



**Universidad Internacional de La Rioja**

**Facultad de Educación**

**Máster en Enseñanza de Español como lengua  
extranjera**

**Trabajo fin de máster**

# Creación de microrrelatos digitales en el aula de ELE: Propuesta didáctica para el nivel A2

**Presentado por:** Vanessa Sánchez Guayazán

**Tipo de TFM:** Propuesta didáctica

**Director/a:** Gladys Luisa Villegas Paredes

**Ciudad:** Bogotá

**Fecha:** 23 de septiembre de 2016

**Firma:** Vanessa Sánchez Guayazán

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Máster se centra en el uso del microrrelato como muestra real de lengua en un grupo de estudiantes extranjeros adultos en situación de inmersión lingüística del nivel A2 con la finalidad de potenciar el desarrollo de las destrezas comunicativas básicas, al tiempo que se incentiva la apreciación de la literatura en la lengua meta y la producción creativa por parte de los discentes. Al combinar la actividad de escritura creativa con la implementación de herramientas tecnológicas, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en un proceso de aprendizaje integral que comprende la producción escrita en la LE y los procesos de interacción, planeación y creación que subyacen, junto con el uso de aplicaciones tecnológicas para potenciar el contenido narrativo y el aspecto estético de los microrrelatos.

Para el cumplimiento de tal finalidad se hace una propuesta didáctica que comprende una serie de actividades posibilitadoras destinadas a acercar a los estudiantes a la lectura y análisis de microrrelatos y de sus características, y a favorecer el uso de las destrezas comunicativas en el aula, al tiempo que conducen a los discentes a la tarea final de producción escrita: la creación de microrrelatos digitales en español.

## **Palabras Clave**

Microrrelato, relato digital, comprensión lectora en ELE, expresión escrita, escritura creativa digital.

## **Abstract**

This Master's Dissertation is centered on the use of micro-stories as real language samples in a group of adult foreign students in language immersion who have an A2 level with the purpose of fostering the development of basic communicative skills while appreciation of literature in the foreign language and creative production is encouraged. By combining creative writing with the use of technological tools, students are offered the opportunity of getting involved in a comprehensive learning process which includes written production in the FL and the interaction, planning and creation processes that underlie it and the use of technological applications aimed at potentiating micro-stories' narrative content and esthetics.

In order to achieve this goal, this proposal comprehends a series of enabling activities that invite students to take interest in reading and analyzing micro-stories and their characteristics, and that also favor the use of communicative skills in the classroom while guiding students towards the final written outcome: the creation of digital micro-stories in Spanish.

## **Key words**

Micro-story. Digital Storytelling. Reading comprehension in ELE. Writing. Digital Creative writing.

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>5</b>
1.1 Justificación y planteamiento del problema.....	5
1.2 Objetivos .....	7
1.2.1 Objetivo general .....	7
1.2.2 Objetivos específicos .....	7
<b>2. Marco conceptual .....</b>	<b>8</b>
2.1 Explotación didáctica del microrrelato en el aula de ELE.....	8
2.1.1 ¿Qué es un microrrelato? .....	9
2.1.1.1 Características del microrrelato .....	11
2.1.2. Comprensión lectora.....	13
2.1.3 Expresión escrita.....	16
2.1.3.1 Escritura creativa .....	17
2.2 El relato digital educativo.....	20
2.2.1 El relato digital en el aula de ELE .....	23
2.2.2 Herramientas de creación de relatos digitales .....	25
2.2.2.1 Storybird.....	25
2.2.2.2 SMRecorder .....	26
2.2.2.3 Movie Maker .....	27
<b>3. Propuesta didáctica: Microrrelatos digitales: ¡Contemos nuestras propias historias! .....</b>	<b>27</b>
3.1 Presentación .....	27
3.2 Contexto.....	28
3.3 Metodología didáctica .....	29
3.4 Objetivos de la propuesta .....	30
3.5 Cronograma .....	31
3.6 Actividades .....	32
3.7 Evaluación .....	41
<b>4 Conclusiones .....</b>	<b>42</b>
<b>5 Limitaciones y prospectiva .....</b>	<b>44</b>
5.1 Limitaciones.....	44
5.2 Líneas de investigación futuras .....	45
<b>6. Bibliografía .....</b>	<b>46</b>
6.1 Referencias bibliográficas .....	46
6.2 Bibliografía complementaria .....	49
<b>7. Anexos.....</b>	<b>50</b>

## **1. Introducción**

### **1.1 Justificación y planteamiento del problema**

El éxito que los estudiantes alcancen durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera depende enormemente de las actividades que se realicen y de lo significativas que estas sean para los aprendientes. La rutina en el aula de clase y la realización de una tipología de actividades reducida puede desmotivar al alumnado; y su poca participación en este proceso tendrá consecuencias negativas en el avance de los estudiantes, reflejándose en un dominio insatisfactorio de la lengua para el nivel que se esperaría. Se hace necesario que el docente busque maneras de renovar la actividad en el aula y proporcionar opciones de trabajo novedosas y que involucren al estudiante, respetando su rol como agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este requerimiento, junto con las posibilidades que brindan las tecnologías de la información hoy en día, constituyen una excelente oportunidad para proponer actividades innovadoras que incluyan el uso de estas herramientas.

También es primordial procurar que las actividades que se implementen en el aula contribuyan al desarrollo integral de las destrezas comunicativas de los estudiantes y que, al mismo tiempo, procuren permitirles potenciar sus capacidades y su creatividad, de manera tal que el resultado del aprendizaje sea significativo y cercano a la realidad de los alumnos.

Para dar respuesta a estas necesidades, se propone el uso del microrrelato digital educativo en el aula de español como lengua extranjera como actividad de producción en la L2, cuya realización involucra el uso y desarrollo de las destrezas orales y escritas, la explotación de la creatividad del estudiante y la utilización de herramientas tecnológicas en pro de la potenciación de la capacidad narrativa y creativa del estudiante en base al microrrelato.

Como lo expone el Marco Común de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras es el gestionar la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para que el aprendiente pueda utilizar la lengua para comunicarse en contextos variados de manera eficaz. Dentro de estas competencias, los procesos de comprensión y expresión oral y escrita son básicos para la comunicación y la interacción del hablante con otros y con los elementos que componen el entorno de la L2. Por ello, es necesario implementar actividades posibilitadoras y finales que se enfoquen en el desarrollo de

las destrezas lingüísticas del estudiante (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora), de forma tal que pueda dotarse al discente de las herramientas necesarias para convertirse en un usuario eficaz de la lengua

Ahora bien, el desarrollo de esas destrezas requiere la inclusión de diferentes tipos de opciones y herramientas didácticas que acerquen al estudiante a un mejor dominio de la lengua, así como a las diversas posibilidades de uso que su interacción con el mundo puede generar.

El uso del microrrelato en el aula trae consigo una serie de beneficios de aprendizaje para el estudiante de E/LE, entre los cuales pueden mencionarse: la introducción de la literatura como muestra auténtica de la lengua y como producto cultural que puede instruir al alumno sobre aspectos relacionados con el contexto sociocultural español y latinoamericano (Kotwica, 2014; Sanz y Sanz, 2010), la adquisición de hábitos de lectura y la capacidad para comprender y disfrutarlos (Cogollo, 2012), y la implementación de actividades que permiten trabajar con las cuatro destrezas comunicativas del discente (comprensión y expresión escrita y oral) por medio de la fomentación de la lectura de textos breves, la interacción con otros usuarios y la producción escrita partiendo de ellos (Kotwica, 2014 ). Las oportunidades didácticas que brinda el microrrelato como en el aula de español como lengua extranjera hacen de este tipo de texto una herramienta de trabajo eficaz en el proceso de aprendizaje de L2.

Por su parte, el relato digital educativo constituye una herramienta de gran valor educativo cuyo uso ha estado incrementando en las aulas de clase. El desarrollo de las habilidades tecnológicas, el proceso de planeación, investigación y creación requerido para la elaboración de este tipo de relatos y la puesta en acción de sus habilidades para organizar ideas y crear narrativas son algunas de las ventajas que esta actividad implica en el proceso de aprendizaje (Robin, 2008). Estas ventajas se transfieren al aprendizaje de lenguas, añadiendo el uso de la lengua extranjera de forma oral y escrita para llevar a cabo los procesos detrás del producto final.

Este trabajo busca la integración de las destrezas lingüísticas mediante la lectura y análisis de microrrelatos hispanos orientados a la producción digital de microrrelatos por parte de estudiantes de español como lengua extranjera en nivel A2; se trata de estudiantes jóvenes de 18 años y adultos en situación de inmersión lingüística. La propuesta se basa en el aprendizaje por tareas y el método comunicativo, pues se establecen tareas posibilitadoras y una tarea final cuya realización implica el uso

permanente de la L2 constante interacción con todos los participantes del proceso de aprendizaje (compañeros y docente), promueven el trabajo colaborativo y se enfocan en el uso de la lengua para la consecución de los objetivos planteados.

La elección del material literario a implementar se basa en el nivel de dificultad y la posibilidad de comparación de sus rasgos para la identificación de las características del microrrelato por parte de los estudiantes. La elección de las herramientas tecnológicas a usar en la elaboración de la tarea final responde a la necesidad de incluir las características generales del relato digital en las producciones finales de los estudiantes (imagen, audio, música, texto) y brindarles herramientas intuitivas y de fácil uso para la producción de los microrrelatos.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general**

El objetivo general de este trabajo de fin de máster es crear una propuesta didáctica que promueva el desarrollo de las destrezas de comprensión y producción escrita del estudiante de español como lengua extranjera de nivel A2 por medio de la creación de microrrelatos digitales.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Analizar las posibilidades didácticas del microrrelato en el aula de ELE y su uso para beneficiar el desarrollo de las destrezas escritas y la creatividad de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel A2.
- Explorar las herramientas tecnológicas adecuadas para la creación de microrrelatos digitales con el objetivo de potencializar el proceso de escritura creativa de los estudiantes.
- Proponer un modelo didáctico que permita desarrollar las destrezas orales y escritas a través del trabajo colaborativo.
- Diseñar instrumentos de evaluación que permitan valorar el desarrollo de la de las destrezas lingüísticas del estudiante con base en el trabajo realizado a lo largo de la secuencia didáctica.

## **2. Marco conceptual**

### **2.1 Explotación didáctica del microrrelato en el aula de ELE**

Con el auge del método comunicativo y, posteriormente, del enfoque por tareas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la literatura comenzó a tener un rol más relevante en el aula, pues dejó de ser un elemento sacralizado y limitado a su uso en ejercicios de traducción para comenzar a convertirse en un tipo de *input* didáctico cuya explotación permite el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

En el aula de ELE se hace necesario el poner al estudiante en contacto con muestras reales de lengua y la literatura constituye un *input* de lengua real sumamente valioso que puede suministrar información lingüística, cultural y estética, y cuyo aporte al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno puede llegar a ser muy significativo. Acquaroni (2007) establece las funciones que una obra literaria cumple en el marco de ELE, entre las cuales se encuentran:

- Suministrar información sociocultural
- Contribuir a desarrollo de la competencia intercultural del estudiante
- Ofrecer muestras de lengua cuyas características lingüísticas, semánticas y pragmáticas no se encuentran tan fácilmente en el texto no literario
- Desarrollar la competencia literaria, afinar la sensibilidad estética del alumno
- Desencadenar la creatividad e involucrar de forma más profunda al estudiante en el aprendizaje de la lengua meta

Todas estas funciones aportan enormemente a la evolución del aprendiente en su proceso de aprendizaje y lo convierten en un hablante completo y altamente funcional.

