que~~ puedas hasta que encuentres una puerta abierta para entrar. Ten cuidado ^{de} que ningún residente de la casa te vea para no causar ruido. Métese ~~ropa~~ del primer armario que ~~encuentras~~ encuentras para cambiar tu aspecto físico. Salta de una

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

ventana ~~de la otra~~ ^{a otra} del otro lado de la casa. Estate ^{te} quieto ✓
para verificar ~~que~~ ^{que} todavía te están perseguiendo. Sal a la ✓
calle y continúa caminando como ^{una} persona normal al aeropuerto

INFORMANTE 27

Lucia

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

¡ Ten ~~siempre~~ ^{de} cuidado que nadie te vea! ¡ Coge el bolso con el dinero!
tate ~~es~~ tranquilo! Cuando tengas el bolso, ¡ sal de aquí! Te espero en
el coche.



INFORMANTE 28

Lucie

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Corre en la más velocidad que puedas y ten cuidado ^{de} que no te vean cuando gires. Salta encima del muro o algo alto para poder esconderte. Mete la bolsa ^{en} un lugar seguro cuando estés seguro ^{de} que no te persiguen más y sal de allí, no salgas corriendo para que no ^{seas} sospechoso. Estate ^{quieto} quieto de ver en cuando y mira las ventanitas de la tienda para que parezcas ^{una} persona ordinaria.

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 29

Nina

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

corre tan rápido como pulegas - ten cuidado de que nadie te vea. Vete. salta sobre un muro y estate quieto.
mete el dinero en el coche debajo de los sillones.
Sal corriendo.



INFORMANTE 30

Olivia

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

No corras cuando salgas de los aseos. Camina hasta el basurero, y pon la bolsa adentro. Después, ^{sal por} ~~sal~~ la salida nocturna, ~~por~~ y espera ^a que venga el coche azul para recogerte. Muevete de manera discreta.

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 31

Perrine

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Ten cuidado ^{de} que nadie te vea, corre hasta la salida de emergencia y sube las escaleras. Esconde la bolsa de dinero en el techo. y entonces, salta ^{en} ~~en~~ ^{al} otro techo al lado y juntame detrás de la construcción.

María Nayra Rodríguez Rodríguez

?

Dara García Perera

INFORMANTE 32

Pietro

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Corre ~~en~~^{por} la casa y vete ~~de~~^{de} a un lugar seguro
Ten cuidado ~~a~~^{de} no caerle por el camino.



INFORMANTE 33

Vanessa

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Corre rápido para que la policía no te vea. Ten cuidado y no hagas ruidos. Mete el dinero en el bosque cerca de la parada de guaguas. Sal de la ciudad corriendo y habla con nadie sobre eso.

no hables con nadie

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

INFORMANTE 34

Viviane

4. El verdadero dueño del móvil parece que corría algún tipo de peligro... Escribidle un mensaje de texto (mínimo 3 frases) en el que le ayudéis a escapar de una persecución y esconder una bolsa de dinero con los verbos siguientes:

(correr/ir(se)/tener (cuidado)/saltar/meter(se) en/ salir (de/corriendo)/ estar(se) quieto)

Quédete quieto, solo ~~para~~ ^{sale} ~~si~~ ^{concedo} si te ven
 y ten cuidado ~~de~~ ^{de} la policía.
 Espera ~~para~~ ^a nuestro ^{señal} ~~señal~~ y quedanos detrás
 del supermercado. Nos ~~compartiremos~~ ^{repartiremos} el dinero allí

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García Perera

ANEXO 12
RESULTADO DE LOS CUESTIONARIOS
DE LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE LIEJA

FORMATO DE CUESTIONARIO ESTUDIANTES ULPGC

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: _____ Nacionalidad: _____ Edad: _____
Apellidos: _____ Correo electrónico: _____ Estudios: _____

<p>1. <i>¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?</i></p> <p>Sí _____ No _____</p>
<p>2. <i>Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)</i></p> <p>Comprensión oral _____ Expresión oral _____</p> <p>Comprensión escrita _____ Expresión escrita _____</p>
<p>3. <i>¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?</i></p> <p>Sí, mucho _____ Sí, bastante _____ En algún aspecto _____ No _____</p>
<p>4. <i>¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)</i></p> <p>La brevedad de los textos _____</p> <p>Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio _____</p> <p>El uso de la gramática en el contexto _____</p> <p>El trabajo en grupo _____</p>
<p>5. <i>¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?</i></p> <p>Alta. He mostrado mucho interés _____</p> <p>Normal. He participado lo suficiente _____</p> <p>Bajo. No me han interesado mucho las sesiones _____</p>
<p>6. <i>¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?</i></p>
<p>7. <i>¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?</i></p> <p>Sí, mucho _____ Sí, bastante _____ En algún aspecto _____ No _____</p>
<p>8. <i>¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?</i></p> <p>Sí _____ No _____</p>
<p>9. <i>¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)</i></p>
<p>10. <i>¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?</i></p>

INFORMANTE 1

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Adrien
Apellidos: _____

Nacionalidad: Belga
Correo electrónico: _____

Edad: 13
Estudios: lenguas y literaturas románicas

adrien.lipin@ulb.ac.be

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	<u> </u>	No	<u> X </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<u> - </u>	Expresión oral	<u> </u>
Comprensión escrita	<u> + </u>	Expresión escrita	<u> </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	<u> </u>	Sí, bastante	<u> X </u>
En algún aspecto	<u> </u>	No	<u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <u> </u>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u> X </u>			
El uso de la gramática en el contexto <u> </u>			
El trabajo en grupo <u> </u>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <u> </u>			
Normal. He participado lo suficiente <u> X </u>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u> </u>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Esta pone la gramática en un contexto.</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<u> </u>	Sí, bastante	<u> X </u>
En algún aspecto	<u> </u>	No	<u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	<u> X </u>	No	<u> </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u> 7 </u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Utilizar textos un poco más fácil.</u>			

INFORMANTE 2

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Alexandra Nacionalidad: Belga Edad: 19 años
Apellidos: De Correo electrónico: _____ Estudios: Romanianos

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Sí <u> </u>	No <u> +</u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <u> </u>	Expresión oral <u> -</u>
Comprensión escrita <u> +</u>	Expresión escrita <u> </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Sí, mucho <u> +</u>	Sí, bastante <u> </u>
En algún aspecto <u> </u>	No <u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <u> </u>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u> +</u>	
El uso de la gramática en el contexto <u> +</u>	
El trabajo en grupo <u> +</u>	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <u> </u>	
Normal. He participado lo suficiente <u> +</u>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u> </u>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
<u>Aprendemos más vocabulario, lo que es útil para expresarse realmente. La gramática también. Las explicaciones son más claras.</u>	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Sí, mucho <u> </u>	Sí, bastante <u> +</u>
En algún aspecto <u> </u>	No <u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Sí <u> +</u>	No <u> </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
<u> 7 </u>	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	

INFORMANTE 3

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Céline
Apellidos: _____

Nacionalidad: Belga
Correo electrónico: _____

Edad: 20
Estudios: LLM

hotmail.com / celine.lambert@student.ulg.ac.be

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
SI	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<input type="checkbox"/>	Expresión oral	<input checked="" type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input type="checkbox"/>	Expresión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	<input type="checkbox"/>		
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	<input type="checkbox"/>		
El uso de la gramática en el contexto	<input checked="" type="checkbox"/>		
El trabajo en grupo	<input checked="" type="checkbox"/>		
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	<input type="checkbox"/>		
Normal. He participado lo suficiente	<input checked="" type="checkbox"/>		
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	<input type="checkbox"/>		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Podemos ver el uso de ^{la} gramática en ejemplos concretos y ver errores en las explicaciones.</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>4,5</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Tendríamos que tener ejercicios de lectura, un estudiante lo lee y el profe/profa corrige nuestra pronunciación.</u>			

INFORMANTE 4

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Charelle
Apellidos:

Nacionalidad: Belga
Correo electrónico:

Edad: 19 años
Estudios: Romanicas

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Sí	<u> </u>	No	<u> P </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<u> </u>	Expresión oral	<u> - </u>
Comprensión escrita	<u> + </u>	Expresión escrita	<u> </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	<u> </u>	Sí, bastante	<u> P </u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <u> </u>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u> X </u>			
El uso de la gramática en el contexto <u> X </u>			
El trabajo en grupo <u> </u>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <u> </u>			
Normal. He participado lo suficiente <u> P </u>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u> </u>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Descubrir algunos textos y mejorar su comprensión escrita, ...</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<u> </u>	Sí, bastante	<u> P </u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí	<u> </u>	No	<u> X </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u> 7 </u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Tener un poco más tiempo en clase.</u>			

INFORMANTE 5

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Chloé
Apellidos: Li

Nacionalidad: belga
Correo electrónico:

Edad: 18 años
Estudios: Lenguas Románicas

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
SI <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>	
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>	
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>	
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
<u>Es una manera concreta de aprender la lengua; permite estar enfrente de textos literarios, que encontraríamos en nuestros estudios.</u>	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Si, mucho <input checked="" type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>
En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
SI <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
<u>7</u>	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	
<u>Pienso que las sesiones de gramática necesitan mucho más tiempo si queremos hacer todos los ejercicios. Por el contrario, tenemos que apreturarlos para terminar los ejercicios. Quizás que sería mejor si la sesión estaba prolongada o si había menos ejercicios.</u>	

INFORMANTE 6

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: David
Apellidos: _____

Nacionalidad: italiana
Correo electrónico: _____

Edad: 25
Estudios: Master 1 Comunicación
multilingüe

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
<input checked="" type="radio"/> Sí	_____	No	_____
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<u>+</u>	Expresión oral	<u>-</u>
Comprensión escrita	_____	Expresión escrita	_____
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	_____	Sí, bastante	<input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto	_____	No	_____
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	_____	Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	_____
El uso de la gramática en el contexto	<input checked="" type="checkbox"/>	El trabajo en grupo	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	_____	Normal. He participado lo suficiente	<input checked="" type="checkbox"/>
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	_____		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Es útil por usar la teoría en un contexto concreto</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<input checked="" type="checkbox"/>	Sí, bastante	_____
En algún aspecto	_____	No	_____
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí	<input checked="" type="checkbox"/>	No	_____
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>7</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>utilizarlos más a menudo</u>			

INFORMANTE 7

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Celine
Apellidos: Re

Nacionalidad:
Correo electrónico:

Edad:
Estudios: Romanicas

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input type="checkbox"/>	Expresión escrita <input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>6</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			

INFORMANTE 8

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Elisavira
Apellidos:

Nacionalidad: Belga
Correo electrónico:
elisavira@student.ucl.ac.be

Edad: 18
Estudios: LLM

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Sí <u> </u>	No <u> X </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <u> + </u>	Expresión oral <u> - </u>
Comprensión escrita <u> + </u>	Expresión escrita <u> + </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Sí, mucho <u> </u>	Sí, bastante <u> ✓ </u>
En algún aspecto <u> </u>	No <u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <u> </u>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u> </u>	
El uso de la gramática en el contexto <u> ✓ </u>	
El trabajo en grupo <u> </u>	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <u> </u>	
Normal. He participado lo suficiente <u> ✓ </u>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u> </u>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Sí, mucho <u> </u>	Sí, bastante <u> ✓ </u>
En algún aspecto <u> </u>	No <u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Sí <u> ✓ </u>	No <u> </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
<u> 7/10 </u>	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	
<u> Leer dos textos en voz alta! </u>	

INFORMANTE 9

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Baldin
Apellidos:

Nacionalidad: Belga
Correo electrónico:

Edad: 18
Estudios: Románicas

bal@ulb.ac.be

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input checked="" type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho <input checked="" type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input checked="" type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Ver las estructuras en un contexto y ayuda me para estudiar</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>8</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Para más ejercicios más y más microrrelatos</u> <u>Para mí, cuatro sesiones de ejercicio, me es</u>			

INFORMANTE 10

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Emilie Nacionalidad: belga Edad: 20
Apellidos: J. J. J. Correo electrónico: emilie.j@ulg.ac.be Estudios: LLA

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<input type="checkbox"/>	Expresión oral	<input type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita	<input type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
SI, mucho	<input checked="" type="checkbox"/>	SI, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
SI, mucho	<input type="checkbox"/>	SI, bastante	<input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
SI	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>7</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			

INFORMANTE 11

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: *Gaëtane*
Apellidos:

Nacionalidad: *Belga*
Correo electrónico:

Edad: *19 años*
Estudios: *lenguas y literaturas modernas*
@gmail.com

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<input type="checkbox"/>	Expresión oral	<input checked="" type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	<input checked="" type="checkbox"/>		
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	<input checked="" type="checkbox"/>		
El uso de la gramática en el contexto	<input type="checkbox"/>		
El trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>		
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	<input type="checkbox"/>		
Normal. He participado lo suficiente	<input checked="" type="checkbox"/>		
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	<input type="checkbox"/>		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<i>Aprender la gramática dentro de un contexto.</i>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>7</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<i>Entender la gramática a través de un contexto.</i>			

INFORMANTE 12

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: *Geoffrey* Nacionalidad: *Belga* Edad: *24*
Apellidos: *L* Correo electrónico: *@Student.uly.ac.be* Estudios: *Cenior del trabajo*

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Sí <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho <input checked="" type="checkbox"/>	Sí, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input checked="" type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input checked="" type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<i>Charlar en el grupo (yo creo que... no, pienso que es eso...)</i>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho <input type="checkbox"/>	Sí, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<i>9</i>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español? <i>1 hora de clase es un poco poco pienso que dos horas sería mejor.</i>			

INFORMANTE 13

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Jordan
Apellidos: _____

Nacionalidad: Belga
Correo electrónico: _____

Edad: 19 años
Estudios: LLC Comercio

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Sí	<u> </u>	No	<u> x </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<u> </u>	Expresión oral	<u> + </u>
Comprensión escrita	<u> </u>	Expresión escrita	<u> - </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	<u> </u>	Sí, bastante	<u> x </u>
En algún aspecto	<u> </u>	No	<u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	<u> </u>		
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	<u> x </u>		
El uso de la gramática en el contexto	<u> x </u>		
El trabajo en grupo	<u> </u>		
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	<u> </u>		
Normal. He participado lo suficiente	<u> x </u>		
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	<u> </u>		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Se ve la gramática en nuevos textos y con un contexto</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<u> </u>	Sí, bastante	<u> </u>
En algún aspecto	<u> x </u>	No	<u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí	<u> x </u>	No	<u> </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u> 7 </u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Sería más útil si la clase dura una hora y media.</u>			

INFORMANTE 14

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: KARIM
Apellido: _____

Nacionalidad: BELGA
Correo electrónico: @gmail.com

Edad: 19
Estudios: lenguas y literaturas modernas

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	<u>X</u>	No	___
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<u>+</u>	Expresión oral	<u>+</u>
Comprensión escrita	<u>+</u>	Expresión escrita	<u>+</u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	___	Sí, bastante	<u>X</u> En algún aspecto ___ No ___
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos ___			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u>1</u>			
El uso de la gramática en el contexto <u>2</u>			
El trabajo en grupo ___			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés ___			
Normal. He participado lo suficiente <u>X</u>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones ___			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Todos los aspectos del aprendizaje están presentes a parte de la</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<u>X</u>	Sí, bastante	___ En algún aspecto ___ No ___
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	<u>X</u>	No	___
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>7</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Incorporándolos en un curso segmentado por unidades cada vez más complejas.</u>			

INFORMANTE 15

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Laura
Apellidos: _____

Nacionalidad: Belga
Correo electrónico: laura.beccard@shd.ucl.ac.be

Edad: 18
Estudios: LETT

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Sí <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho <input type="checkbox"/>	Sí, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input checked="" type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>podemos usar la gramática en situaciones reales</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho <input type="checkbox"/>	Sí, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>7</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
/			

INFORMANTE 16

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Dulgue Nacionalidad: Belga Edad: 19 años
Apellidos: T Correo electrónico: Dulgue D Estudios: Escuelas Romanicas

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Sí <u>—</u>	No <u>X</u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <u>—</u>	Expresión oral <u>—</u>
Comprensión escrita <u>+</u>	Expresión escrita <u>—</u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Sí, mucho <u>X</u>	Sí, bastante <u>—</u> En algún aspecto <u>—</u> No <u>—</u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <u>—</u>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u>X</u>	
El uso de la gramática en el contexto <u>X</u>	
El trabajo en grupo <u>X</u>	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <u>—</u>	
Normal. He participado lo suficiente <u>X</u>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u>—</u>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
<u>Utilizar la gramática en contexto y practicarla. permite que comprendamos mejor y que utilizamos la gramática de manera más adecuada.</u>	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español (tras estas clases)?	
Sí, mucho <u>—</u>	Sí, bastante <u>X</u> En algún aspecto <u>—</u> No <u>—</u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Sí <u>X</u>	No <u>—</u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
<u>7</u>	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	
<ul style="list-style-type: none"> - Tener más sesiones y sobre más aspectos - Tener más tiempo para debatir sobre la teoría o volver a explicarla. - Tener un local más adecuado para sentarse en grupos (estuvimos en el "Petit physique") 	

INFORMANTE 17

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Margali
Apellidos: f

Nacionalidad: Belga

Edad: 18
Estudios: L1. Clásicos

student.ulg.ac.be

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input checked="" type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Hay un contexto, son ejercicios concretos y determinados; es más fácil entender la gramática.</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	<u>Si encuentro algunos interesantes</u>	
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>7,5</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Sería más útil con más tiempo para trabajar en grupo... pero hacer ejercicios antes de la clase es útil.</u>			

INFORMANTE 18

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Marie
Apellidos: _____

Nacionalidad: belga

Edad: 18 años

Estudios: lenguas Románicas
@hotmail.com

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de estas sesiones?			
Sí <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho <input type="checkbox"/>	Sí, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input checked="" type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Es una manera que nos permite de ver el uso de la gramática en el contexto concreto.</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho <input checked="" type="checkbox"/>	Sí, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>7/10</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Necesita más tiempo para hacer todos los ejercicios solo.</u>			

INFORMANTE 19

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: *Mélanie*
Apellidos:

Nacionalidad: *belga*
Correo electrónico:

Edad: *19*
Estudios: *lenguas románicas*

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
SI	<u>+</u>	No	<u> </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<u>+</u>	Expresión oral	<u>+/-</u>
Comprensión escrita	<u>-</u>	Expresión escrita	<u>+</u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	<u>+</u>	Sí, bastante	<u> </u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <u> </u>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u>+</u>			
El uso de la gramática en el contexto <u>+</u>			
El trabajo en grupo <u> </u>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <u> </u>			
Normal. He participado lo suficiente <u>x</u>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u> </u>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<i>Es una manera más divertida para aprender la gramática (que no está divertida).</i>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<u> </u>	Sí, bastante	<u>+</u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
SI	<u>+</u>	No	<u> </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u> 7 </u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<i>Los alumnos deberían buscar los textos (sobre un tema dado por los profesores).</i>			

INFORMANTE 20

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Pauline
Apellidos: _____

Nacionalidad: Belga
Correo electrónico: _____

Edad: Dieciocho años
Estudios: Lenguas románicas

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	-	Expresión oral	-
Comprensión escrita	+	Expresión escrita	+
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho	<input checked="" type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señale 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
La gramática no se aprende sola con las reglas sino bien con la práctica.			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>7</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español? Trabajando más el aspecto oral. Solo mi grupo hablaba español porque había una estudiante ocasional que no entendía el francés. Lo que funciona muy bien también son las canciones y los poemas.			

INFORMANTE 21

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: *Scarla*
Apellidos: *()*

Nacionalidad: *belga*
Correo electrónico: *()*

Edad: *18 años*
Estudios: *lenguas románicas*

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<i>Podemos ver las dificultades de la gramática española en contexto y en situaciones concretas.</i>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho <input checked="" type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>8</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<i>Podría ser más útil si tuviéramos los microrrelatos al mismo tiempo que la gramática (durante todo el año).</i>			

INFORMANTE 22

Université de Liège
Gramática con microrrelatos

Curso 2013/2014
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Sonaya
Apellidos: _____

Nacionalidad: B
Correo electrónico: _____

Edad: 22
Estudios: LLC

@student.ulg.ac.be

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
SI	_____	(No)	_____
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	+	Expresión oral	-
Comprensión escrita	+	Expresión escrita	+
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	X	Sí, bastante	_____
En algún aspecto	_____	No	_____
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	X	Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	X
El uso de la gramática en el contexto	X	El trabajo en grupo	_____
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	X	Normal. He participado lo suficiente	_____
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	_____		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
Vemos la gramática en el contexto			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	_____	Sí, bastante	X
En algún aspecto	_____	No	_____
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
SI	X	No	_____
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
8/10			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
/			

ANEXO 13
RESULTADO DE LOS CUESTIONARIOS
DE LOS ALUMNOS ERASMUS DE LA UNIVERSIDAD
DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

FORMATO DE CUESTIONARIO ESTUDIANTES ULPGC

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre:
Apellidos:

Nacionalidad:
Correo electrónico:

Edad:
Estudios:

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Sí ____	No ____		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral ____	Expresión oral ____		
Comprensión escrita ____	Expresión escrita ____		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho ____	Sí, bastante ____	En algún aspecto ____	No ____
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos ____			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio ____			
El uso de la gramática en el contexto ____			
El trabajo en grupo ____			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés ____			
Normal. He participado lo suficiente ____			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones ____			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho ____	Sí, bastante ____	En algún aspecto ____	No ____
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí ____	No ____		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			

INFORMANTE 1

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Annieca
Apellidos: S

Nacionalidad: Alemania
Correo electrónico:

Edad: 23
Estudios: Español / Ingles

@un-munster.de

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Si, mucho <input checked="" type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>
En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <input checked="" type="checkbox"/>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input type="checkbox"/>	
El uso de la gramática en el contexto <input type="checkbox"/>	
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>	
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>
En algún aspecto <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
<u>8</u>	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	

INFORMANTE 2

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre:
Apellidos:

Nacionalidad:
Correo electrónico:

Edad:
Estudios:

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión oral	<input checked="" type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input type="checkbox"/>	Expresión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho	<input checked="" type="checkbox"/>	Si, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	<input type="checkbox"/>	Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	<input type="checkbox"/>
El uso de la gramática en el contexto	<input checked="" type="checkbox"/>	El trabajo en grupo	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	<input type="checkbox"/>	Normal. He participado lo suficiente	<input checked="" type="checkbox"/>
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	<input type="checkbox"/>		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
- es aplicada			
- por la brevedad hay espacio para analizar el contenido y la gramática			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho	<input type="checkbox"/>	Si, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
8			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
no sé			

INFORMANTE 3

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Berkay
Apellidos: K

Nacionalidad: Turco
Correo electrónico: i

Edad: 21
Estudios: Filología Hispánica
rd@gmail.com

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Si <u> </u>	No <u> X </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <u> + </u>	Expresión oral <u> + </u>
Comprensión escrita <u> + </u>	Expresión escrita <u> + </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Si, mucho <u> X </u>	Si, bastante <u> </u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <u> X </u>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u> X </u>	
El uso de la gramática en el contexto <u> X </u>	
El trabajo en grupo <u> </u>	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <u> </u>	
Normal. He participado lo suficiente <u> X </u>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u> </u>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
<u>Microrrelatos son breves por eso los estudiantes pueden aprender la gramática sin aburrirse.</u>	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Si, mucho <u> </u>	Si, bastante <u> X </u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Si <u> X </u>	No <u> </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
<u> 9 </u>	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	
<u>Creo que sería mejor si los profesores dieran microrrelatos en todas las clases.</u>	

INFORMANTE 4

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Blam Nacionalidad: Bélgica Edad: 20
Apellidos: V Correo electrónico: @hotmail.com Estudios: Traducción e Interpretación

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input type="checkbox"/>	Expresión escrita <input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Sí, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Ver la gramática en contexto</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Sí, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>8</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Entonces frecuentes</u> <u>Uso del subjuntivo</u>			

INFORMANTE 5

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Elisa
Apellidos: Π

Nacionalidad: alemana
Correo electrónico: zime.com

Edad: 23
Estudios: filología

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Sí <u> </u>	No <u> X </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <u> = </u>	Expresión oral <u> = </u>
Comprensión escrita <u> + </u>	Expresión escrita <u> + </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Sí, mucho <u> </u>	Sí, bastante <u> X </u>
En algún aspecto <u> </u>	No <u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <u> ✓ </u>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u> </u>	
El uso de la gramática en el contexto <u> ✓ </u>	
El trabajo en grupo <u> </u>	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <u> </u>	
Normal. He participado lo suficiente <u> X </u>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u> </u>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
<u>Los microrrelatos son cortos y permite aprender la gramática más rápido.</u>	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Sí, mucho <u> </u>	Sí, bastante <u> </u>
En algún aspecto <u> X </u>	No <u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Sí <u> </u>	No <u> X </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
<u> 7 </u>	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	

INFORMANTE 6

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Emmanuelle
Apellidos: T

Nacionalidad: Francesa
Correo electrónico: @luc.m.

Edad: 22
Estudios: Traducción e interpretación

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Si	<input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral	<input type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input type="checkbox"/>
Expresión oral	<input checked="" type="checkbox"/>
Expresión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Si, mucho	<input type="checkbox"/>
Si, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos	<input type="checkbox"/>
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	<input checked="" type="checkbox"/>
El uso de la gramática en el contexto	<input checked="" type="checkbox"/>
El trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés	<input type="checkbox"/>
Normal. He participado lo suficiente	<input checked="" type="checkbox"/>
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	<input type="checkbox"/>
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
<u>Permite de comprender más rápido</u>	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Si, mucho	<input type="checkbox"/>
Si, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Si	<input type="checkbox"/>
No	<input checked="" type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
<u>7</u>	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	
<u>No sé</u>	

INFORMANTE 7

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Ezyi
Apellidos: G

Nacionalidad: Turco
Correo electrónico:
33@yzeil.com

Edad: 21
Estudios: Filología española

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases. ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión oral	<input checked="" type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho	<input type="checkbox"/>	Si, bastante	<input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input checked="" type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
El trabajo en grupo, dejar de la vergüenza, entender mejor			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho	<input type="checkbox"/>	Si, bastante	<input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
8			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
Podría ser más visual			

INFORMANTE 8

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: GIANMARCO
Apellidos: G

Nacionalidad: ITALIANA
Correo electrónico:

Edad: 22
Estudios: DERECHO

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión oral	<input checked="" type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita	<input type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	<input checked="" type="checkbox"/>		
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	<input checked="" type="checkbox"/>		
El uso de la gramática en el contexto	<input type="checkbox"/>		
El trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>		
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	<input type="checkbox"/>		
Normal. He participado lo suficiente	<input checked="" type="checkbox"/>		
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	<input type="checkbox"/>		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
8			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			

INFORMANTE 9

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: GIULIA
Apellidos: AI

Nacionalidad: ITALIANA
Correo electrónico:
JGRIULIA@UN

Edad: 22
Estudios: MEDICINA

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input type="checkbox"/>	Expresión escrita <input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input checked="" type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
ES BUENO PORQUE SE PUEDE UTILIZAR LAS REGLAS EN UN TEXTO CORTO Y EFECTIVO.			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
7			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
ESCRIBIENDO MAS POSIBLE MICRORRELATOS.			