Ahora bien, para hacer que la inclusión de la literatura en el aula de ELE sea fructífera, es necesario atender a características específicas con las que las muestras escogidas deben contar. Al respecto, Sáez (2013) expresa que el texto literario tiene cabida en todos los niveles de lengua, pero que es necesario escoger las muestras según el nivel y teniendo en cuenta el grado de facilidad de lectura (reflejado en aspectos como el léxico, la longitud de las frases, la densidad semántica, entre otros). Propone también que los textos a escoger sean claros, atractivos y significativos para el lector, de forma tal que se sientan motivados a interactuar con ellos.



El microrrelato constituye una excelente opción para ser trabajado en el aula como *input* literario y como herramienta de creación. Carlos Sanz y Elena Sanz (2010) listan algunas de las ventajas que ofrece el microrrelato para ser trabajado en el aula gracias a las posibilidades didácticas que ofrece. A continuación, se resumen estas ventajas:

- La presencia de una moraleja didáctica en la mayoría de muestras invita al análisis y a la reflexión.
- Su brevedad permite adaptarse a la duración de las clases fácilmente.
- Acerca al estudiante a muestras reales de lengua que reflejan la cultura hispana.
- Centra la atención del estudiante en la trama narrativa debido a la ausencia de adornos literarios complejos
- En niveles principiantes (A1 y A2), facilita la producción escrita al suministrar un marco reducido de creación (en cuanto a su longitud y concisión); en niveles superiores, los estudiantes pueden emplear recursos retóricos.
- La brevedad de este tipo de relatos también permite el relacionárseles con otros textos cortos de distintos tipos para trabajar la interculturalidad.

También Zabala (2006) resalta el carácter didáctico del microrrelato resaltando la vocación pedagógica de la minificción y el hecho de que esta ha sido empleada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras de forma muy provechosa para el estudio de la identidad cultural, la organización sintáctico-gramatical, el reconocimiento de estilos psicológicos, géneros literarios, entre otros.

A continuación, se presentarán algunas definiciones de microrrelato, así como la identificación de sus características. Luego, se pasará a definir e identificar las tareas que se pretenden abordar en esta propuesta didáctica – comprensión lectora, expresión escrita y, dentro de esta, la escritura creativa- y la forma en que estas pueden ser explotadas en relación con el uso del microrrelato en el aula

### **2.1.1 ¿Qué es un microrrelato?**

La definición de *microrrelato*, microcuento o microficción ha sido tema de análisis durante largo tiempo y ha dado lugar a discusiones en las que se ha planteado la necesidad de establecer características específicas que permitan instaurar al microrrelato como un género o subgénero literario y que lo diferencien del cuento. A continuación, se presentarán algunas de las definiciones y características sugeridas por los estudiosos en el tema.

Brasca (2000: 3) describe al microrrelato como “una forma muy breve que posee suficiencia narrativa y cuyas principales características son la concisión y la intensidad expresiva”, siendo *suficiencia narrativa* la autonomía e independencia del microrrelato respecto a cualquier dato externo a menos que sea una referencia cultural que haga parte del universo del lector, e *intensidad expresiva* la potencia de la narrativa resultado de su concisión y de las estrategias empleadas por el autor para hacer del lector el productor del sentido al finalizar la lectura del cuento, lo que ha de causar un efecto de perplejidad en el mismo.

Para aclarar un poco más el término de suficiencia narrativa o autonomía en el microrrelato, hay que hacer referencia a la intertextualidad. Esta característica permite al microrrelato incluir referencias y hacer alusión a personajes, historias y símbolos culturales que hagan parte de un universo común entre lectores. José Enrique Martínez (2001, citado en Álamo, 2010) distingue entre *intertextualidad externa* – cuando el mecanismo afecta textos de diferentes autores- y *de intertextualidad interna* -cuando este afecta a textos del autor-, a la que le asigna el nombre de *intratextualidad*. Así mismo, y dependiendo de la naturaleza del subtexto, la intertextualidad puede ser de carácter endoliterario (citas y alusiones marcadas o no marcadas a obras literarias), o de carácter exoliterario (textos y referencias no literarias).

Continuando con la delimitación de lo que constituye un microrrelato, Lagmanovich (2009), reconocido escritor argentino y destacado representante de este género, propone una caracterización general del microrrelato teniendo en cuenta tres rasgos principales: *brevedad* o concisión<sup>1</sup>, *narratividad* y *ficcionalidad*. Al respecto, Lagmanovich afirma que cualquier texto que no incluya estas tres características no puede ser considerado como microrrelato, ejemplificando este punto por medio de referencias al texto periodístico (texto breve, narrativo, pero no ficcional), el cuento y la novela (narrativos, ficcionales, pero no breves), y la escritura gnómica -aforismos, refranes- (breves, pero faltos de las otras dos condiciones).

Lagmanovich (2009) resalta también otras características de este tipo de escrito, sin limitar sus rasgos solo a estos:

---

<sup>1</sup> Lagmanovich expresaba su preferencia por este término sobre el de *brevedad*, pues la concisión implica el hecho de que nada sobra en el texto, el uso de las palabras necesarias, justas, “el decir mucho con pocas palabras”.

- La autonomía como rasgo esencial del microrrelato, característica que hace del texto un producto satisfactorio y autosuficiente que abarque significados variados y profundos.
- La presencia de un título significativo que hace parte indispensable del texto
- La costumbre de no seguir un sentido cronológico. Los microrrelatos suelen iniciar con una estructura *in media res*, la cual se caracteriza por no incluir información sobre la ubicación contextual, sino que estas suelen comenzar en un punto medial de la trama (Pujante, 2013). Cabe aclarar que, si bien este tipo de estructura es común en los microrrelatos, también pueden encontrarse ejemplos en los que el relato puede comenzar en el inicio absoluto de la trama o con una introducción que acerque al lector a la trama de forma gradual, por lo que no en todos los casos se desecha la estructura tripartita común en el cuento -inicio, nudo, desenlace- (Pujante, 2013).
- La posibilidad de implementar variadas estrategias discursivas (figuras retóricas)
- Su terminación con un final que incita a la generación de conclusiones por parte del lector

Con miras al establecimiento de los rasgos principales del microrrelato, Álamo (2010:174) resalta cómo la gran mayoría de los análisis que han buscado definir y establecer las características del microrrelato hacen hincapié en la brevedad o hiperbrevedad como característica distintiva y definitoria de la forma narrativa de este tipo de texto, siendo el microrrelato “máximo ejemplo discursivo de lo reducido, omitido, disimulado o sobreentendido del tejido narrativo”, y cuya brevedad es producto de la implementación de técnicas elípticas y figuras retóricas. Valles Calatrava (2008, citado en Álamo, 2010), establece las características discursivas del microrrelato, las cuales comparte con el cuento, pero que son intensificadas en el primer género, algunas de las cuales son: brevedad, sintetización expresiva y economía narrativa, condensación de los elementos de la historia, enfatización de la tensión e intensidad narrativa, acentuación de la capacidad de evocación y sugerencia.

#### **2.1.1.1 Características del microrrelato**

En esta sección, se presentan algunos de los rasgos más prominentes del microrrelato y que serán objeto de identificación e implementación por parte de los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta didáctica presentada en este trabajo.

En cuanto a los rasgos formales del microrrelato, Álamo (2010) examina y cita el trabajo de Ródenas de Moya (2008) y de Roas (2008) para sustentar la consideración de los finales perturbadores, abiertos y no solucionados como una característica del microrrelato. Al respecto, Pujante (2013) resalta en su tesis doctoral que este es uno de los puntos que cuenta con unanimidad entre la crítica especializada al momento de caracterizar al microrrelato, pues es común denominador entre este tipo de textos el presentar un giro sorpresivo al final de las historias.

En lo que respecta a su estructura, Pujante (2013), después de un análisis exhaustivo de la teoría sobre el microrrelato y de un corpus de minificción extenso, concluye que la distribución del argumento en varias secciones va a la par con la presentación de personajes, espacios o tiempos distintos, o el uso de diferentes estilos de narración en cada parte. También resalta la división de los microrrelatos en párrafos y cómo estos pueden suministrar información clave acerca de la organización de la trama. De igual forma, explica que, si bien la estructura *in media res* es la más habitual, pueden encontrarse casos en los que las tramas de algunos microcuentos estén organizadas de forma similar a la estructura clásica tripartita (inicio-nudo-desenlace), pero que pasan rápidamente por las primeras dos y propenden al clímax, demostrando cómo la separación categórica entre las tres partes desaparece en este tipo de texto.

Con respecto al uso de los personajes en este tipo de narrativa, Pujante resalta la cantidad reducida de personajes que pueden encontrarse en el microrrelato, siendo los personajes secundarios aquellos obviados generalmente en este (sub)género. Pujante también señala que la caracterización de los personajes en los microrrelatos se limita a lo estrictamente necesario, lo cual es lógico teniendo en cuenta la brevedad del relato. En el caso del microrrelato, y como ya se ha visto, la concisión es uno de sus rasgos clave y la descripción de los personajes atenderá a esta característica también. Sin embargo, esta concisión no necesariamente desprovista a los personajes de definición, sino que lo poco que se dice sobre ellos cuenta con una caracterización fuerte de cada personaje para que, con pocas palabras, el lector pueda tener una idea clara de la(s) característica(s) que identifican al personaje (Pujante, 2013).

Siguiendo por la línea de los personajes, Pujante explica que entre los tipos de narrador que pueden encontrarse en los microrrelatos están: el heterodiegético (quien no es personaje de la historia y suele ser omnisciente), el homodiegético (quien sí es personaje), el autodiegético (el personaje es protagonista), siendo el primero de ellos el más común en este tipo de narrativa.

Con respecto al aspecto discursivo, el uso de recursos y figuras retóricas en los microrrelatos, es característica de este tipo de narrativa, pues sirven como herramientas que aportan a la intensidad narrativa y suplen los vacíos que la brevedad puede dejar. La concisión, como rasgo imprescindible del microrrelato, encuentra en la elipsis su herramienta principal. Para aportar a la intensidad y expresividad narrativas, los autores hacen uso de recursos como la metáfora, el símil, la parodia, la ironía, la antítesis, la hipérbole, entre otros (Pujante, 2003; Álamo, 2010).

De esta forma se intenta dar una breve recopilación de los rasgos principales del microrrelato, los que le hacen un género narrativo (o subgénero narrativo - caracterización que no cuenta con unanimidad-) en sí mismo.

La identificación de las características más generales del microrrelato por parte de los estudiantes durante la realización de las actividades de esta propuesta constituye un paso muy importante en el proceso de creación de sus microrrelatos digitales. Por medio de la lectura de microrrelatos ya existentes y su comparación, los estudiantes llevan a cabo un proceso guiado de identificación de rasgos específicos que luego procurarán tener en cuenta en la redacción de sus propias historias

### **2.1.2. Comprensión lectora**

El desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno en el aula de ELE constituye el eje central de su proceso de aprendizaje desde el enfoque comunicativo y el de aprendizaje por tareas. La destreza de comprensión lectora se desarrolla en el estudiante desde nivel inicial hasta que llega al nivel de dominio de la lengua extranjera y requiere que se suministren diferentes clases de texto al alumno, considerando su nivel de lengua.