INFORMANTE 10

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: GIULIA
Apellidos: GI

Nacionalidad: ITALIA
Correo electrónico: @LUPA.IT

Edad: 23
Estudios: GRADO EN DERECHO

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho <input checked="" type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>ENTENDER MAS FACILMENTE LAS REGLAS DESDE EL CONTEXTO, INTUIRLAS</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>	En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>8</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Poner vocabulos muy inusuales, para intuirlos y memorizarlos mejor.</u>			

INFORMANTE 11

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Juliare Nacionalidad: Brasileña Edad: 24
Apellidos: G... Correo electrónico: ...@gmail.com Estudios: Arquitectura

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	<u> </u>	No	<u> x </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<u> </u>	Expresión oral	<u> x </u>
Comprensión escrita	<u> x </u>	Expresión escrita	<u> </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho	<u> x </u>	Si, bastante	<u> </u>
En algún aspecto	<u> </u>	No	<u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	<u> </u>	Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	<u> x </u>
El uso de la gramática en el contexto	<u> x </u>	El trabajo en grupo	<u> </u>
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	<u> </u>	Normal. He participado lo suficiente	<u> x </u>
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	<u> </u>		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>ha facilitado comprensión de los textos</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho	<u> </u>	Si, bastante	<u> x </u>
En algún aspecto	<u> </u>	No	<u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	<u> x </u>	No	<u> </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>10</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>Porque al final de cada todas las clases un texto con microrrelatos para los alumnos hacer en sus casas en el</u>			

INFORMANTE 13

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: *Katharina*
Apellidos: *S*

Nacionalidad: *alemán*
Correo electrónico: *23*

Edad: *21*
n. Estudios: *Administración de empresas*

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?

Sí No

2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)

Comprensión oral Expresión oral
Comprensión escrita Expresión escrita

3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?

Sí, mucho Sí, bastante En algún aspecto No

4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)

La brevedad de los textos
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio
El uso de la gramática en el contexto
El trabajo en grupo

5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?

Alta. He mostrado mucho interés
Normal. He participado lo suficiente
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones

6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?

A causa de la brevedad de los textos es fácil entender la gramática. Además se puede utilizar la gramática en diferentes contextos. *

7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?

Sí, mucho Sí, bastante En algún aspecto No

8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?

Sí No

9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)

10

10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?

[Handwritten signature]

INFORMANTE 14

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Circha
Apellidos: D

Nacionalidad: Alemana
Correo electrónico:

Edad: 22
Estudios: FCATD

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Sí <u> </u>	No <u> X </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <u> X </u>	Expresión oral <u> X </u>
Comprensión escrita <u> X </u>	Expresión escrita <u> X </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Sí, mucho <u> X </u>	Sí, bastante <u> X </u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <u> X </u>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u> X </u>	
El uso de la gramática en el contexto <u> X </u>	
El trabajo en grupo <u> X </u> ! :)	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <u> X </u>	
Normal. He participado lo suficiente <u> </u>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u> </u>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
<u>Se puede imaginarse mejor la situación siendo una breve historia. No es aburrido, pero a veces también divertido.</u>	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Sí, mucho <u> X </u>	Sí, bastante <u> </u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Sí <u> X </u>	No <u> </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
<u>8</u> 10	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	
<u>Lo hiciste muy bien! Explicaste en modo muy claro y me gustó cómo has preparado tus clases!</u> <u>¡ :)</u>	

INFORMANTE 15

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Lisa
Apellidos: W

Nacionalidad: alemán
Correo electrónico: l@yahood

Edad: 23
Estudios: Filología

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	___	No	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión oral	<input checked="" type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita	<input type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho	___	Si, bastante	___
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	___
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	___	Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	<input checked="" type="checkbox"/>
El uso de la gramática en el contexto	<input checked="" type="checkbox"/>	El trabajo en grupo	___
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	___	Normal. He participado lo suficiente	<input checked="" type="checkbox"/>
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	___		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			

7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho	___	Si, bastante	___
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	___
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	___	No	___
		Do sé	<input checked="" type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
	7		
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			

INFORMANTE 16

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: ducia
Apellidos: S

Nacionalidad: Alemán
Correo electrónico:

Edad: 21
Estudios: Traducción e Interpretación

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Sí <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión oral <input checked="" type="checkbox"/>
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita <input type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Sí, mucho <input type="checkbox"/>	Sí, bastante <input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <input checked="" type="checkbox"/>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>	
El uso de la gramática en el contexto <input type="checkbox"/>	
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <input checked="" type="checkbox"/>	
Normal. He participado lo suficiente <input type="checkbox"/>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos? <u>más interesado</u>	
<u>No es tan árido estudiar la gramática con microrrelatos.</u>	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Sí, mucho <input type="checkbox"/>	Sí, bastante <input type="checkbox"/>
En algún aspecto <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Sí <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
9	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	

INFORMANTE 17

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Lucie
Apellidos: D'E

Nacionalidad: República Checa Edad: 20

Correo electrónico:

Estudios: Lengua española y literaturas hispánicas

@gmail.com

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<input type="checkbox"/>	Expresión oral	<input checked="" type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input type="checkbox"/>	Expresión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input checked="" type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. Me he participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
Que la gente tiene que comprender la gramática en el uso, no solo memorizarlo.			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
7			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
Pienso que lo más útil sería trabajar argumentar en los grupos usando gramática.			

INFORMANTE 18

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Nina
Apellidos: Tr

Nacionalidad: alemana
Correo electrónico: regmx.de

Edad: 19
Estudios: Traducción e Interpretación

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión oral	<input type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>	Expresión escrita	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Sí, mucho	<input checked="" type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos	<input type="checkbox"/>	Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	<input type="checkbox"/>
El uso de la gramática en el contexto	<input checked="" type="checkbox"/>	El trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés	<input checked="" type="checkbox"/>	Normal. He participado lo suficiente	<input type="checkbox"/>
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones	<input type="checkbox"/>		
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
<u>Es una forma muy interesante para mejorar la gramática.</u>			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Sí, mucho	<input type="checkbox"/>	Sí, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input checked="" type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u>9</u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u>por ejemplo comentándolos entre compañeros</u>			

INFORMANTE 19

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Pietru
Apellidos: Fi

Nacionalidad: ITALIA
Correo electrónico: pietru@unlp.com

Edad: 22
Estudios:

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral <input checked="" type="checkbox"/>	Expresión oral <input type="checkbox"/>		
Comprensión escrita <input type="checkbox"/>	Expresión escrita <input type="checkbox"/>		
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input checked="" type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>	En algún aspecto <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>		
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
6			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			

INFORMANTE 20

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Valencia
Apellidos: S

Nacionalidad: Alemania
Correo electrónico: gme de

Edad: 24
Estudios: 4

1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<u>+</u>	Expresión oral	<u>+</u>
Comprensión escrita	<u>-</u>	Expresión escrita	<u>-</u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho	<input type="checkbox"/>	Si, bastante	<input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <input type="checkbox"/>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input checked="" type="checkbox"/>			
El uso de la gramática en el contexto <input type="checkbox"/>			
El trabajo en grupo <input checked="" type="checkbox"/>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <input checked="" type="checkbox"/>			
Normal. He participado lo suficiente <input type="checkbox"/>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
/			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho	<input type="checkbox"/>	Si, bastante	<input type="checkbox"/>
En algún aspecto	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
7			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
/			

INFORMANTE 21

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Vanessa
Apellidos: M

Nacionalidad: alemana
Correo electrónico: @web.de

Edad: 22
Estudios: Filología

1. ¿Conocias los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?			
Si	<u> </u>	No	<u> X </u>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)			
Comprensión oral	<u> </u>	Expresión oral	<u> X+ </u>
Comprensión escrita	<u> X- </u>	Expresión escrita	<u> </u>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?			
Si, mucho	<u> X </u>	Si, bastante	<u> </u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)			
La brevedad de los textos <u> X </u>			
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <u> </u>			
El uso de la gramática en el contexto <u> </u>			
El trabajo en grupo <u> </u>			
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?			
Alta. He mostrado mucho interés <u> </u>			
Normal. He participado lo suficiente <u> X </u>			
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <u> </u>			
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?			
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?			
Si, mucho	<u> </u>	Si, bastante	<u> X </u> En algún aspecto <u> </u> No <u> </u>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?			
Si	<u> X </u>	No	<u> </u>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)			
<u> 8 </u>			
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?			
<u> </u>			

INFORMANTE 22

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Gramática con microrrelatos

Curso 2014/2015
Cuestionario final de sesiones

Nombre: Vanessa
Apellidos: M

Nacionalidad: alemana
Correo electrónico: @wen.de

Edad: 22
Estudios: Filología

1. ¿Conocias los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?	
Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>
2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos? (Indica la primera opción con un + y la segunda con un -)	
Comprensión oral <input type="checkbox"/>	Expresión oral <input checked="" type="checkbox"/> +
Comprensión escrita <input checked="" type="checkbox"/> -	Expresión escrita <input type="checkbox"/>
3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?	
Si, mucho <input checked="" type="checkbox"/>	Si, bastante <input type="checkbox"/>
En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil? (Señala 1 o más opciones)	
La brevedad de los textos <input checked="" type="checkbox"/>	
Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio <input type="checkbox"/>	
El uso de la gramática en el contexto <input type="checkbox"/>	
El trabajo en grupo <input type="checkbox"/>	
5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?	
Alta. He mostrado mucho interés <input type="checkbox"/>	
Normal. He participado lo suficiente <input checked="" type="checkbox"/>	
Bajo. No me han interesado mucho las sesiones <input type="checkbox"/>	
6. ¿Qué ventajas crees que tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	
7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?	
Si, mucho <input type="checkbox"/>	Si, bastante <input checked="" type="checkbox"/>
En algún aspecto <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?	
Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos? (0 la menor puntuación, 10 la mayor puntuación)	
8	
10. ¿Cómo crees que podría ser más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?	
~~~~~	



## 1. TABLAS DE DATOS DE LOS TEXTOS

TABLA 1

Tabla de datos de los textos ULg (Universidad de Lieja, Bélgica)

<b>Informante</b>	<b>Uso de la forma (n° veces)</b>	<b>Uso <u>correcto</u> de la forma (n° veces)</b>
1	6	6
2	6	4
3	7	7
4	4	3
5	8	5
6	8	5
7	11	8
8	7	7
9	6	6
10	8	6
11	27	27
12	7	6
13	14	13
14	13	12
15	8	8
16	10	8
17	9	8
18	10	7
19	15	12
20	4	3
21	2	1
22	18	14
23	12	11
24	7	7
25	6	3
26	5	4
27	7	7
28	7	6
29	5	5
30	5	4
31	12	11
32	6	4
33	5	5
34	8	6

TABLA 2

Tabla de datos de los textos ULPGC (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España)

<b>Informante</b>	<b>Uso de la forma (nº veces)</b>	<b>Uso <u>correcto</u> de la forma (nº veces)</b>
1	4	4
2	5	4
3	11	11
4	7	5
5	6	4
6	8	8
7	14	13
8	8	8
9	6	6
10	6	6