*El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) - desde ahora MCER- presenta algunos ejemplos de actividades de lectura por medio de las cuales el usuario recibe y procesa textos escritos. Dentro de las actividades se encuentran la lectura para disponer de una orientación general, la lectura para obtener información, la lectura para seguir instrucciones y la lectura por placer. Este último tipo de lectura implica la inclusión de textos con componentes estéticos y ficcionales, es decir, de textos literarios.

El MCER también reconoce los usos estéticos de la lengua, dentro de los cuales se encuentra la realización de actividades estéticas y, en estas, las actividades estéticas de comprensión escrita como la lectura de textos literarios: relatos cortos, novelas, poesías, etc. (p.59).

El uso de la literatura en el aula para el desarrollo de la destreza de comprensión lectora permite al estudiante el desarrollar sus habilidades de comprensión escrita con textos estéticos y no meramente informativos, con una riqueza lingüística que no se encuentra tan comúnmente en la lengua hablada y que permite al estudiante desarrollar sus habilidades interpretativas. Pastor (2006, citado en Sáez, 2012) afirma que “el texto literario le proporciona al alumno el perfeccionamiento de estrategias de comprensión lectora y atenta a la lectura de lo entredicho, lo implícito”.

Los beneficios a nivel lingüístico que los ejercicios de comprensión de lectura basados en textos literarios traen son también significativos, como lo explican Gómez y Palma (2012:80), quienes afirman que este tipo de ejercicios se convierten de forma automática en “ejemplos visuales de uso de la lengua, la expresión escrita, la formación de palabras, frases, párrafos y, aún más importante, ideas”. Afirman también que la identificación de este tipo de mensajes e ideas facilitan la generación de ideas propias y brindan herramientas para saber de qué manera transmitirlas en la lengua extranjera, constituyendo un “suministro implícito de elementos lingüísticos para la adquisición de E/LE” (Gómez y Palma, 2012:80).

En el caso concreto de los microrrelatos, las ventajas mencionadas aplican de igual manera, sumando a los beneficios el contar con textos breves que no abruman al aprendiente y que pueden contribuir a la generación de una sensación de confianza en sí mismo y en sus habilidades en la L2, pues su éxito en la realización de tareas de comprensión de lectura con un texto que no implique tanta complejidad es probable. Esta sensación puede traducirse en mejores interacciones posteriores con textos de igual o mayor complejidad y, por ende, en el fortalecimiento de sus habilidades a medida que avanza en su proceso de aprendizaje.

Esa sensación de confianza dependerá de que la complejidad de los textos a trabajar permita al estudiante entender lo que lee. Es importante tener presente que, como lo afirma Cassany (2006 – citado en Sáez, 2012) la lectura en la lengua extranjera implica el ocupar parte del esfuerzo en la interpretación y comprensión de la sintaxis y el léxico, por lo que el discente no destina todos sus recursos a la interpretación, elaboración de

inferencias y construcción de significado. De manera tal que, para asegurar el éxito del aprendiente en su tarea de comprensión, es necesario seleccionar adecuadamente los textos (en este caso, los microrrelatos) para que el estudiante vaya avanzando en su proceso, al tiempo que se le suministran elementos de apoyo y se va incrementando la complejidad de los textos y de las tareas según sus capacidades. Pedraza (1996) menciona las características a tener en cuenta al momento de seleccionar un texto literario para el aula de ELE: los textos deben ser modelos de lengua muy cercanos al habla coloquial (sin que por eso se evite que tengan valor estético), deben incluir vocabulario de uso común (se deben evitar los textos que incluyan arcaísmos o voces especializadas), y el estilo del texto no debe hacerlo ininteligible.

Es importante mencionar que, en el aula, es muy común que los profesores de ELE decidan dejar de lado el uso del *input* literario, particularmente en niveles iniciales, debido a la complejidad que este puede representar y por la dificultad que implica el encontrar textos cuyo nivel de complejidad se adapte al nivel de lengua de sus estudiantes (Sáez, 2012; Fuertes y Gutiérrez, 2009). Las dos últimas autoras resaltan, además, que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* solo hace referencia al uso de la literatura en niveles A1 y A2 como parte del inventario de referentes culturales, aunque, de manera implícita, se puede hacer uso de los textos literarios como excusa para trabajar contenidos de tipo gramatical, nocional-funcional. Cultural, entre otros, que aparecen en el Plan Curricular.

A pesar de esas aparentes dificultades, la implementación del texto literario en el aula de niveles iniciales llega a ser muy fructífero si se tienen en cuenta los criterios de selección mencionados a lo largo de este apartado, como el nivel de dificultad del texto de acuerdo a cada nivel de lengua y el tipo correcto de actividades para las etapas de *contextualización*, *preparación o encuadre* (pre-lectura), de *descubrimiento y comprensión* (lectura), y de *expansión* (poslectura) (Acquaroni, 2007, citado en Silva, 2010).

Para esta propuesta, se han tenido en cuenta los aspectos aquí mencionados tanto en la selección de los microrrelatos como en el diseño de las actividades de comprensión. El nivel de los estudiantes, con quienes se implementaría esta propuesta didáctica, contarían con un nivel A2 de lengua y se encontrarían en la fase final de aprendizaje en este nivel, por lo que los textos seleccionados y las actividades a desarrollar con estos se plantean considerando el nivel de sus competencias comunicativas y dominio de destrezas.

### 2.1.3 Expresión escrita

El aprendiente de una lengua extranjera desarrolla, entre sus habilidades, la destreza de expresión escrita por medio de la producción de textos escritos de diferentes tipos que atienden a distintas necesidades comunicativas.

La adquisición de la destreza de escritura está fuertemente determinada por la capacidad de leer y comprender los textos y es leyendo que el escritor se vuelve competente (Krashen, 1980; Smith, 1983, citados en Rodríguez, 1998). Por esta razón, la comprensión escrita desempeña un rol clave en la adquisición de las habilidades de expresión escrita.

El desarrollo de la destreza de expresión escrita contribuye enormemente a la evolución del estudiante como usuario de una lengua extranjera por la forma en que este tipo de actividad le permite relacionarse con la L2. Así lo muestra Tena (2000:5) quien afirma que la expresión escrita “es un valiosísimo camino para dominar nuestro idioma de una manera creativa y llena de diversión, pero siempre sobre una base funcional, gramatical y lexical y nunca obviando el contexto de la realidad que le rodea (incluyendo la literatura)”.

Sin duda, el afianzamiento de conocimientos lingüísticos, culturales y discursivos a través de la creación escrita (particularmente por medio de la creación literaria) contribuyen a la evolución del estudiante como un usuario eficiente.

Para que un aprendiente de ELE pueda convertirse en un escritor eficaz, es absolutamente necesario fomentar el desarrollo de esta destreza en el aula por medio de ejercicios de composición escrita teniendo en cuenta los procesos cognitivos que tienen lugar durante tal proceso. Cassany (1999) presenta estos procesos cognitivos: *planificación* (momento en el que el autor determina los objetivos de su escrito y comienzan a generarse las ideas), *textualización* o redacción (paso en el que el autor procede a elaborar el escrito – definir la forma lingüística del texto, escribir el discurso implementando sus ideas en forma lineal), y *revisión* (el autor evalúa los dos pasos anteriores y hace las correcciones necesarias). Los ejercicios propuestos en el aula de ELE deberán, entonces, incluir la realización de cada uno de estos procesos en forma de pasos para la creación escrita de un producto final.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas presenta las estrategias de expresión empleadas por el usuario durante el ejercicio de la producción escrita:



*Esquema 1: Estrategias de expresión escrita.*

<b>PLANIFICACIÓN</b>	Preparación Localización de recursos Atención al destinatario Reajuste de la tarea Reajuste del mensaje
<b>EJECUCIÓN</b>	Compensación Apoyo en los conocimientos previos Intento
<b>EVALUACIÓN</b>	Control del éxito
<b>CORRECCIÓN</b>	Autocorrección

Fuente: Consejo de Europa, 2002.

El empleo de actividades que sigan este esquema no solamente conduce a una mejor realización de las tareas en cuestión, sino que también constituye un elemento motivador en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Sánchez (2009) indica que, al hacer énfasis en el proceso de escritura antes descrito, el producto final ya no es tan importante y el foco de atención pasa al proceso de escritura, en el que la actitud del alumno, la imaginación y la creatividad tienen roles protagónicos y, por ende, se despierta la motivación del estudiante al ver que la producción escrita tiene una importancia al nivel de las otras destrezas y su ejercicio constituye en sí mismo un acto comunicativo necesario y relevante.

### **2.1.3.1 Escritura creativa**

El MCER establece las actividades de expresión escrita en las que el usuario de la lengua produce textos que son leídos por uno o más autores. Dentro de los ejemplos de actividades suministrados, se encuentra la escritura creativa. El Marco establece descriptores para esta actividad de acuerdo a cada nivel de dominio de la lengua<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> En el MCER se especifica que los descriptores de las escalas de expresión escrita y de sus subescalas, entre las cuales está la de escritura creativa, no han sido comprobadas de forma empírica con el modelo de medición propuesto en el mismo documento, por lo que los descriptores fueron creados con base en descriptores de otras escalas. En la propuesta didáctica que tiene lugar en este trabajo, esto puede implicar la obtención de microrrelatos con características un poco más amplias que las presentadas en el descriptor correspondiente al nivel A2, las cuales podrían colindar con aquellas descritas para el nivel B1 con una guía adecuada.

*Esquema 2: descriptores para la escritura creativa*

<b>NIVEL</b>	<b>ESCRITURA CREATIVA</b>
<i>C2</i>	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido
<i>C1</i>	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
<i>B2</i>	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
<i>B1</i>	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
<i>A2</i>	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
<i>A1</i>	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

Fuente: Consejo de Europa (2002)

En el MCER se especifica que los descriptores de las escalas de expresión escrita y de sus subescalas, entre las cuales está la de escritura creativa, no han sido comprobadas de forma empírica con el modelo de medición propuesto en el mismo documento, por lo que los descriptores fueron creados con base en descriptores de otras escalas. En la propuesta didáctica que tiene lugar en este trabajo, esto puede implicar la obtención de microrrelatos con características un poco más amplias que las presentadas en el descriptor correspondiente al nivel A2, las cuales podrían colindar con aquellas descritas para el nivel B1 con una guía adecuada y de acuerdo con el progreso en el aprendizaje de la lengua que el estudiante haya tenido. De la misma forma, un aprendiente de una lengua extranjera que esté en constante contacto con escritos en su L1 ha de desarrollar habilidades y estrategias en expresión escrita que superen los recursos lingüísticos que posee en la L2, lo que puede implicar que sus escritos presenten características correspondientes a un nivel superior o cercanas a este (Gutiérrez, 2005, citado en Sánchez, 2009).