11	12	12
12	9	7
13	13	10
14	4	4
15	3	3
16	5	4
17	7	7
18	3	3
19	4	4
20	4	3
21	4	2
22	4	3
23	3	3
24	4	4
25	7	7
26	8	7
27	4	4
28	8	8
29	7	7
30	6	6
31	6	5
32	3	3
33	6	5
34	4	2



## 2. RÚBRICAS DE VALORES CODIFICADOS POR PREGUNTA

## 1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?

Pregunta 1	Valor	
	1	2
Respuesta	Sí	No

## 2. Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado y qué aspecto has trabajado menos?

Pregunta 2	Valor			
	1	2	3	4
Respuesta	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita

## 3. ¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?

Pregunta 3	Valor			
	1	2	3	4
Respuesta	Sí, mucho	Sí, bastante	En algún aspecto	No

## 4. ¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil?

Pregunta 4	Valor			
	1	2	3	4
Respuesta	La brevedad de los textos	Leer y comprender textos nuevos y de un nivel medio	El uso de la gramática en contexto	El trabajo en grupo

## 5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?

Pregunta 5	Valor		
	1	2	3
Respuesta	Alta. He mostrado mucho interés	Normal. He participado lo suficiente	Bajo. No me han interesado mucho las sesiones

## 7. ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?

Pregunta 7	Valor			
	1	2	3	4
Respuesta	Sí, mucho	Sí, bastante	En algún aspecto	No

8. ¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?

<b>Pregunta 8</b>	<b>Valor</b>	
	1	2
<b>Respuesta</b>	Sí	No

9. ¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos?

<b>Pregunta 9</b>	<b>Valor</b>				
	1	2	3	4	5
<b>Respuesta (puntuación)</b>	6	7	8	9	10

## 3. TABLAS DE DATOS DEL CUESTIONARIO

**TABLA 3.** DATOS DEL CUESTIONARIO GRUPO A: ALUMNOS LIEJA

Pregunta (p) e informante (inf)

	p. 1	p. 2	p. 3	p. 4	p. 5	p. 6	p. 7	p. 8	p. 9	p. 10
Inf. 1	2	2	2	2	2		2	1	2	
Inf. 2	2	2	1	2, 3, 4	2		2	1	2	
Inf. 3	2	3	3	3, 4	2		2	1	3	
Inf. 4	2	2	2	2, 3	2		2	2	2	
Inf. 5	2	2	2	2, 3	2		1	1	2	
Inf. 6	1	1	2	3, 4	2		1	1	2	
Inf. 7	1	2	2	2	2		3	1	2	
Inf. 8	2	1, 2, 4	2	3	2		2	1	4	
Inf. 9	1	2, 3	1	2, 3, 4	3		2	1	3	
Inf. 10	1	2	1	2, 3	2		2	1	2	
Inf. 11	2	2, 3, 4	2	1, 2	2		3	1	2	
Inf. 12	2	2	1	2, 3, 4	1		3	2	4	
Inf. 13	2	3	2	2, 3	2		3	1	2	
Inf. 14	1	1, 2, 3, 4	2	2, 3	2		1	1	2	
Inf. 15	2	2	2	3	1		4	2	2	
Inf. 16	2	2	1	2, 3, 4	2		2	1	2	
Inf. 17	2	2	2	2, 3	1		2	1	3	
Inf. 18	2	2	2	3, 4	2		1	1	4	
Inf. 19	1	1, 3, 4	1	2, 3	2		2	1	2	
Inf. 20	1	2, 4	1	2	2		3	1	2	
Inf. 21	2	2	2	3	2		1	1	3	
Inf. 22	2	1, 2, 4	1	1, 2, 3	1		2	1	4	

**TABLA 4.** DATOS DEL CUESTIONARIO GRUPO B: ERASMUS ULPGC

Pregunta (p) e informante (inf)

	p. 1	p. 2	p. 3	p. 4	p. 5	p. 6	p. 7	p. 8	p. 9	p. 10
Inf. 1	2	2	1	1	2		3	1	3	
Inf. 2	1	1, 4	1	3, 4	2		3	2	3	
Inf. 3	2	1, 2, 3, 4	1	1, 2, 3	2		2	1	4	
Inf. 4	2	4	2	2, 3	2		2	1	3	
Inf. 5	2	2, 4	2	1, 3	2		3	2	2	
Inf. 6	2	3	3	2, 3	2		3	2	2	
Inf. 7	2	1, 2, 3, 4	2	2, 4	3		2	1	3	
Inf. 8	2	1, 2, 3	2	1, 2	2		3	1	3	
Inf. 9	2	1	2	2, 3	1		3	1	2	
Inf. 10	2	2, 4	1	3	2		2	1	3	
Inf. 11	2	2, 3	1	2, 3	2		2	1	5	
Inf. 12	2	1	1	2, 3	2		3	2	2	
Inf. 13	2	2, 4	1	3	1		2	1	5	
Inf. 14	2	1, 2, 3, 4	1	1, 2, 3, 4	1		1	1	5	
Inf. 15	2	1, 2, 3	3	2, 3	3		3	1	2	
Inf. 16	1	1, 2, 3	2	1, 2	1		3	1	4	
Inf. 17	2	3	2	3	2		3	1	2	
Inf. 18	2	1, 2, 4	1	3	1		3	2	4	
Inf. 19	2	1	3	2	3		3	2	1	
Inf. 20	1	1, 3	2	2, 4	1		3	1	2	
Inf. 21	2	3	1	1	2		2	1	3	
Inf. 22	2	1, 2, 4	2	2, 3	2		2	1	2	

## 4. RESPUESTA DE AMBOS GRUPOS A LAS PREGUNTAS 6 Y 10.

TABLA 5. RESPUESTA DE ALUMNOS DE LA ULG A LAS PREGUNTAS 6 Y 10.

Informante / Respuesta	PREGUNTA 6 ¿Qué ventajas tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	PREGUNTA 10 ¿Cómo sería más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?
Inf. 1	“Para la gramática en un contexto”	“Utilizar textos un poco más fácil”
Inf. 2	“Aprendemos más vocabulario, lo que es útil para expresarse oralmente. La gramática también. Las explicaciones son más claras”	X
Inf. 3	“Podemos ver el uso de la gramática en ejemplos concretos y ver cuáles son las explicaciones”	“Tendríamos que hacer ejercicios de lectura, un estudiante lo lee y el profe/profa corrige nuestra pronunciación”
Inf. 4	“Descubrir algunos textos y mejorar su comprensión escrita”	“Tener un poco más tiempo en clase”
Inf. 5	“Es una manera concreta de aprender la lengua; permite estar enfrente de textos literarios, que encontremos en nuestros estudios”	“Pienso que las sesiones de gramática necesitan mucho más tiempo si queremos hacer todos los ejercicios. Por el contrario, tenemos que apresurarnos para terminar los ejercicios. Quizás que sería mejor si la sesión estaba prolongada o si había menos ejercicios”
Inf. 6	“Es útil por usar la teoría en un contexto concreto”	“Utilizarlos más a menudo”
Inf. 7	X	X
Inf. 8	X	“Leer los textos en voz alta”
Inf. 9	“Veo las situaciones en un contexto (...)”	“Poner más ejercicios orales y más microrrelatos (...)”
Inf. 10	X	X
Inf. 11	“Aprender la gramática dentro de un contexto”	“Entender la gramática a través de un contexto”

Inf. 12	“Charlar en el grupo (yo creo que... yo pienso que...)”	“Una hora de clase es poco, pienso que dos horas sería mejor”
Inf. 13	“Ver la gramática en nuevos textos y con un contexto”	“Sería más útil si la clase durara una hora y media”
Inf. 14	“Todos los aspectos del aprendizaje están presentes”	“Incorporándolos en un curso segmentado por unidades cada vez más complejas”
Inf. 15	“Poder usar la gramática en situaciones reales”	X