La propuesta didáctica presentada en este documento se implementaría al final del proceso de aprendizaje de estudiantes de nivel A2. En la propuesta, se tienen en cuenta los conocimientos lingüísticos y el nivel de desarrollo de las destrezas de los estudiantes, por lo que el producto final habrá de corresponder a la medida de sus capacidades y a los contenidos establecidos en la propuesta misma. Por la naturaleza del producto final (microrrelato digital), se busca que este producto refleje, entre otras cosas, las características narrativas principales del microrrelato, cuya creación requiere la narración de una historia. Si bien este tipo de actividad se ve explícitamente descrita en el descriptor para B1, se considera que la narración de una historia también es posible en un nivel A2, aunque el uso de recursos lingüísticos y la estructura no sería tan desarrollados como en un nivel B1.

Volviendo a las características de la escritura creativa, el MCER (2002:60) la incluye dentro de los usos estéticos de la lengua, la cual consiste en la “escritura de textos imaginativos como cuentos, canciones, etc. incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.”. De esta manera, el uso del microrrelato en el aula como producto creativo escrito constituye una posibilidad de actividad de explotación y desarrollo de la destreza de expresión escrita con posibilidades que van más allá de un acercamiento a la función estética del lenguaje, pues la inclusión del texto literario en el aula de lenguas extranjeras cumple “muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.” (p. 60).

Por otro lado, el ejercicio de la escritura creativa facilita el trabajo colaborativo. Sánchez (2009) hace énfasis en que la escritura creativa también debe involucrar trabajo en equipo por medio del cual los estudiantes tengan oportunidades de interacción, revisión y negociación de ideas entre compañeros, procesos que implicarán la autoevaluación y la coevaluación, así como la reflexión sobre la lengua usada. Por ende, a través de estos procesos, el estudiante desarrollaría simultáneamente sus destrezas de producción y comprensión oral (interacción con sus compañeros de clase y el docente en la L2), así como la destreza de comprensión escrita (lectura de los borradores para su corrección).

La escritura creativa, por ende, constituye una oportunidad de fomentar el desarrollo de habilidades estéticas, lingüísticas y comunicativas de aprendiente de ELE, al mismo tiempo que se le motiva a través de la posibilidad de expresarse. La escritura creativa implica plasmar las ideas propias y tener lectores que puedan apreciarlas. Este puede convertirse en un elemento motivador para el estudiante, quien puede explotar sus

capacidades creativas y disminuir la sensación de ansiedad por su producto gracias al acompañamiento guiado en el aula y durante todo el proceso.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede plantear la lectura y creación de microrrelatos en el aula de ELE como una posibilidad didáctica que:

- Facilita el perfeccionamiento de la comprensión lectora
- Permite al estudiante explotar sus capacidades creativas
- Permite el desarrollo de las habilidades comunicativas
- Incentiva el desarrollo de las habilidades de escritura y planeación
- Potencializa la adquisición de la lengua extranjera a través de la escritura y la reflexión sobre la lengua mientras se realiza este proceso
- Motiva al estudiante ante la novedad de la actividad
- Incentiva el trabajo en equipo y la interacción en la L2
- Desarrolla la capacidad estética del alumno en la lengua extranjera

Estas posibilidades didácticas hacen del uso del microrrelato en el aula una excelente posibilidad de explotación didáctica en el aula de español como lengua extranjera enfocada en ayudar a los estudiantes a incrementar no solamente el dominio de la lengua, sino también a desarrollar las competencias integrales de los discentes.

## **2.2 El relato digital educativo**

El relato digital es resultado del uso de las tecnologías de la información en pro de la narración de historias por medio de este tipo de recursos. Robin (2008: 222) explica que el relato digital permite al usuario de computador convertirse en relator de historias mediante la selección de un tema, la búsqueda de información, la redacción de un guion y el desarrollo de una historia interesante y la posterior combinación de este material con varios tipos de elementos multimedia -como gráficos, grabación de audio, música, texto generado por computador, videos...-, para luego subir el relato en un sitio web o quemarlo en un DVD.

Básicamente, el relato digital ofrece la posibilidad a cualquier usuario de contar sus propias historias ayudándose de elementos multimedia para darles forma y potencializar su contenido y efecto en el lector, quien puede acceder a ella a través de la web.

El surgimiento del concepto de relato digital data de finales de la década de los 80 y se debe gracias al *Center for Digital Storytelling* (CDS) en Berkeley. El CDS introdujo los siete elementos del relato digital, presentados por Robin en su artículo y que a continuación se presentan traducidos:

*Esquema 3: Los siete elementos del relato digital.*

---

**LOS SIETE ELEMENTOS DEL RELATO DIGITAL**

---

- |  |
|--|
| 1. Punto de vista - ¿Cuál es la perspectiva del autor?   |
| 2. Pregunta dramática – Una pregunta que se responderá al final de la historia   |
| 3. Contenido emocional – cuestiones serias que nos hablan personal e intensamente  |
| 4. El regalo de la voz propia – una forma de personalizar la historia para ayudar a la audiencia a comprender el contexto        |
| 5. El poder del sonido – música u otros sonidos que apoyen la trama  |
| 6. Economía – el uso del contenido suficiente para poder contar una historia sin abrumar al espectador con demasiada información |
| 7. Ritmo – aunque relacionado con la economía, tiene que ver específicamente con qué tan rápido o lento progresa la historia     |
- 

Bernard R. Robin, 2008

Teniendo en mente el uso del relato digital con fines educativos y los requerimientos que este planea, Robin propone una modificación de los elementos propuestos por el CDS y añade tres más:

1. Propósito general de la historia
2. Punto de vista del narrador
3. Pregunta(s) dramática(s)
4. La elección de contenido
5. Claridad de la voz
6. Ritmo de la narrativa
7. Uso de sonidos significativos
8. Calidad de imágenes, video y otros elementos multimedia
9. Economía de los detalles de la historia
10. Uso apropiado de la gramática y la lengua

Este tipo de relato, gracias a los avances en el campo de las tecnologías de la información, ha tenido enormes mejoras desde su origen pues, como lo indica Robin, el hardware y el software utilizados para tal fin hoy en día son considerablemente más asequibles y las posibilidades que ofrecen en cuanto a calidad de producción permiten a

los usuarios comunes crear relatos impactantes. En la era actual, la combinación de la facilidad de adquisición y uso de las herramientas tecnológicas con el creciente interés en la implementación de las tecnologías de la información en el proceso de aprendizaje y la palpitante necesidad de alfabetización tecnológica que impone la Era Digital, produce como resultado un incremento en el uso del relato digital en las aulas. Robin presenta la siguiente figura<sup>3</sup> para ilustrar este fenómeno:



*Figura 4: La convergencia del relato digital en la educación. Robin, 2008.*

El empleo del relato digital en el aula (de ahora en adelante relato digital educativo) posibilita la formación integral de los aprendientes en el aula. El uso de este tipo de actividades permite que los estudiantes se “alfabeticen” en las habilidades requeridas por las exigencias que el siglo XXI plantea, pues los estudiantes deben hacer uso de las nuevas tecnologías, buscar información, organizar sus ideas, interactuar con las personas y su entorno y crear narraciones significativas (Robin, 2008).

Robin (2008) se basa en las investigaciones de varios educadores para la definición de cada tipo de alfabetización de la Era Digital o Nueva Era, siendo estas<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> La autora de este trabajo ha traducido y adaptado la figura presentada por Robin (2008).

<sup>4</sup> Las definiciones han sido traducidas por la autora de este trabajo.

- Alfabetización digital: la capacidad para comunicarse con una comunidad en constante crecimiento de manera tal que se puedan entablar discusiones, recopilar información y buscar ayuda.
- Alfabetización global: La habilidad para leer, interpretar, responder y contextualizar mensajes desde una perspectiva global.
- Alfabetización tecnológica: la habilidad para usar la tecnología con el propósito de mejorar el aprendizaje, la productividad y el desempeño.
- Alfabetización visual: la capacidad para comprender, producir y comunicar por medio de imágenes visuales.
- Alfabetización informacional: la habilidad para encontrar, evaluar y sintetizar información.

Si bien el concepto de relato digital fuera del aula tiene como objetivo principal compartir las historias personales de sus autores, este es solamente uno de los usos que este tipo de relato puede tener en el aula. Las posibilidades de implementación del relato digital educativo son numerosas y dan pie a abordar una gran cantidad de contenidos académicos cuyo aprendizaje puede ser significativo para el estudiante si emplea este tipo de actividad para trabajarlos.

### **2.2.1 El relato digital en el aula de ELE**

La implementación del relato digital educativo en la clase de lengua extranjera puede traer consigo gran variedad de beneficios que aportan al desarrollo integral del estudiante de la L2, pues estos incluyen tanto el desarrollo de sus competencias comunicativas en la lengua meta, como el desarrollo de sus destrezas digitales, la potenciación de su creatividad e incluso beneficios emocionales provenientes de la motivación que este tipo de actividades puede generar.

Gregori-Signes (2008) presenta razones por las que el relato digital educativo se adecua a la enseñanza de lenguas extranjeras, en línea con los principios expuestos por el MCER:

- La innovación en el uso de materiales didácticos gracias a la inclusión de las tecnologías de la información en el aula
- La motivación que surge de los estudiantes al participar en una actividad novedosa con un producto final llamativo
- Las diversas posibilidades de creación dadas por la variedad de herramientas tecnológicas y opciones de uso de las mismas potencian la creatividad del alumnado

- Puesto que el relato digital educativo puede adaptarse a los diferentes contenidos académicos, este puede usarse de diferentes maneras según el contenido y generar respuestas diferentes por parte de los estudiantes.
- Tanto la narrativa escrita como la oral requieren el uso de elementos estilísticos, registros diferentes, técnicas de narración y dramatización variadas cuyo uso puede ser potencializado gracias a las posibilidades que ofrecen los medios digitales.

El relato digital educativo (RDE), por su naturaleza, permite salirse de los límites que impone el basar el aprendizaje únicamente en el contenido formativo y apreciar la realidad del estudiante como individuo. Como lo menciona Gregory-Signes (2008), el uso del RDE permite que el estudiante exponga sus ideas y puntos de vista -su voz es escuchada-, y también refleja los procesos que tienen lugar en su aprendizaje, pues se puede observar qué ha aprendido y cómo interpreta y transmite estos conocimientos adquiridos.

Otro beneficio, presentado anteriormente en la figura 1, es la posibilidad de desarrollar diferentes habilidades y destrezas de forma simultánea. La creación del relato digital, de principio a fin, involucra procesos de lectoescritura, planeación, interacción, desarrollo de habilidades digitales, solución de problemas, etc. que contribuyen a la evolución del estudiante como aprendiente de una lengua extranjera y como individuo que debe desenvolverse en su entorno de manera eficiente, dando respuesta a los retos y requerimientos que esta nueva era tecnológica propone.

En el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, la implementación de las actividades en el aula debe estar encaminada al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del estudiante. El relato digital educativo se impone como una herramienta promotora de tales fines puesto que, a través de la creación de un relato digital y, en el caso de esta propuesta, de un microrrelato digital, el estudiante:

- Hace uso de la L2 y emplea sus conocimientos sobre los diferentes elementos de la misma para escribir su relato (léxicos, sintácticos, semánticos, discursivos...), además de adquirir conocimientos nuevos sobre ella a medida que avanza en su quehacer y se hace necesario el buscar información desconocida.
- Involucra tanto las destrezas de comprensión como las de producción orales y escritas durante todo el proceso que conlleva la producción del relato digital,
- Interactúa en la lengua extranjera con sus compañeros (si la creación del relato es una actividad en grupo, en los ejercicios grupales de coevaluación...) y con su docente (recepción de instrucciones, preguntas, evaluación...), y



- Hace revisión constante de su trabajo y corrige errores, perfeccionando así su dominio de la L2.