Inf. 16	“Utilizar la gramática en contexto y practicándola permite que comprendamos mejor y que utilicemos la gramática de manera más adecuada”	“-Tener más sesiones y sobre más aspectos -Tener más tiempo para debatir sobre la teoría o volver a explicarla (...)”
Inf. 17	“Hay un contexto, son ejercicios concretos y determinados; es más fácil entender la gramática”	“Sería más útil con más tiempo para trabajar en grupo... pero hacer ejercicios antes de la clase es útil”
Inf. 18	“Es una manera que nos permite de ver el uso de la gramática en un contexto concreto”	“Necesito más tiempo para hacer todos esos ejercicios”
Inf. 19	“Es una manera más divertida para aprender la gramática (que no está divertida)”	“Los alumnos deberían buscar los textos (sobre un tema dado por el profesor)”
Inf. 20	“La gramática no se aprende solo con las reglas sino bien con la práctica”	“Trabajando más el aspecto oral. (...)”
Inf. 21	“Podemos ver las dificultades de la gramática española en contexto y en situaciones concretas”	“Podría ser más útil si tuviéramos los microrelatos al mismo tiempo que la gramática (durante todo el año)”
Inf. 22	“Vemos la gramática en el contexto”	X

TABLA 6. RESPUESTA DE ALUMNOS ERASMUS DE LA ULPGC A LAS PREGUNTAS 6 Y 10.

Informante /Respuesta	PREGUNTA 6 ¿Qué ventajas tiene trabajar la gramática con microrrelatos?	PREGUNTA 10 ¿Cómo sería más útil y efectivo utilizar microrrelatos para aprender español?
Inf. 1	X	X
Inf. 2	“-Es aplicada por la brevedad hay espacio para analizar el contenido y la gramática”	“No sé”
Inf. 3	“Microrrelatos son breves por eso los estudiantes pueden aprender la gramática sin aburrirse”	“Creo que sería mejor si los profesores dieran microrrelatos en todas las clases”
Inf. 4	“Ver la gramática en contexto”	“Enlaces frecuentes /Uso del subjuntivo”
Inf. 5	“Los microrrelatos son cortos y permiten aprender la gramática más rápido”	X
Inf. 6	“permite de comprender más rápido”	“No sé”
Inf. 7	“El trabajo en grupo, dejar de la vergüenza, entender mejor”	“Podría ser más visual”
Inf. 8	X	X
Inf. 9	“Es bueno porque se pueden utilizar las reglas en un texto corto y efectivo”	“Escribiendo más posible microrrelatos”
Inf. 10	“Entender más fácilmente las reglas desde el contexto, intuitivas”	“Poner vocabulos muy inusuales, para intuirlos y memorizarlos mejor”
Inf. 11	“La fácil comprensión de los textos”	“Poner al final de casi todas las clases un texto con microrrelato para los alumnos hacer en sus casas”
Inf. 12	“Es gramática en contexto”	X
Inf. 13	“A causa de la brevedad de los textos es fácil entender la gramática. Además se puede utilizar la gramática en diferentes maneras”	X
Inf. 14	“Se puede imaginarse mejor la situación siendo una breve historia (...)”	“Lo hiciste muy bien! Explicaste en modo muy claro y me gustó cómo has preparado tus clases!”