### **2.2.2 Herramientas de creación de relatos digitales**

En la web puede encontrarse un gran número de herramientas digitales para la creación de relatos digitales de este tipo. En este apartado, se incluirán únicamente las herramientas que se usarán para la propuesta didáctica de este trabajo.

#### **2.2.2.1 Storybird**

*Storybird* es una herramienta de creación de narraciones digitales que ofrece un extenso banco de ilustraciones creadas por varios artistas y que sirven como base para la creación de libros digitales con imágenes. La plataforma ofrece tres opciones de libros:

- *Picture books*, diseñados para ser de extensión reducida y que dan la opción de insertar texto junto a cada imagen
- *Longform chapter books*, que son libros más extensos y cuyo formato va por capítulos, cada uno de los cuales se encuentra en una hoja amplia (especialmente diseñados para la creación de cuentos largos)
- *Poetry*, que está constituido por una sola imagen a la que se puede añadir únicamente un rango reducido de palabras suministradas por la misma herramienta

Para esta propuesta didáctica se implementará el formato *picture book*, pues permite el uso de varias imágenes, el ingreso de texto sin restricciones y suministra el espacio suficiente para un microrrelato.

Una vez seleccionado el formato de libro a usar, el usuario puede escoger la colección de material gráfico que más le guste en el banco de imágenes en la plataforma. Al seleccionar la colección, el usuario puede ver las imágenes que la componen. Una vez escogida, el usuario puede proceder a elegir las imágenes que quiera usar en su historia.

Una de las características de esta herramienta es que es de participación interactiva-colaborativa, pues permite que varias personas puedan participar en la creación de un mismo relato por turnos. Cuando uno de los integrantes del grupo se encuentra

trabajando en la historia, la herramienta notifica al otro participante para que este sepa cuando su compañero se encuentra trabajando y cuando ha cedido el turno.

Al terminar de crear su cuento, los usuarios pueden publicarlo para que cualquier visitante de la página pueda leerlo. En el caso de las historias escritas en un idioma diferente al inglés, esta opción no está disponible. Sin embargo, *Storybird* ofrece a los docentes la oportunidad de crear sus propias clases en la plataforma de manera gratuita, por lo que puede invitar a sus estudiantes a pertenecer a la clase, espacio en que la publicación de las historias puede hacerse en cualquier idioma.

Existe la posibilidad de descargar la historia en formato PDF, pero es necesario pagar para tener esta opción, por lo que en esta propuesta didáctica habrá descargas, sino que la publicación de las historias se hará dentro de la clase virtual creada en la plataforma.

Las herramientas que se describirán a continuación permitirán la adición de más características, así como la posibilidad de publicación en otros medios.

#### **2.2.2.2 SMRecorder**

*SMRecorder* es una aplicación que permite capturar en video todo aquello que se encuentre en el escritorio del computador (movimientos, imágenes, videos, documentos, etc.), así como hacer grabaciones por cámara web y de los sonidos del sistema o sonidos grabados con micrófono. Esta herramienta es de distribución gratuita y es muy utilizada en la realización de presentaciones y video tutoriales. El menú está disponible en varios idiomas (entre ellos español).

Esta herramienta permite capturar todo el escritorio o solamente una parte de él y grabar todos los movimientos que ocurran en él al mismo tiempo que graba la voz del usuario. Al terminar de grabar, la aplicación guarda dos copias del video (en formatos mp3 y mp4).

El uso de la herramienta en esta propuesta didáctica es el paso siguiente a la creación del microrrelato en *Storybird*. Con esta herramienta, los estudiantes crean un video en el que muestran sus microrrelatos mientras los narran con sus propias voces.

### **2.2.2.3 Movie Maker**

La aplicación *Movie Maker* está disponible para usuarios del sistema operativo Windows. Normalmente viene preinstalada en el computador, pero también puede descargarse de forma gratuita desde la página web principal de Windows.

*Movie Maker* permite crear películas haciendo uso de imágenes, video y cámara web. Así mismo, se puede incluir grabaciones de voz y pistas musicales al video, las cuales pueden ajustarse para que sean reproducidas en cualquier parte de este y al volumen que el usuario desee. También permite añadir títulos, subtítulos y efectos.

Al finalizar la creación del video, este se puede guardar en una amplia variedad de formatos e incluso puede compartirse de forma inmediata en redes sociales y en servidores web de videos.

El uso de esta herramienta constituye el último paso en la digitalización del microrrelato. Por medio de ella, los estudiantes añaden pistas de audio de acuerdo al contenido de cada relato para intensificar su valor narrativo, así como efectos de visualización.

La explotación de estas tres herramientas convierte al microrrelato en una experiencia audiovisual por medio de la cual los estudiantes pueden presentar sus creaciones literarias de manera visual y auditiva. Esto, además de añadir valor estético y narrativo a su microrrelato, permite trabajar pronunciación y entonación e incentiva el desarrollo de sus nociones pragmáticas y contextuales en los actos comunicativos por medio del uso de la música como contexto de cada narración.

## **3. Propuesta didáctica: Microrrelatos digitales: ¡Contemos nuestras propias historias!**

### **3.1 Presentación**

Esta propuesta didáctica plantea el uso de microrrelatos en el aula para su lectura y análisis por medio de actividades posibilitadoras encaminadas a brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para la creación de tres microrrelatos de su propia autoría, producto final que se da en forma de relato digital. Los estudiantes

participantes son alumnos extranjeros de 18 años en adelante que se encuentran tomando clases de español en Colombia y finalizando un curso de nivel A2.

Se considera que el uso de microrrelatos adecuadamente seleccionados para el nivel correspondiente brinda la posibilidad a los estudiantes de la L2 de tener acceso a muestras reales de lengua y, por su naturaleza, permiten el desarrollo de la capacidad de comprensión de lectura de los discentes, al tiempo que les entretiene y estimula su creatividad. La implementación de microrrelatos como ejercicio de escritura creativa implica el uso de la lengua extranjera con fines comunicativos, el desarrollo de la destreza de expresión escrita, potencia la explotación de la creatividad de los estudiantes y constituye una oportunidad de aprendizaje significativo, en la medida en que el estudiante es el centro del proceso creador.

Esto, en combinación con el uso de aplicaciones tecnológicas en el diseño de la tarea final, aporta a esta un componente motivacional basado en las posibilidades estéticas que el uso de la tecnología permite para intensificar el impacto y el valor del producto final. Además, la realización de la tarea final en parejas potencia la interacción en la lengua extranjera y, con ella, el desarrollo de las destrezas orales y, por supuesto, la destreza de producción escrita, pues “La didáctica muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos escribiendo un mismo escrito o compartiendo sus ideas sobre el texto de cada uno” (Cassany, 2005, citado en Kotwica, 2010).

La implementación de la propuesta se plantea para tres semanas y debe finalizar dos semanas antes de que termine el curso de nivel A2. La propuesta se llevaría a cabo en un total de 9 sesiones de dos horas y 3 a 4 horas de trabajo autónomo.

### **3.2 Contexto**

Esta propuesta didáctica está dirigida a estudiantes extranjeros que se encuentran terminando su proceso de aprendizaje en un curso de nivel A2 en Colombia en la Fundación Universitaria Politécnico Grancolombiano, que ofrece cursos de extensión de español a estudiantes extranjeros desde los 18 años de edad.

La situación de inmersión en la que se hallan los estudiantes les da muchas más posibilidades de uso de la lengua extranjera en situaciones comunicativas de forma constante, por lo que esta propuesta didáctica representa un excelente complemento al

desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante, en especial al enfocarse en la comprensión y expresión escritas, cuyos usos a veces están un poco limitados fuera del aula en comparación con el uso de las destrezas orales.

La propuesta se implementará en una institución cuyos salones cuentan con un computador para el docente que está conectado a una pantalla, el cual le facilita la proyección de contenidos. También se cuenta con una sala de sistemas o laboratorio de idiomas con varios computadores con acceso a internet, para que los estudiantes puedan llevar a cabo la fase de exploración de herramientas digitales con la guía del profesor.

### **3.3 Metodología didáctica**

La metodología empleada a lo largo de esta propuesta didáctica posiciona al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y constructor del mismo a través de la realización de tareas posibilitadoras que impliquen el uso permanente del español en la elaboración de las mismas y en la interacción entre estudiantes. Así mismo, estas tareas dotan al estudiante de las herramientas necesarias para la realización de una tarea final de forma colaborativa. Las actividades propuestas buscan promover el uso de todas las destrezas lingüísticas de los estudiantes (expresión y producción oral y escrita) durante todo el proceso de la implementación de la propuesta, haciendo énfasis en las destrezas escritas en ciertos momentos de este. Por ende, la metodología implementada es activa que se basa en el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

Durante las sesiones de clase, se plantean actividades individuales, en parejas y como clase que permiten al estudiante en distintos niveles de interacción. Se propone que la realización de la tarea final sea en parejas, de forma tal que se promueva la interacción, los intercambios comunicativos y de significado y la toma de decisiones conjuntas, todo esto haciendo uso del español. Esto ayudará a solidificar las destrezas comunicativas de los estudiantes.

Las actividades posibilitadoras están encaminadas, como ya se ha mencionado, al desarrollo y afianzamiento de las destrezas lingüísticas, particularmente las de tipo escrito. Para esto, las sesiones 1, 2 y 3 plantean actividades de comprensión de lectura, cuyas actividades previas y posteriores a la lectura se apoyen en todas las destrezas. De forma simultánea, estas actividades brindan a los estudiantes oportunidades de análisis de los microrrelatos leídos que, a medida que se vayan dando, dotan a los discentes de

los conocimientos necesarios acerca de esta forma narrativa para luego poder implementarlos en sus propias creaciones.

Dentro de las actividades posibilitadoras también se encuentra una sesión destinada a la exploración guiada de las herramientas digitales que serán utilizadas para la creación de los microrrelatos digitales. Tanto las explicaciones como las interacciones entre los actores del aprendizaje se darán en español, lo que contribuye al trabajo de las destrezas orales de comprensión y producción. La sesión también permitirá el desarrollo de las destrezas tecnológicas de los participantes, cuyo valor puede proyectarse a diferentes ámbitos.

La producción de la tarea final abarcará el uso de los conocimientos y el resultado del fortalecimiento de las destrezas producto de la realización de las tareas posibilitadoras y estará encaminada a la realización de la actividad de escritura creativa en parejas. Este proceso incluirá las estrategias de producción escrita (planificación, ejecución, evaluación y corrección) que, con guía del docente, conducirán a los estudiantes a la elaboración de un producto final adecuado.

El paso final será la proyección de los relatos digitales en clase, de forma tal que todos los integrantes puedan apreciar el trabajo de sus compañeros, ejercitar sus destrezas de comprensión a través de la visualización de los productos y trabajar sus destrezas de expresión oral al expresar opiniones acerca de los microrrelatos digitales.

### **3.4 Objetivos de la propuesta**

- Desarrollar la capacidad de comprensión de lectura a través del uso de textos literarios originales
- Explorar y explotar la capacidad creativa por medio de la creación de microrrelatos
- Repasar y consolidar los contenidos gramaticales vistos en el nivel A2
- Reconocer las características del microrrelato por medio de la lectura y análisis de microrrelatos hispanos e incluirlas en las producciones propias
- Explorar herramientas TIC y hacer uso de ellas para la creación de relatos breves (microrrelatos).
- Entrenar las destrezas de comprensión y producción orales y escritas a través de las actividades facilitadoras, de la tarea final y de la constante interacción entre estudiantes durante la realización de las mismas

### 3.5 Cronograma

La propuesta se ha planificado para ser implementada durante tres semanas, dos semanas antes de que finalice el curso. La propuesta se presenta a manera de consolidación del aprendizaje en el nivel A2. Las actividades posibilitadoras se llevan a cabo en las sesiones de clase, así como la primera parte de la planeación de la tarea final (actividades 6, 7 y 8). La creación del producto final (relato digital educativo) se realiza fuera del aula (entre el 13 y el 15 de junio) y se considera que podría tomar de 3 a 4 horas.

La propuesta de fechas de implementación se hace teniendo en mente un curso de extensión de ELE en el Politécnico Grancolombiano, cuya actividad académica cesa a finales del mes de junio. Aquí se toma como ejemplo el primer semestre del año 2016.

Mayo 2017						
D	L	M	X	J	V	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Junio 2017						
D	L	M	X	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Esquema 4: Propuesta de cronograma de actividades para la propuesta didáctica

Sesión	Actividad	Lugar	Fecha
1	Actividad 1: Ángel de Luz (Comprensión de lectura -1)	Aula	29 de mayo
2	Actividad 2: Cena (Comprensión de lectura -2)	Aula	31 de mayo
3	Actividad 3: La Talega (Comprensión de lectura -3)	Aula	2 de junio
4	Actividad 4: Análisis de microrrelatos	Aula	5 de junio
5	Actividad 5: Exploración de herramientas digitales	Aula / Laboratorio- sala de sistemas	7 de junio
6	Actividad 6: Planificación de los microrrelatos	Aula/ Laboratorio- sala de sistemas	9 de junio
7	Actividad 7: Revisión y corrección	Aula	12 de junio
8	Actividad 8: Creación de los relatos digitales	Casa	Del 13 al 15 de junio
9	Actividad 9: Presentación de los microrrelatos en clase	Aula	16 de junio

### 3.6 Actividades

En los primeros diez minutos de la primera sesión, se explican los objetivos de la unidad didáctica a implementar. Se explica también que, durante las próximas 3 semanas, los estudiantes estarán trabajando con historias muy breves llamadas microrrelatos y de, por medio de diferentes actividades, podrán identificar sus características para la posterior realización de la tarea final. Se explica la tarea final de forma clara, para que los alumnos tengan claro lo que habrán de hacer más adelante y la importancia de todas las actividades en la obtención del resultado final.

Después, se procede con la actividad 1.

<b>Actividad 1: Ángel de Luz (Comprensión de lectura -1)</b>	
<b>Contenidos:</b> vocabulario relacionado con experiencias sobrenaturales y temas espirituales, repaso de pretérito indefinido y expresiones para dar opiniones	
<b>Destrezas:</b> Expresión oral, expresión escrita, comprensión escrita, comprensión oral	
<b>Sesión de trabajo en el aula</b>	<b>Duración: 2h</b>
A. Antes de la lectura: Predicciones de “Ángel de luz”	20 min
B. Antes de la lectura: La historia desordenada	20 min
C. Durante la lectura: Responde las preguntas	20 in
D. Después de la lectura: Un nuevo título y un nuevo final	20 in
E. Después de la lectura: Concurso	30 min

#### **A. Antes de la lectura: Predicciones de “Ángel de luz”**

Se presenta a los estudiantes el título del microrrelato que leerán: “Ángel de luz”. A continuación, mediante un *brainstorming*, se pide a los estudiantes que digan las palabras que les sugiere la lectura del título. Se anotan en el tablero las palabras que los estudiantes vayan diciendo. En caso de que algún estudiante no sepa el significado de alguna de las palabras dichas, se pide al estudiante que la dijo que trate de explicar su significado a sus compañeros.

Al finalizar la lluvia de ideas, se pide a los estudiantes que imaginen de qué se trata la historia con base en el título y que, en parejas, compartan sus predicciones. Luego de dar unos minutos para que compartan sus ideas, se da la palabra a algunos de los estudiantes para que compartan sus predicciones.

#### **B. Antes de la lectura: La historia desordenada**

Se pide a los estudiantes que se agrupen en parejas. A continuación, se da a cada equipo el microrrelato dividida en partes. Cada parte se encuentra en un pedazo de papel



separado (*Anexo 1. La historia desordenada (Actividad 1B)*). Cada pareja deberá organizar la historia en una secuencia lógica. Se proporciona un tiempo prudencial, previendo que es posible que los estudiantes deban buscar términos desconocidos en el diccionario y releer varias veces las oraciones.

Al terminar de organizar las partes del cuento, se pide a algunos estudiantes que lean cada parte. Se corrobora que todos los estudiantes hayan organizado el cuento correctamente.

### ***C. Durante la lectura: Responde las preguntas***

Ahora, cada estudiante recibe una copia con la historia completa y organizada (*Anexo 2. Ángel de luz – Comprensión de lectura - 1*). Los estudiantes leen la historia una vez más, ahora con el objetivo de responder las preguntas de comprensión. (ver anexo 2).

Después de dar tiempo para que los estudiantes respondan las preguntas de forma escrita, se procede a seleccionar a algunos estudiantes para que lean sus respuestas. Se comprueba que estas sean correctas.

La cuarta pregunta se hace a todos los estudiantes en general. Se procede a preguntarles si se sorprendieron con el final y si disfrutaron la historia.

### ***D. Después de la lectura: Un nuevo título y un nuevo final***

ahora, se indica a los estudiantes que deberán crear un nuevo título y un nuevo final para esta historia (ver anexo 2). Se les pide que procuren que el título guarde estrecha relación con el final que ellos creen, pero que no lo revele por completo. El docente procura pasar por los lugares de los estudiantes, ayudar con correcciones y con vocabulario cuando sea necesario.

### ***E. Después de la lectura: Concurso***

A continuación, se pide a los estudiantes que se organicen en grupos de tres personas. Deberán leer sus nuevos títulos y sus finales a sus compañeros, prestando atención a su pronunciación y entonación. Los tres estudiantes, después de escuchar las versiones de sus compañeros, deberán votar por el título y el final que más les gustó. Estos títulos y finales serán leídos frente al resto de la clase. Después de escuchar a cada ganador, se corregirán los errores gramaticales o de selección de vocabulario que se crean necesarios.

<b>Actividad 2: Cena (Comprensión de lectura -2)</b>	
<b>Contenidos:</b> Vocabulario relacionado con rasgos físicos y características de personalidad, repaso de presente de indicativo, pretérito indefinido, comparativos, superlativos	
<b>Destrezas:</b> Expresión oral, expresión escrita, comprensión escrita, comprensión oral	
<b>Sesión de trabajo en el aula</b>	<b>Duración: 2h</b>
A. Antes de la lectura: ¿Qué ves en la imagen?	15 min
B. Durante la lectura: Responde las preguntas	20 min
C. Después de la lectura: Papá y Mamá Noel: originales vs. nuevos	25 min
D. Después de la lectura: Del pasado al presente	30 min
E. Después de la lectura: Personajes importantes: originales vs. nuevos	30 min

### ***A. Antes de la lectura: ¿Qué ves en la imagen?***

En esta sesión, se presentará un segundo microrrelato. Antes de eso, se muestra a los estudiantes una imagen de Santa Claus, La señora Claus y un reno (*Anexo 3. Cena (Comprensión de lectura -2)*). Se procederá a preguntar a los estudiantes qué ven en la fotografía. Se anotarán las respuestas de los estudiantes en el tablero. Se preguntará si saben quiénes son las personas en la fotografía y si estas son conocidas en sus culturas de origen. También se aprovechará para explicar que el hombre de la fotografía recibe el nombre de Santa Claus y también de Papá Noel, así como la mujer recibe los nombres de Señora Claus o Mamá Noel, en algunos países de Latinoamérica.

Luego, se pedirá a los estudiantes que, en parejas, describan la personalidad de Papá Noel de acuerdo a lo que conocen acerca de él. Los estudiantes harán lo mismo con Mamá Noel. Después, se pide a los estudiantes que compartan sus respuestas con el resto de la clase.

### ***B. Durante la lectura: Responde las preguntas***

A continuación, se suministra a los estudiantes la guía de la sesión (ver anexo 3), la cual presenta el microrrelato “Cena”. Al igual que en la sesión anterior, se pide a los estudiantes que lo lean dos o tres veces.

Después de leer, los estudiantes deberán responder las siguientes preguntas en la guía:

- ¿Cuál es la noche más larga del año, según el texto?
- ¿Cómo se sentía Santa Claus cuando llegó a su casa?
- ¿Qué crees que es extraño o sorprendente acerca del final de la historia? ¿por qué?

Se solicitan voluntarios para decir sus respuestas frente a la clase. Se hacen correcciones de ser necesario.

### ***C. Después de la lectura: Papá y Mamá Noel: originales vs. Nuevos***

Se lleva a cabo una discusión con todos los estudiantes acerca del final de la historia. Se pide a los estudiantes que comparen al Santa Claus que todos conocen y al Santa Claus de este relato. Para esto, pueden valerse de la descripción que hicieron del personaje al inicio de la sesión.

Para guiar la actividad, se pueden realizar las siguientes preguntas:

- ¿Crees que Santa Claus y el Santa Claus de esta historia son similares o diferentes?
- Teniendo en cuenta la información del relato ¿Cómo crees que es la personalidad de este Santa Claus?

Con esto, se busca que los estudiantes intenten deducir características del personaje que, si bien no están explícitas en el texto, pueden inferirse teniendo en cuenta sus acciones (el comer renos, quienes normalmente trabajan para él y con quienes debería tener una buena relación). Se anotan en el tablero las descripciones que los estudiantes den.

### ***D. Después de la lectura: del pasado al presente***

Una vez finalizada la comparación, se pide a los estudiantes que, de forma individual, cambien las conjugaciones en el microrrelato “Cena” de pretérito indefinido a presente de indicativo (ver anexo 3). Con esto, se busca que los estudiantes practiquen estas conjugaciones y, al mismo tiempo, que identifiquen las posibilidades de narración que ofrece el microrrelato en cuanto a la contextualización de estos en momentos diferentes.

Cuando terminen de reescribir el cuento, se revisa que las transformaciones hayan sido gramaticalmente correctas y se hacen correcciones.

Después, se pregunta a los estudiantes qué diferencia implica el cambio de tiempo. Se espera que los estudiantes hagan alusión a la versión original como un suceso ya terminado perteneciente al pasado y la nueva versión como la descripción de una rutina o de algo que pasa en este momento.

***E. Después de la lectura: Personajes importantes: originales vs. Nuevos***

A continuación, se pide a los estudiantes que se organicen en grupos de tres integrantes. Se pide a cada equipo que elija un personaje famoso, ya sea un personaje literario o uno perteneciente a la cultura popular. Se sugiere que elijan un personaje latinoamericano conocido, de ser posible.