Inf. 15	X	X
Inf. 16	“Más interesado. No es tan árido estudiar la gramática con microrrelatos?”	X
Inf. 17	“Que la gente tiene que comprender la gramática en el uso, no solo memorizarlo”	“Pienso que lo más útil sería argumentar en los grupos usando gramática”
Inf. 18	“Es una forma muy interesante para mejorar la gramática”	“Por ejemplo comentándolos entre compañeros”
Inf. 19	X	X
Inf. 20	X	X
Inf. 21	X	X
Inf. 22	X	X



5. FIGURAS

Figura 0

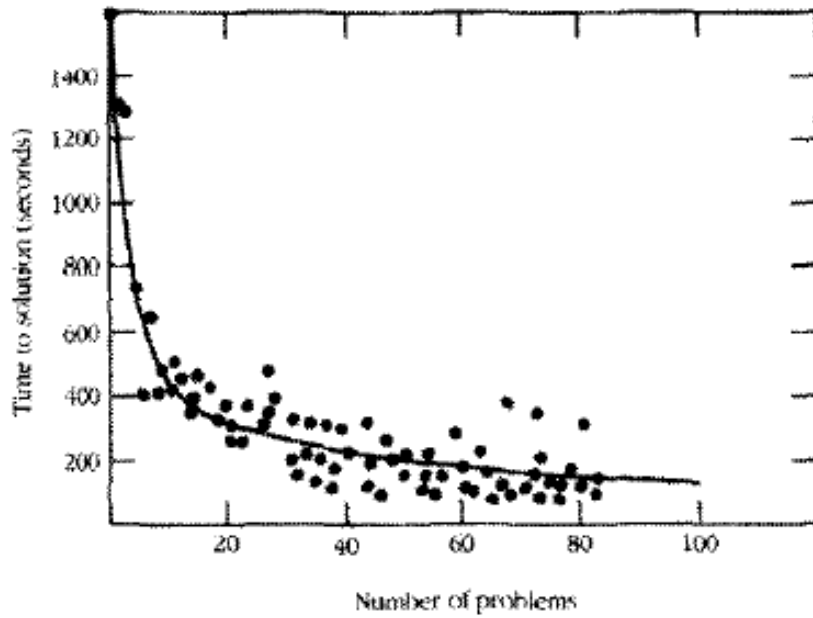
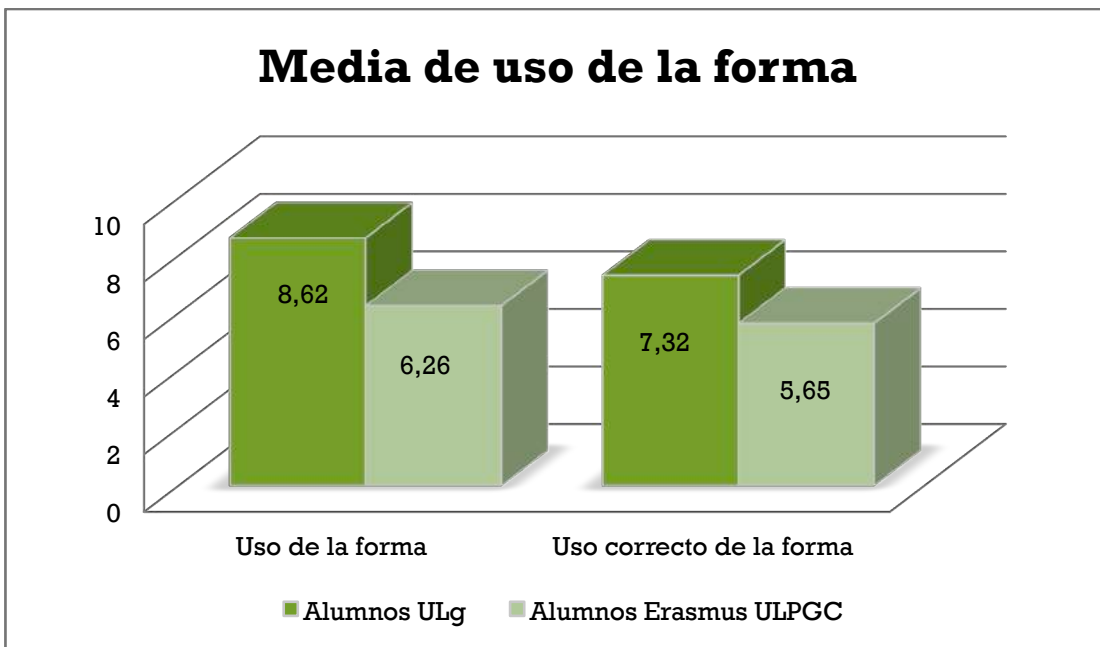


Figura 1



1. ¿Conocías los microrrelatos antes de trabajarlos en clase?

Figura 2

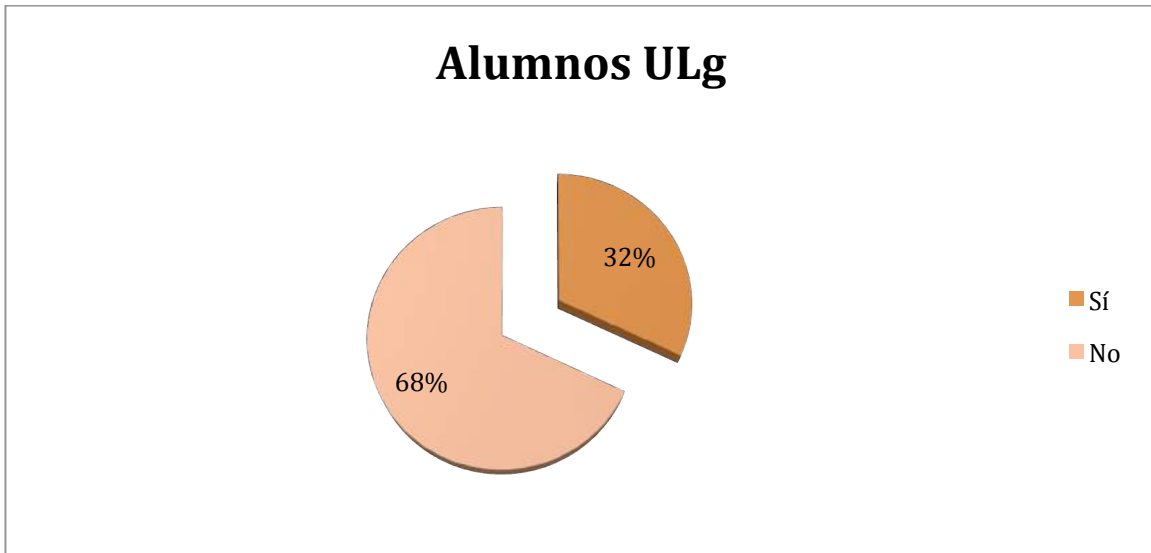


Figura 3

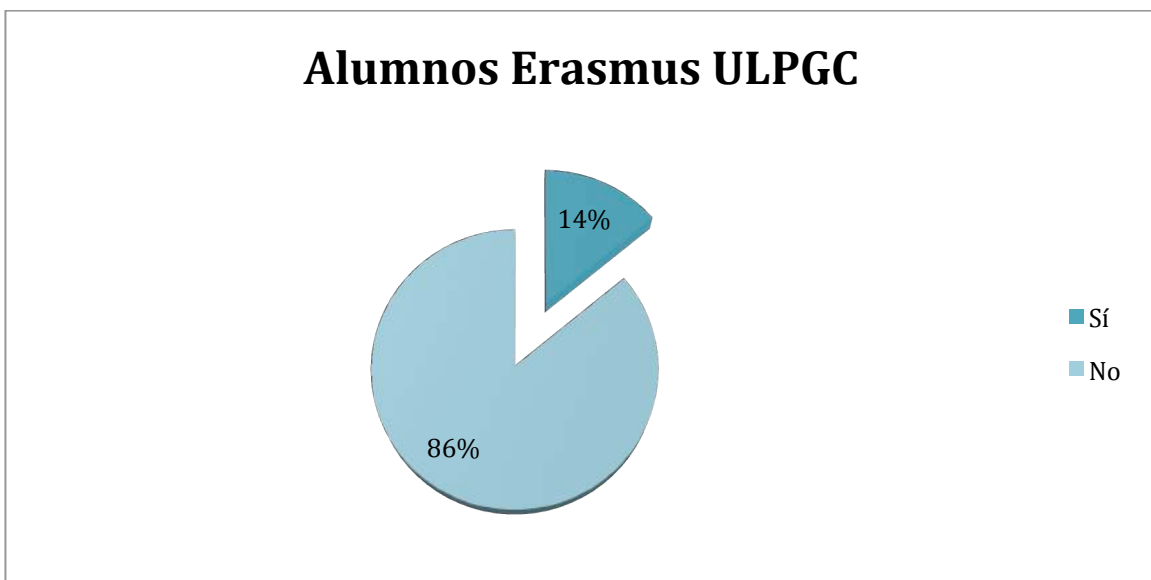
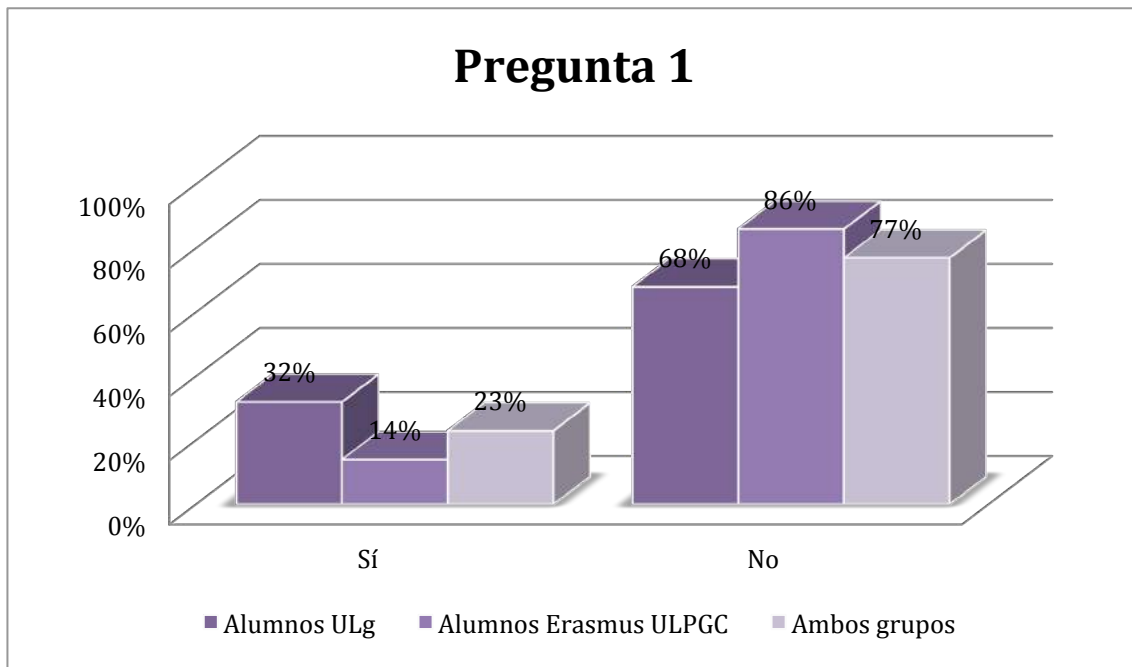


Figura 4



2. *Durante estas clases, ¿qué aspecto del español crees que has mejorado, y qué aspecto has trabajado menos?*

Figura 5

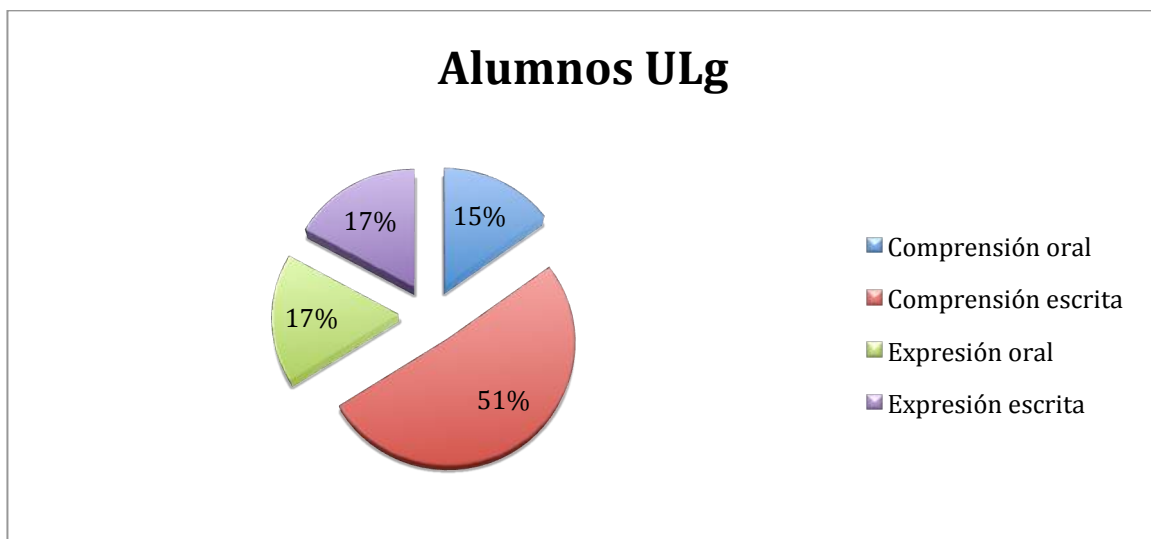


Figura 6

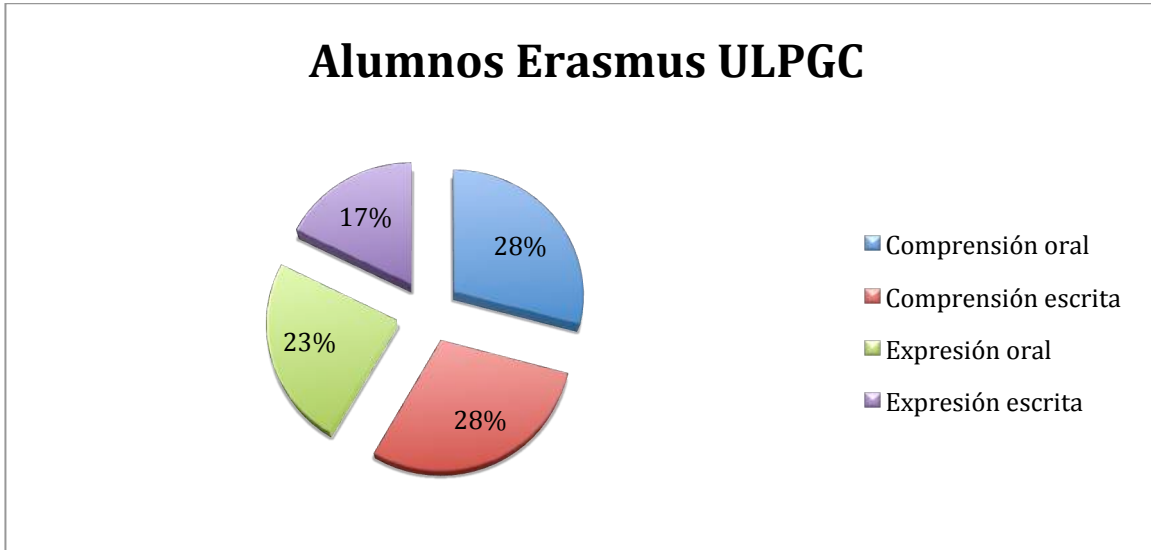
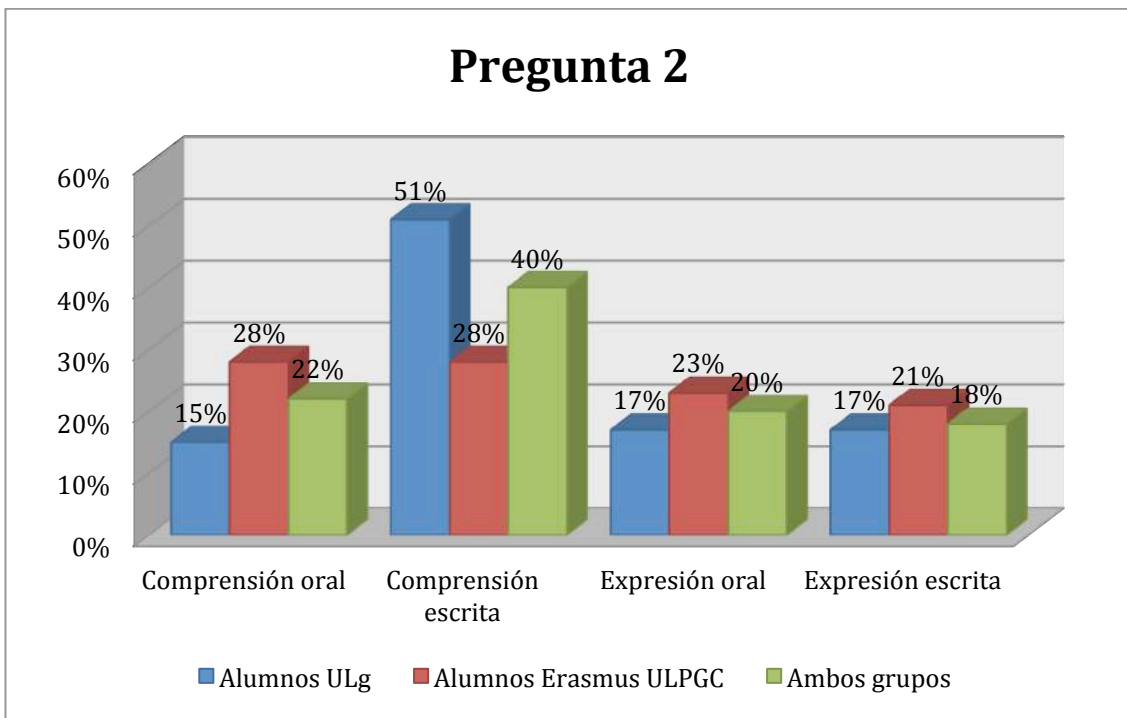
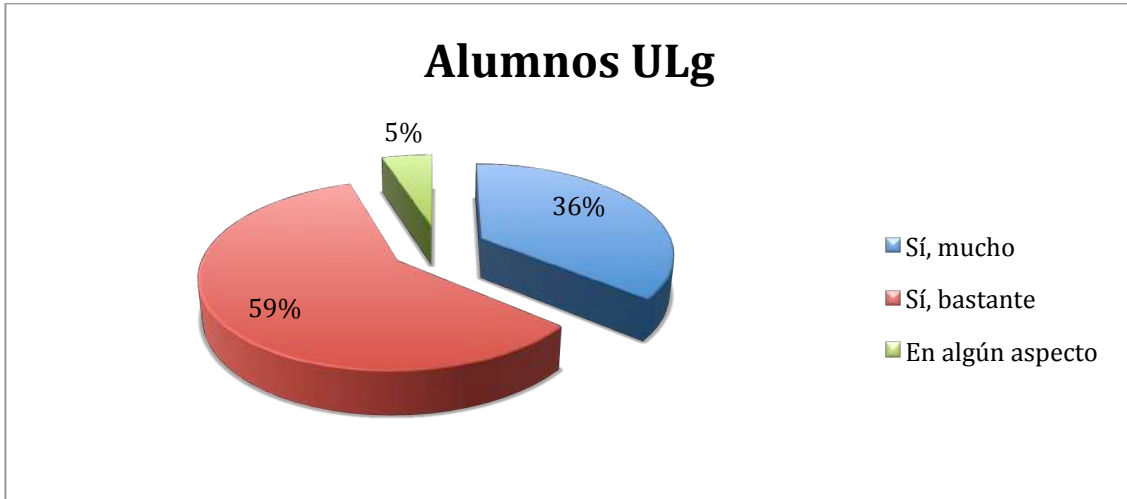


Figura 7



3. *¿Consideras que trabajar con microrrelatos es una buena forma de aprender la gramática dentro de un contexto?*

**Figura 8** se ha omitido la representación del valor de la respuesta "No" puesto que los alumnos no la han seleccionado



**Figura 9:** se ha omitido la representación del valor de la respuesta "No" puesto que los alumnos no la han seleccionado

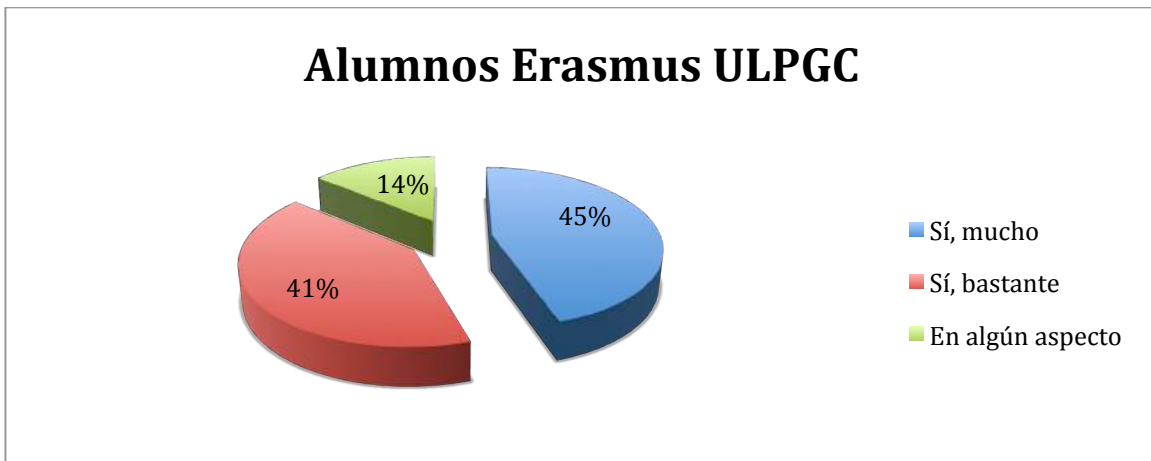
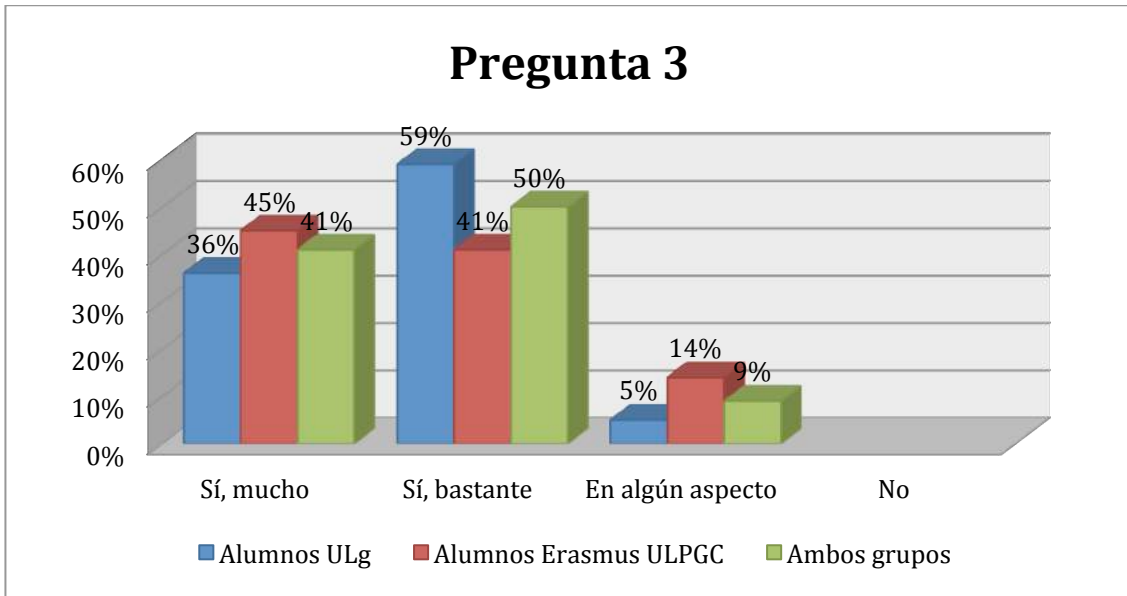


Figura 10



4. *¿Qué aspecto de estas clases crees que ha sido el más útil?*

Figura 11

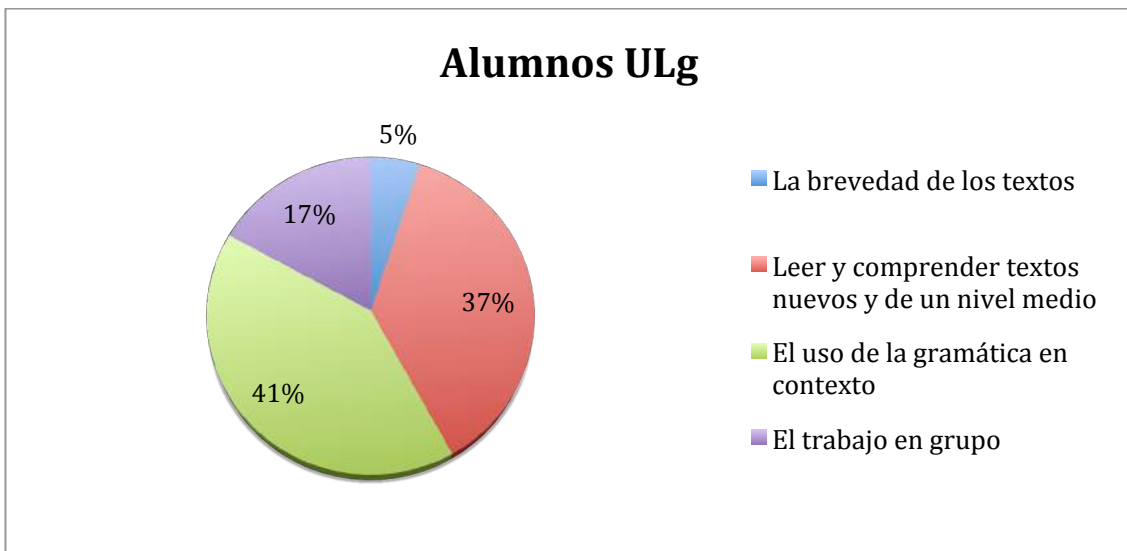


Figura 12

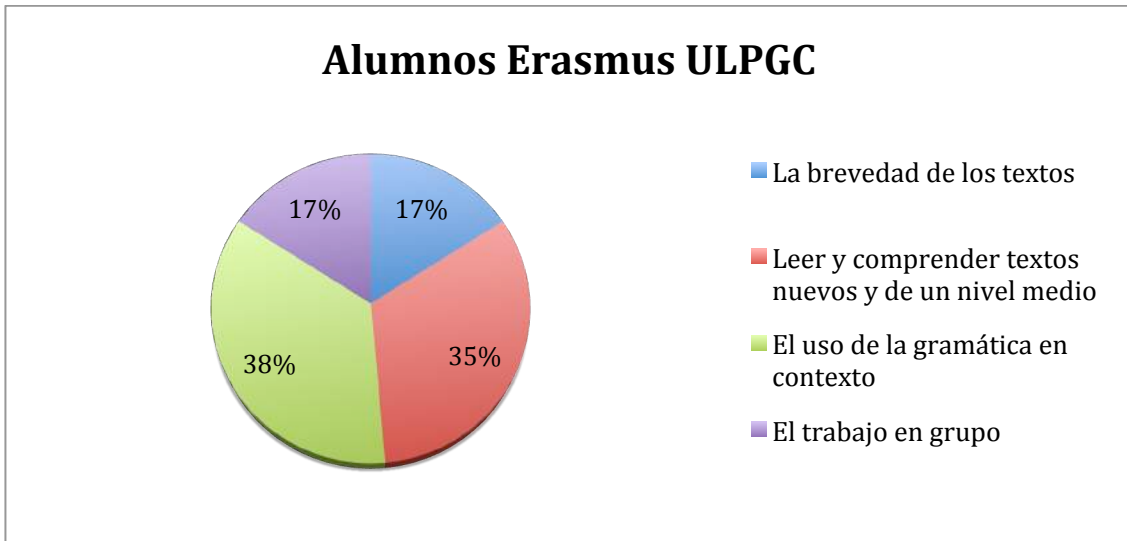
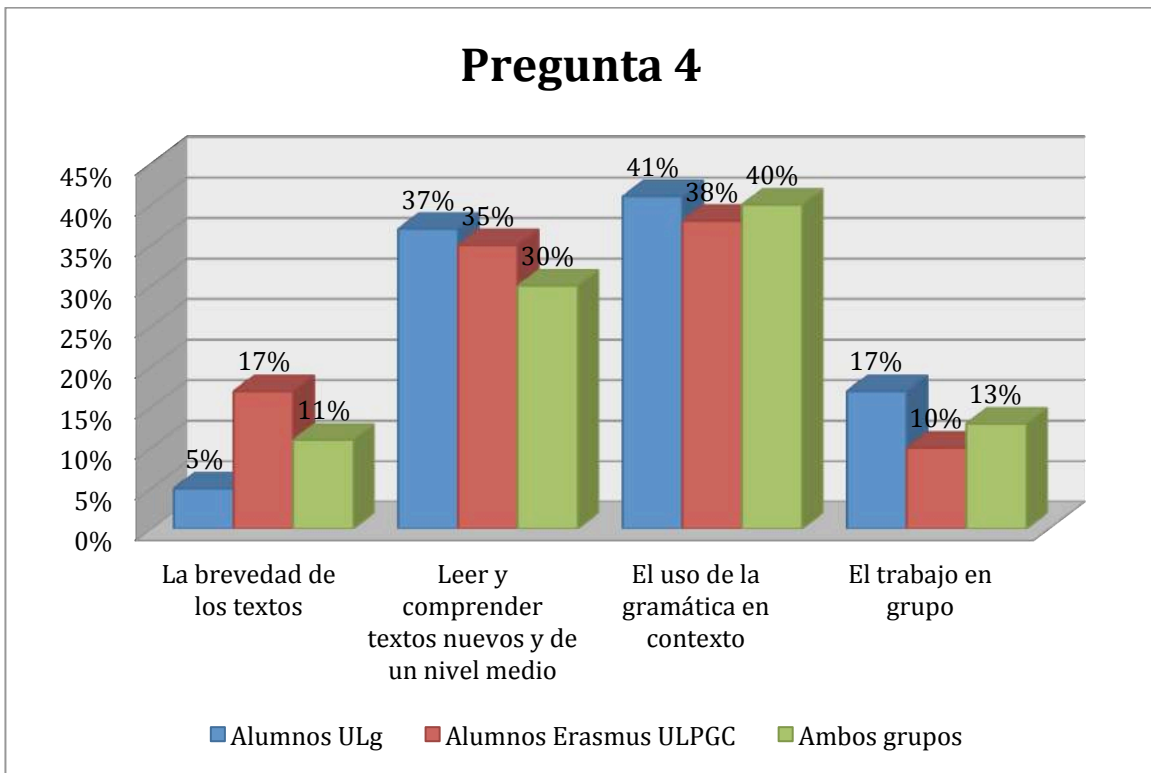


Figura 13



5. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en estas clases?

Figura 14

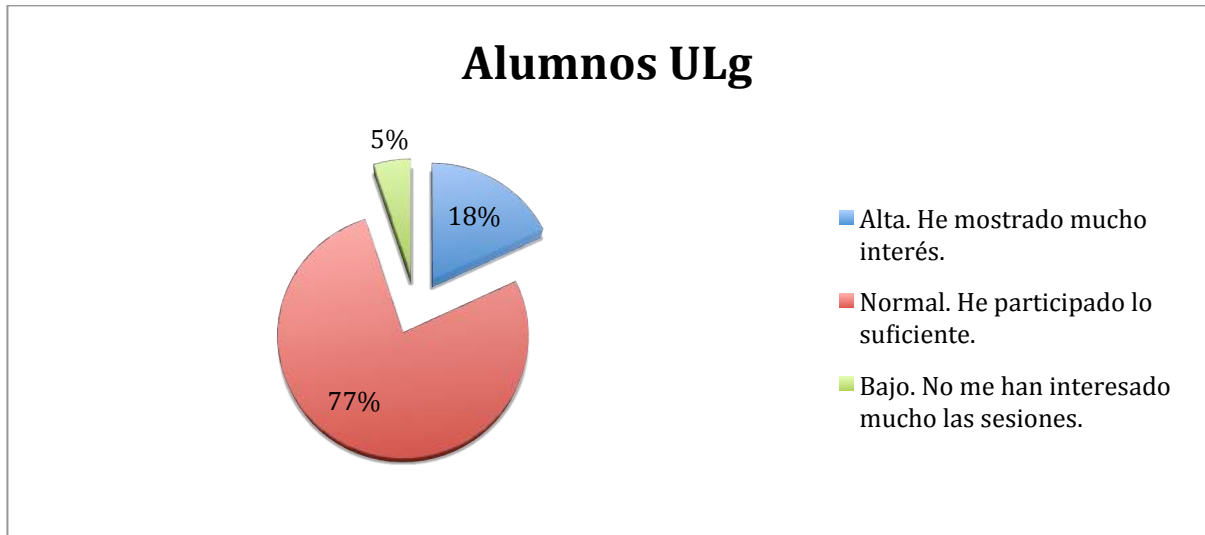


Figura 15

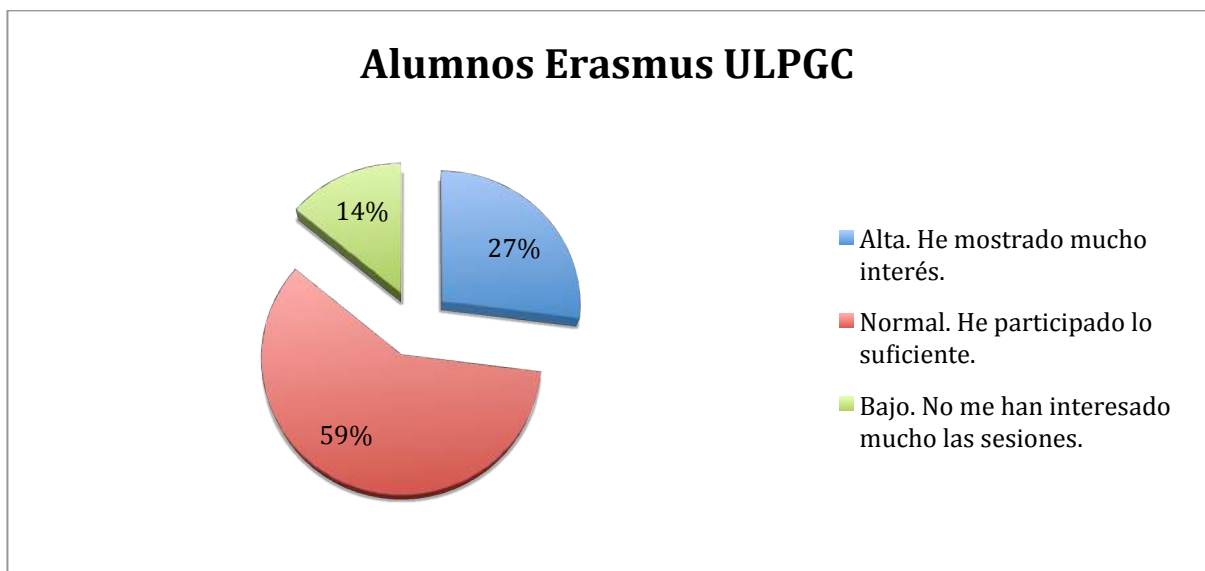
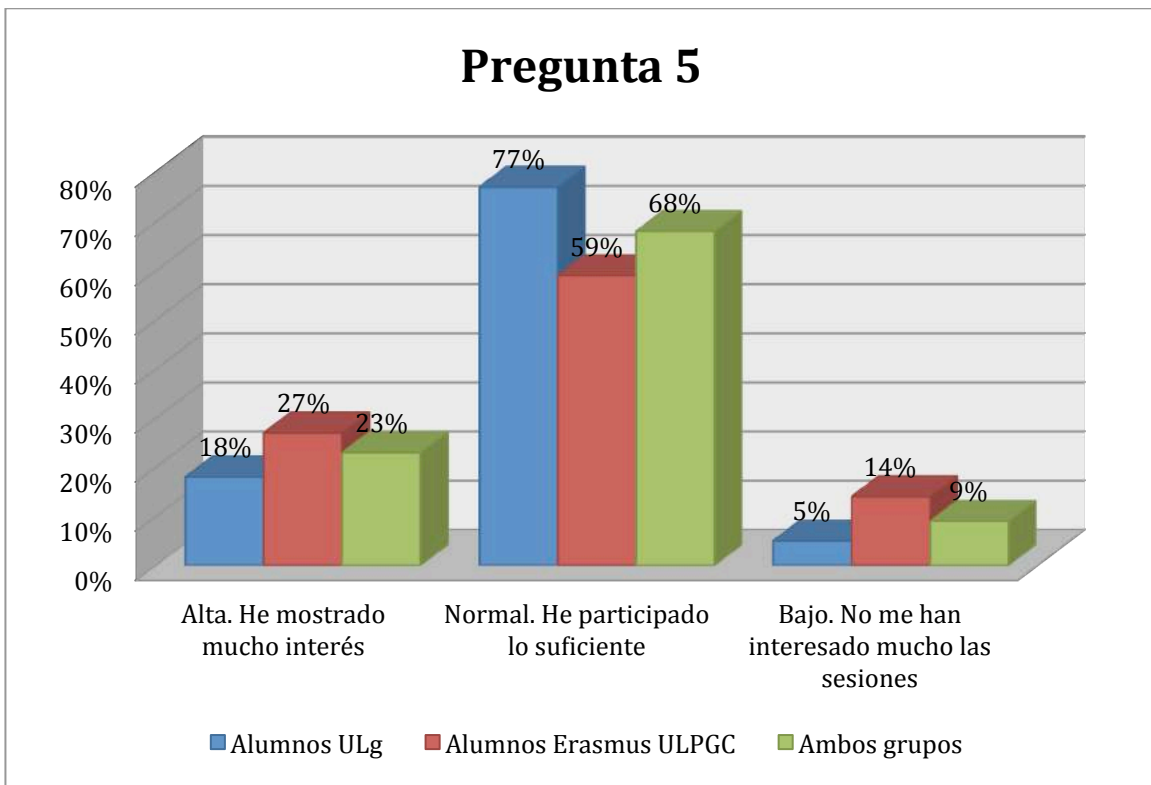




Figura 16



7. *¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas clases?*

Figura 17

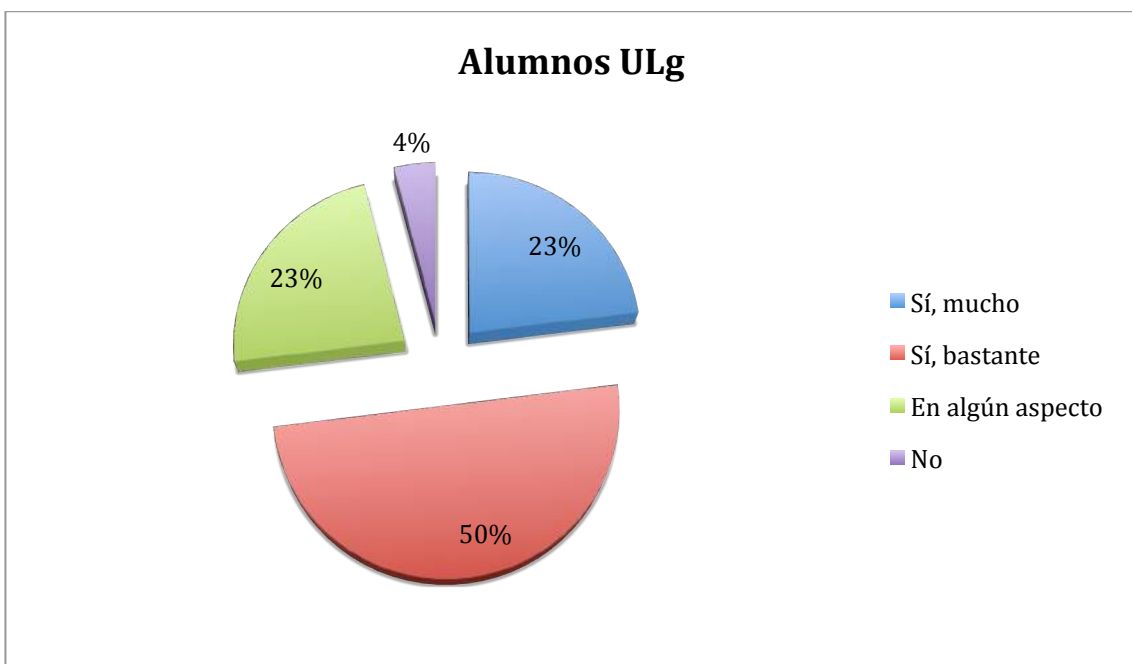


Figura 18

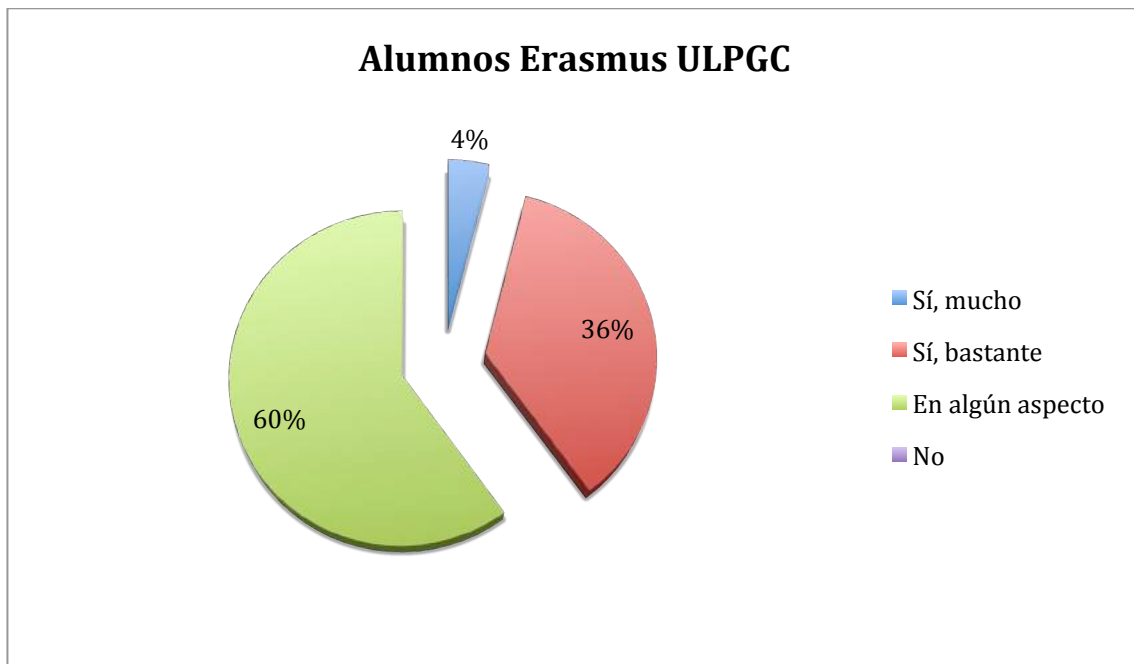
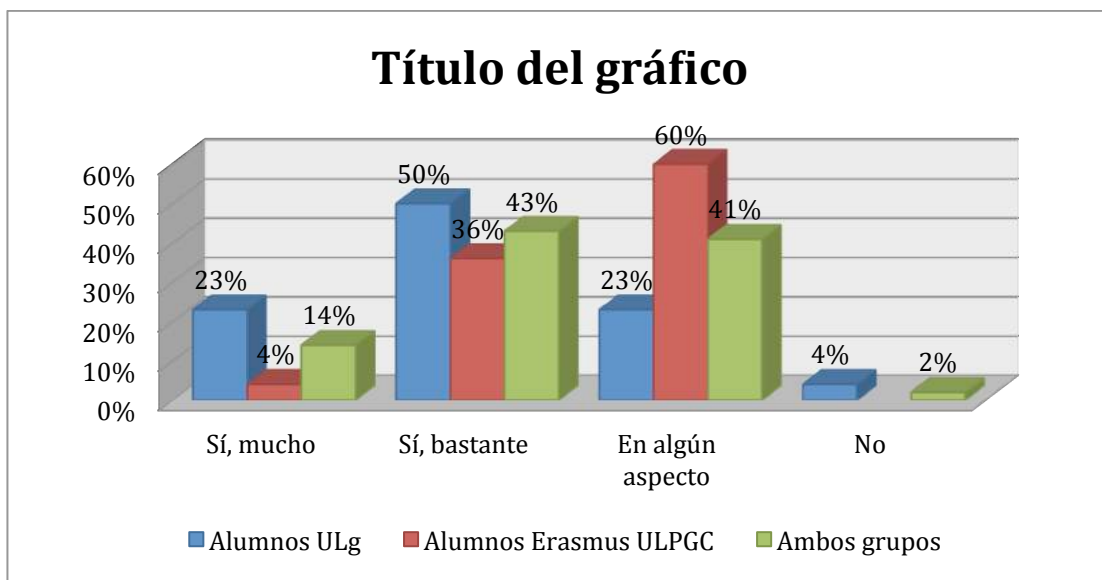


Figura 19



8. *¿Crees que, después de estas sesiones, leerás más microrrelatos?*

Figura 20

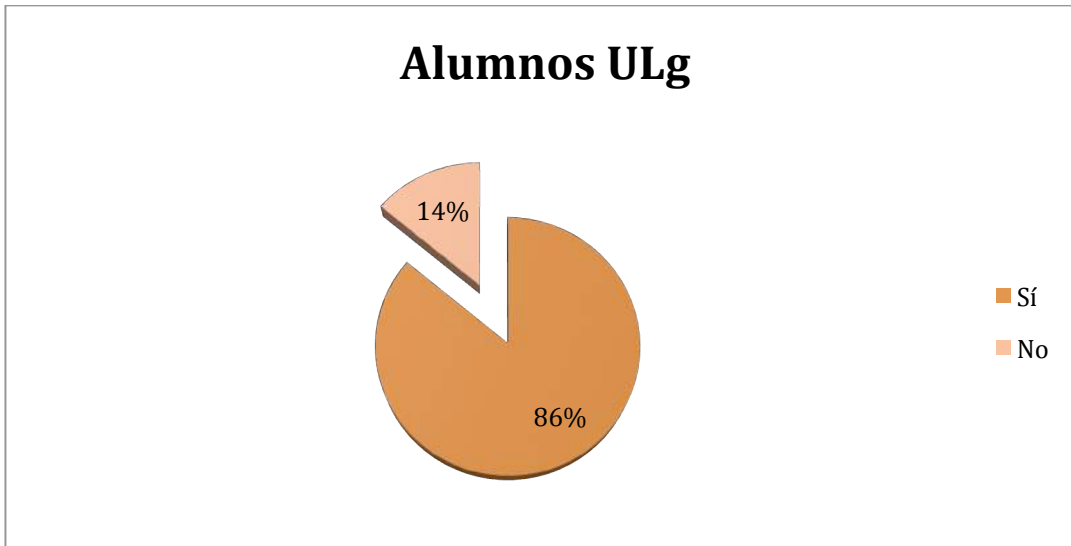


Figura 21

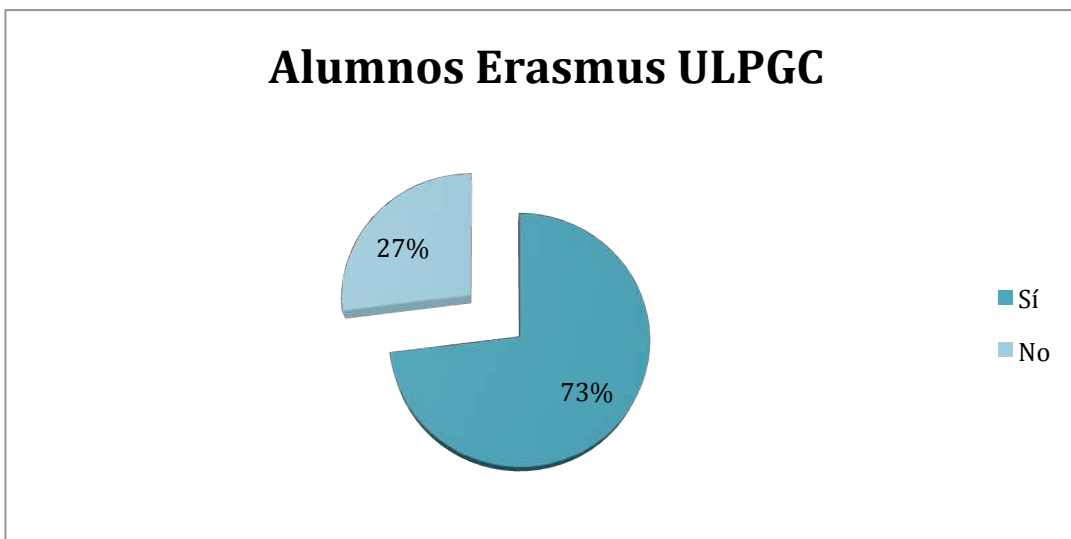
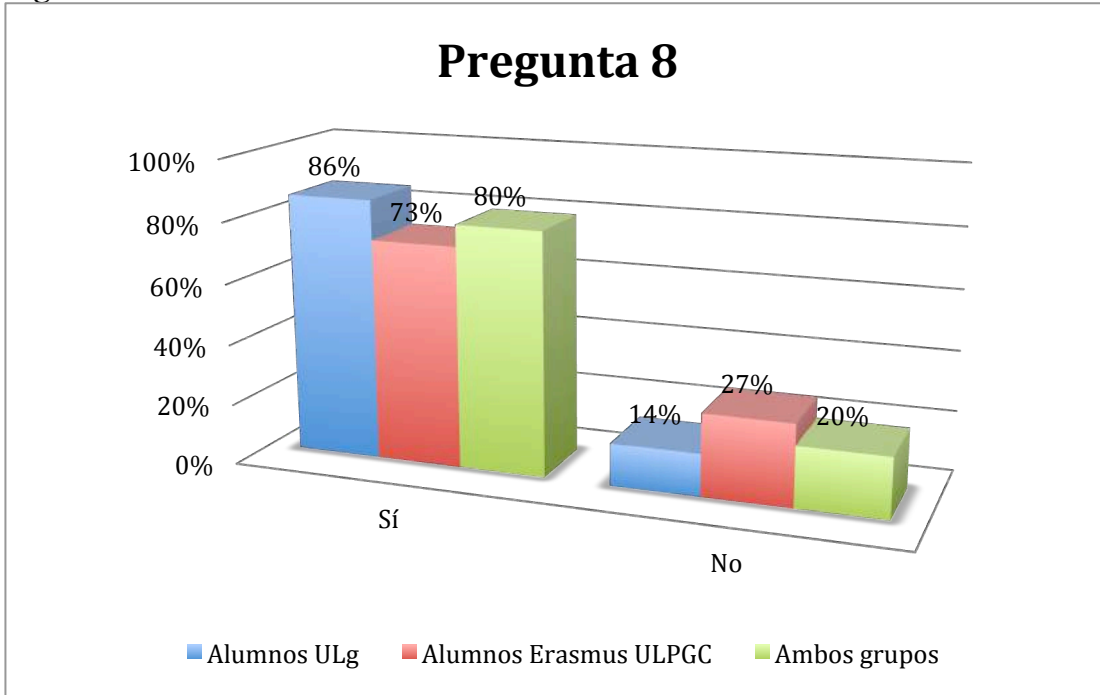


Figura 22



9. *¿Con qué puntuación calificarías las sesiones de gramática con microrrelatos?*

Figura 23

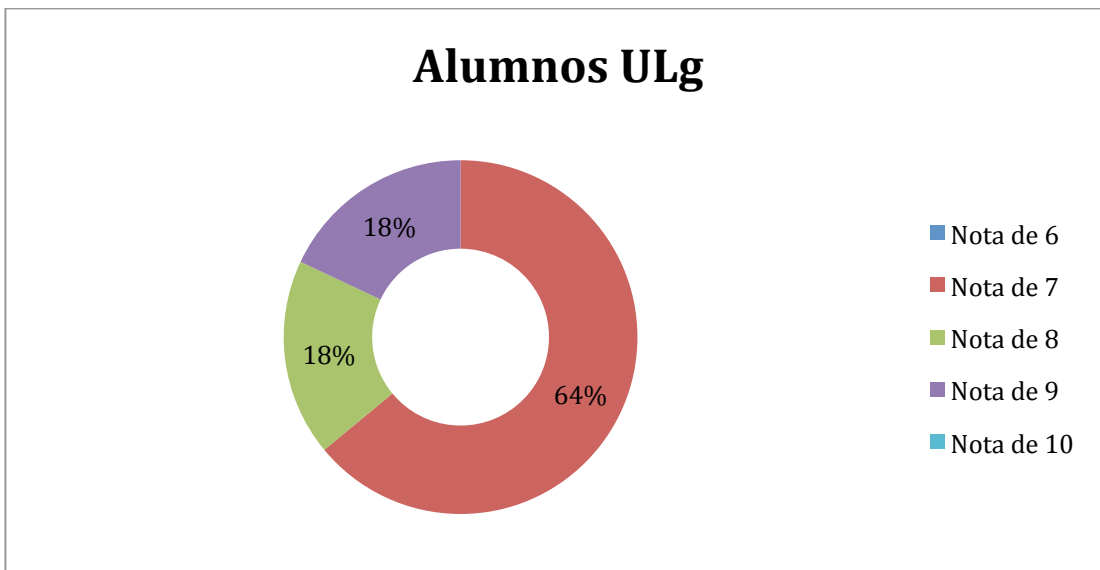


Figura 24

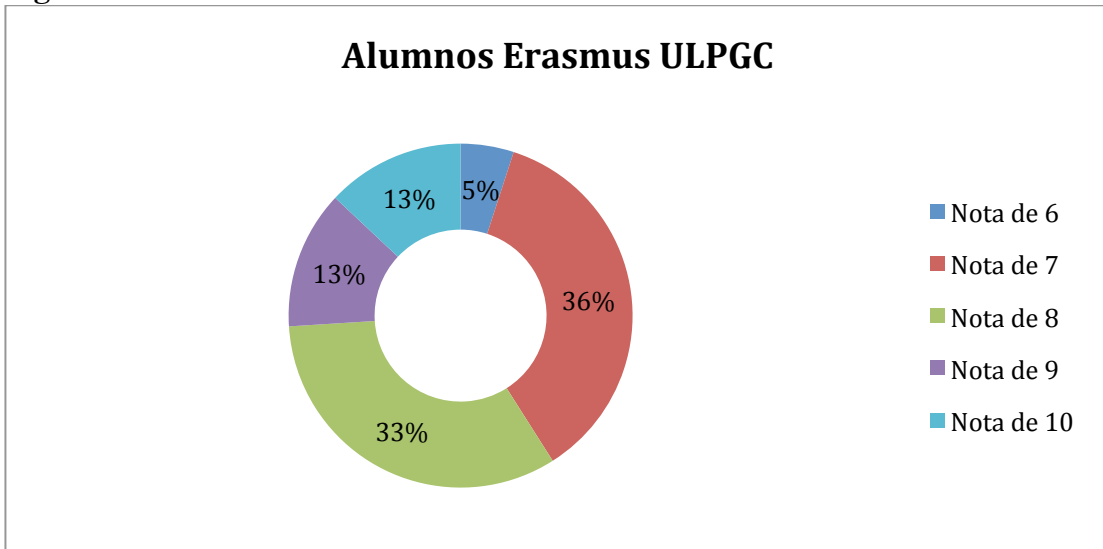


Figura 25