Se pide a cada grupo que cree un cuadro comparativo en el que deben incluir las características de personalidad del personaje elegido y las características opuestas que creerían que sería interesante o divertido presentar en un microrrelato sobre ese personaje. Al final, cada grupo comparte sus respuestas con la clase.

<b>Actividad 3: La Talega (Comprensión de lectura -3)</b>	
<b>Contenidos:</b> Vocabulario relacionado con la muerte y la vejez, partes del cuento	
<b>Destrezas:</b> Expresión oral, expresión escrita, comprensión escrita, comprensión oral	
<b>Sesión de trabajo en el aula</b>	<b>Duración:</b>
A. Antes de la lectura: Vocabulario	10 min
B. Durante la lectura: Responde las preguntas	30 min
C. Durante la lectura: De la letra a la imagen	30 min
D. Después de la lectura: Comparemos dibujos	20 min
E. Después de la lectura: ¿Inicio, nudo y desenlace?	30 min

***A. Antes de la lectura: Vocabulario***

Se indica a los estudiantes que leerán un nuevo microrrelato en esta sesión. Antes de leerlo, se presenta a los estudiantes la guía de la sesión (*Anexo 4. La Talega – Comprensión de lectura - 3*) y se pide a los estudiantes que relacionen las imágenes con las palabras correspondientes. Este ejercicio ayudará a introducir vocabulario presente en la historia que recibirán luego.

***B. Durante la lectura: Responde las preguntas***

Se lleva a cabo la lectura individual del microrrelato “La Talega”. Se suministra tiempo suficiente para que los estudiantes puedan leerlo dos o tres veces.

Después, los estudiantes responden a las siguientes preguntas en la guía:

- ¿Cuáles son las características del anciano?
- ¿Qué lleva el anciano en su talega?
- ¿Cuándo se rompieron los dos primeros espejos?
- ¿Cuándo dice el narrador que se romperá el tercer espejo?

- ¿Qué crees que simboliza el espejo?

Se pide a algunos estudiantes que compartan sus respuestas. Se hacen las correcciones correspondientes y se escribe en el tablero las diferentes opciones de respuesta que dan los estudiantes para la última pregunta.

### **C. Durante la lectura: De la letra a la imagen**

Los estudiantes dirigen su atención a la guía y al microrrelato “*La talega*” (ver anexo 4). Los estudiantes proceden a leerlo una vez más para asegurar su comprensión.

Posteriormente, se pide a los estudiantes que, de forma individual, hagan un dibujo sobre la historia. Se da la indicación de que el dibujo sea sencillo y que contenga la información más importante del microrrelato.

### **D. Después de la lectura: Comparemos dibujos**

Los estudiantes se reúnen en parejas y comparan sus dibujos. Hablan sobre qué elementos tiene uno que no tiene el otro y si es fácil para ellos interpretar la historia desde la imagen. Se eligen dos o tres estudiantes para que expliquen su dibujo en relación con la historia.

### **E. Después de la lectura: ¿Inicio, nudo y desenlace?**

En este paso, se suministra a cada pareja un juego de tarjetas (*Anexo 5. Tarjetas – Caperucita Roja*), las cuales contienen la versión resumida del cuento Caperucita Roja. Se pregunta a los estudiantes si conocen el cuento (se presume que es así, por su amplia difusión alrededor del mundo).

Se pregunta a los estudiantes si saben las partes de un cuento. Se anotan las respuestas que suministren en el tablero. Si no lo saben, se hace una breve descripción de estas (introducción, nudo y desenlace). A continuación, se pide a los estudiantes que organicen la historia y que definan qué partes componen la introducción, cuáles el nudo y cuáles el desenlace. Se pide a algunos estudiantes que lean las partes correspondientes a cada sección.

Ahora, se hace la siguiente pregunta a los alumnos:

- ¿Pueden dividir La Talega en inicio, nudo y desenlace? ¿Es fácil hacerlo?

Con base en las respuestas, se explica a los estudiantes que el microrrelato no siempre presenta esta división, sino que, como en el caso de La Talega, estas partes pueden ser difusas.

<b>Actividad 4: Análisis de microrrelatos</b>	
<b>Contenidos:</b> Vocabulario específico reciclado de las sesiones anteriores, vocabulario relacionado con las características del microrrelato, repaso de expresiones para hablar sobre preferencias, repaso de comparativos y superlativos,	
<b>Destrezas:</b> Expresión oral, expresión escrita, comprensión escrita, comprensión oral	
<b>Sesión de trabajo en el aula</b>	<b>Duración:</b>
A. ¿Recuerdas nuestros microrrelatos?	15 min
B. Reflexión sobre los microrrelatos	15 min
C. Análisis de los microrrelatos	40 min
D. Características del microrrelato	30 min
E. Explicación tarea final	10 in

#### ***A. ¿Recuerdas nuestros microrrelatos?***

Se pide a los estudiantes que se agrupen en equipos de tres personas. Se proyectan tres imágenes en el televisor (Anexo 6. Imágenes Actividad 4A). Los estudiantes deben tratar de recordar los microrrelatos leídos en las sesiones anteriores y deben relacionar las imágenes con estos.

Acto seguido, se pide a cada equipo que forme una fila delante del tablero. Se proporciona un marcador a la primera persona en cada fila. Se indica que todos los equipos tendrán 2 minutos para escribir la mayor cantidad de palabras que se relacionen con “Ángel de luz”. Cada estudiante del grupo escribe una palabra y pasa el marcador al siguiente integrante para que este haga lo mismo. Se realiza la misma actividad con los otros dos microrrelatos. Al finalizar los dos minutos de cada turno, se contarán las palabras que cada equipo anotó. El grupo con la menor cantidad de errores de escritura y con la mayor cantidad de palabras sin repetirse, gana el concurso.

#### ***B. Reflexión sobre los microrrelatos***

A continuación, se sugieren las siguientes preguntas para la discusión dentro de los grupos:

- Entre “Ángel de Luz”, “Cena” y “La Talega”, ¿cuál fue tu microrrelato favorito? ¿Por qué?
- ¿Cuál fue el final que más te sorprendió?

Cada integrante responde las preguntas. Después, algunos estudiantes comparten sus respuestas con el resto de la clase.

### ***C. Análisis de los microrrelatos***

Ahora, se pide a los estudiantes que formen parejas. Cada pareja deberá tener a la mano los microrrelatos leídos en las sesiones. A continuación, se explica a los estudiantes que analizarán estos tres microrrelatos según una lista de chequeo que se les suministrará (*Anexo 6. Lista de Chequeo*).

Después del análisis, se preguntará a estudiantes específicos sobre cada uno de los ítems y las opciones que seleccionaron en parejas. Se pedirá a los estudiantes que ejemplifiquen sus respuestas usando partes específicas de los relatos.

Con este ejercicio, se busca que los estudiantes tengan muy claras las posibilidades en cuanto a forma y contenido que tienen para poder crear sus propios microrrelatos.

### ***D. Características del microrrelato***

Luego de compartir las respuestas dadas y corroborar que sean correctas, se pedirá a los estudiantes que, en grupos de cuatro o cinco personas, redacten una lista de las características del microrrelato con base en sus análisis. Las listas serán intercambiadas entre los grupos posteriormente y los estudiantes podrán compararlas y hacer correcciones a las suyas después de haber visto todas.

### ***E. Explicación de tarea final***

Se explica a los estudiantes en qué consistirá la tarea final. Se repasará una lista de instrucciones para realizarla (*Anexo 7. Instrucciones tarea final*)

## **Actividad 5: Exploración de herramientas digitales**

En esta sesión, los estudiantes conforman parejas para la creación de los microrrelatos digitales. Con la guía del docente, los estudiantes exploran el manejo de las herramientas digitales *Storybird*, *SMRecorder* y *Movie Maker*. Durante esta misma sesión, cada pareja de estudiantes escoge las tres colecciones de material gráfico con las que crearán sus tres microrrelatos.

<b>Actividad 6: Planificación de los microrrelatos</b>	
<b>Contenidos:</b> Vocabulario específico para la descripción de imágenes concretas (dentro del inventario para A2) repaso de tiempos verbales (presente de indicativo, pretérito indefinido, pretérito perfecto, pretérito imperfecto -con valor descriptivo y valor imperfecto habitual-) adverbios de tiempo, lugar, cantidad...	
<b>Destrezas:</b> Expresión oral, expresión escrita, comprensión escrita, comprensión oral	
<b>Sesión de trabajo en el aula</b>	<b>Duración:</b>
A. Revisión de imágenes: Lista de vocabulario	30 min
B. Lluvia de ideas: Historia y personajes	30 min
C. Comienzo de redacción de los microrrelatos	60 min

### ***A. Revisión de imágenes: Lista de vocabulario***

Cada equipo accede a la cuenta de *Storybird* y selecciona las colecciones escogidas en la sesión anterior. Cada equipo debe elegir una sola imagen para cada microrrelato y, teniendo en cuenta estas imágenes, crean listas de palabras relacionadas con ellas (tanto lo que ven como lo que las imágenes les evocan). Parte de estas palabras habrá de ser incluida en la redacción de los microrrelatos.

### ***B. Lluvia de ideas: Historia y personajes***

Cada pareja comienza a tomar decisiones acerca de los personajes que harán parte de cada microrrelato, así como las historias principales de cada uno.

### ***C. Comienzo de redacción de los microrrelatos***

Los estudiantes comienzan a redactar sus historias incluyendo las ideas producto de las dos actividades anteriores.

<b>Actividad 7: Revisión y corrección</b>	
<b>Sesión de trabajo en el aula:</b>	<b>Duración: 2h</b>
A. Revisión de microrrelatos por el docente	2h
B. Corrección de microrrelatos por parte de los estudiantes	2h
C. Revisión versión final	2h

Esta sesión se destina a la revisión de los microrrelatos por equipos. Al recibir retroalimentación, cada equipo procede a realizar las correcciones correspondientes.



### **Actividad 8: Creación de los relatos digitales**

Los estudiantes crean su microrrelato digital con las herramientas estipuladas. El producto final deberá ser un video con voz, música de fondo, las imágenes y el microrrelato escrito. Se pide el producto quede listo para la siguiente clase y sea subido en *Youtube* y compartido con el profesor vía correo electrónico.

### **Actividad 9: Presentación de los microrrelatos en clase**

Se procede a ver los videos en clase. Antes de cada proyección, los miembros de cada equipo presentan el vocabulario nuevo que hayan empleado en sus videos y lo explican a sus compañeros para asegurar la comprensión de los microrrelatos por parte de ellos.

Posterior a la visualización de cada grupo de tres microrrelatos, se pregunta a los estudiantes acerca de su opinión sobre ellos en términos de historia, imágenes, final, etc.

### **3.7 Evaluación**

En esta propuesta didáctica, se empleará la evaluación continua y formativa, puesto que el docente se encargará de emitir su criterio respecto al desempeño de los estudiantes en la realización las tareas posibilitadoras y a la tarea final, el cual estará encaminado a brindar al alumno retroalimentación acerca de su desempeño durante las actividades posibilitadoras a través de una lista de chequeo cuyos datos sean obtenidos por medio de la observación directa. Esta evaluación será contrastada con una autoevaluación que cada estudiante deberá diligenciar con respecto a su desempeño durante la realización de las tareas propuestas y esta comparación dará la posibilidad de fomentar la reflexión por parte del discente sobre sus fortalezas y aspectos por mejorar. De igual manera, el docente se encargará de recomendar estrategias específicas para poder suplir las deficiencias de manera paulatina.

En cuanto a la evaluación de la tarea final, el docente la valorará como actividad grupal, puesto que esta fue la forma en que se propuso desde un principio y se deduce que el producto es resultado de los esfuerzos de ambos integrantes del grupo. La certeza de este aspecto en particular podrá también ser corroborada a través de la autoevaluación de los estudiantes, quienes también deberán evaluar este producto y su participación en su elaboración.

Los microrrelatos digitales serán evaluados en términos de calidad del producto digital, de autoría propia de los microrrelatos, del uso adecuado de la lengua meta en los microrrelatos, de la inclusión de características del microrrelato es los escritos, de la correcta pronunciación y entonación en las grabaciones de voz y en la coherencia interna entre imágenes-trama narrativa-música de fondo.

#### **4 Conclusiones**

A continuación, se evalúa la consecución de los objetivos planteados al inicio de este trabajo. El objetivo general ha sido crear una propuesta didáctica que promueva el desarrollo de las destrezas de comprensión y producción escritas de los estudiantes de E/LE en nivel A2 a través de la creación de microrrelatos digitales.

Para alcanzar este objetivo, se propuso el análisis de las posibilidades didácticas que tiene el microrrelato en el aula de español como lengua extranjera, de manera tal que ayude a potenciar el desarrollo de las destrezas escritas u la creatividad de los estudiantes. En efecto, en la primera sección general del marco teórico para este trabajo, se presentaron las características del microrrelato que le hacen una herramienta didáctica adecuada para el aula de E/LE, como su brevedad, su intensidad narrativa, el hecho de que constituye una muestra auténtica de lengua que representa ejemplo de uso, la ausencia de adornos literarios complejos que la hagan ininteligible para el estudiante de español, el suministro de un marco reducido para la creación por parte de estudiantes de niveles iniciales.

De igual manera, se analizaron beneficios que el microrrelato implica en el aula de español para el desarrollo de la comprensión lectora (desarrollo de la capacidad de comprensión de textos estéticos, estructura amigable con el estudiante de la lengua extranjera gracias a su brevedad y que le ayuda a generar confianza en sí mismo, desarrollo de las habilidades interpretativas, suministro de recursos lingüísticos), de la expresión escrita y, dentro de esta destreza, de la escritura creativa (desarrollo de estrategias de planificación, redacción y corrección, reflexión sobre la lengua, uso de la lengua meta en actividades divertidas y que atienden a la creatividad del usuario, la facilitación del trabajo colaborativo y de la interacción y negociación de significados en procesos comunicativos en la L2...).

También se estableció como objetivo específico el explorar las herramientas tecnológicas que pueden contribuir a potencializar el proceso de escritura creativa de los discentes. Esta labor se llevó a cabo partiendo del estudio del concepto de relato digital educativo, de sus características y de sus objetivos en el aula. El análisis de estos aspectos permitió la identificación de parámetros que un relato digital educativo debe cumplir y cómo estos pueden equipararse con los objetivos que se persiguen al implementar una actividad de escritura creativa en el aula. Además de que el RDE y el microrrelato como herramienta didáctica tienen terreno en común (importancia del contenido dramático o rico en intensidad, ritmo de narrativa, economía en los detalles, especial atención al uso adecuado de la gramática y la lengua), el uso de la tecnología para hacer que los microrrelatos vayan más allá del papel y cobren vida por medio de elementos multimedia como imágenes, grabación de voz y música de fondo, sin duda incentiva, motiva y fortalece la escritura creativa.

El siguiente objetivo presentado fue la propuesta de un modelo didáctico cuyo diseño permitiera el desarrollo de las destrezas orales y escritas de los estudiantes por medio del trabajo colaborativo. Para esto, se propuso la creación de microrrelatos digitales en español en parejas, siendo esta la tarea final de la secuencia didáctica planteada. El cumplimiento de esta tarea se ve posibilitado por medio de la realización de tareas intermedias que involucren la lectura y comprensión de microrrelatos, la interacción con los miembros de la clase y con el docente en la lengua extranjera, el intercambio de opiniones y de ideas entre usuarios de la L2, modificaciones a microrrelatos existentes en que se escribieran parte de ellos o se cambiara el tiempo verbal. Todo esto sumado al hecho de que la tarea final, en sí misma, integra todas las destrezas lingüísticas en los procesos de planeación, negociación, escritura, revisión a través de la relectura, corrección, perfeccionamiento del escrito, narración oral del microrrelato e intercambio de opiniones con respecto al trabajo de los propios estudiantes y sus compañeros.

Como paso final para el alcance del objetivo principal, se propuso el diseño de instrumentos de evaluación cuya implementación permitiera la valoración del desarrollo de las destrezas lingüísticas de los discentes tomando como base su actuación en las diferentes actividades que conforman la secuencia didáctica. Para esta propuesta se estableció la evaluación continua formativa como herramienta de análisis del desempeño de los estudiantes, tanto de forma individual como en parejas. La lista de chequeo, además de suministrar información sobre las actitudes del estudiante, da parámetros de observación al docente, quien a través de la actuación del estudiante en las tareas de comprensión lectora y las actividades durante y después de estas, puede

hacerse una idea del nivel en el que se encuentran las destrezas lingüísticas del estudiante. Además, la realización de la autoevaluación por parte del alumno y el encuentro entre ambos actores para el análisis del desempeño del discente permiten al profesor comunicarse uno a uno con cada uno de los estudiantes y comprobar de primera mano sus habilidades de comprensión y de producción.

A lo mencionado anteriormente se suma la evaluación de la tarea final, en la que se tienen en cuenta elementos relacionados con el uso de la lengua escrita, aspectos del uso de la lengua de forma oral (pronunciación, entonación), capacidad de interpretación para la selección adecuada de elementos (imágenes, música) y su relación interna con el texto.

Se puede resaltar también que el aprendizaje de español como lengua extranjera – y de cualquier lengua extranjera- se ve considerablemente beneficiado cuando se implementan actividades significativas para el estudiante, en las que él sea el actor principal y se le dé la oportunidad de explorar sus posibilidades creativas más allá de los contenidos lingüísticos, pues el permitirle que su propia voz sea escuchada (por medio de la producción creativa, por ejemplo) da un significado más profundo a su quehacer en el aula y más cercano a quien es él como individuo.

Es importante mencionar que el uso de textos literarios auténticos en el aula implica la posibilidad que el estudiante tiene de desarrollar sus habilidades de comprensión enfrentándose a un tipo de texto que normalmente sería evitado, particularmente en niveles iniciales. Si bien el uso de la literatura en el aula de ELE puede generar cierto recelo por temor al nivel de complejidad, la labor docente es vital en la selección de muestras adecuadas para el nivel de los estudiantes y, si esta es correcta, los estudiantes pueden beneficiarse enormemente de la interacción con la literatura en la lengua meta.

## **5 Limitaciones y prospectiva**

### **5.1 Limitaciones**

La limitación más importante es el no haberla puesto en práctica la propuesta didáctica con estudiantes de ELE impide el corroborar aspectos como la facilidad de uso de las herramientas tecnológicas propuestas por parte de los estudiantes, el nivel de comprensión de las muestras de microrrelato utilizadas en la propuesta y la calidad del producto de la tarea final, así como el uso de la L2 en la misma por parte de los

estudiantes. Se espera que en un futuro cercano se pueda implementar la propuesta para así corroborar de manera empírica su efectividad.

Otra limitación que se ha enfrentado en la realización de esta propuesta ha sido la labor de selección de microrrelatos aptos para su uso en el aula de nivel A2. Si bien es posible encontrar gran cantidad de microrrelatos en la web, lo cual constituye una enorme ventaja en cuanto al número de opciones a implementar y su facilidad de acceso, la ausencia de un corpus de microrrelatos clasificados por nivel conlleva una inversión de tiempo considerable.

## **5.2 Líneas de investigación futuras**

La implementación de esta propuesta didáctica sería la primera línea de investigación a explotar, de forma que se pueda comprobar su eficacia y se pueda mejorar partiendo de los resultados de su desarrollo y de los testimonios de los actores implicados.

Por otro lado, el uso del microrrelato digital educativo en el aula de ELE puede ser un punto de partida para la creación de más propuestas didácticas que incluyan diferentes tipos de herramientas tecnológicas de libre distribución y cuya facilidad de uso y calidad de producto constituyan opciones sólidas para su utilización en el aula.

También podría considerarse proponer un corpus de microrrelatos por nivel de lengua. La realización de una clasificación de este tipo no solamente constituiría una propuesta bastante interesante en cuanto a la definición de los rasgos de clasificación y su coherencia con los contenidos lingüísticos y funcionales correspondientes a cada nivel, sino que sería enormemente funcional y facilitaría la inclusión de esta forma de narrativa en el aula de ELE por parte de un gran número de profesores.

## 6. Bibliografía

### 6.1 Referencias bibliográficas

Álamo Felices, F. (2010). El microrrelato: análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 19. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/viewFile/6233/5966>

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

Brasca, R. (2000). Los mecanismos de la brevedad: constantes y tendencias en el microcuento. *El Cuento en red: Estudios sobre la Ficción Breve*, (Nº. 1). Recuperado de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/10-251-3680jef.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/10-251-3680jef.pdf)

Cassany, D. (1999), La composición escrita en ELE. *marcoELE*, núm. 9, 2009. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Cassany/publication/242094377\\_LA\\_COMPOSICIN\\_ESCRITA\\_EN\\_ELE11/links/0046352ca74ca58829000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Cassany/publication/242094377_LA_COMPOSICIN_ESCRITA_EN_ELE11/links/0046352ca74ca58829000000.pdf)

Cogollo, L. C. (2012). *El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria*. (Tesis de Maestría). Stockholms Universitet, Suecia.

Consejo de Europa. (2002). "Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación." *Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya* (2002). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Fuertes, M. y Gutiérrez, I. (2009). ¡Aplicáte el cuento! Propuestas de explotación de textos literarios en el aula de ELE. *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester, Manchester, Inglaterra*. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2009/07\\_fuertes-gutierrez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/07_fuertes-gutierrez.pdf)

Gómez, A.M. y Palma, V. *Leyendas Amazónicas en edición bilingüe: un enriquecimiento mutuo para la clase de E/LE*. Actas del XX seminario de dificultades de la enseñanza de español a husohablantes. Sao Paulo, Brasil. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/xxseminario2.pdf>

Gregori-Signes, C. 2008. Integrating the old and the new: digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA Journal*, 16.1-2 (2008), p. 43-49. Recuperado de [https://www.academia.edu/185411/2008\\_Gregori-Signes C. 2008. INTEGRATING THE OLD AND THE NEW DIGITAL STORY TELLING IN THE EFL LANGUAGE CLASSROOM. GRETA Journal 16.1-2 2008 pp. 43-49](https://www.academia.edu/185411/2008_Gregori-Signes_C_2008_INTEGRATING_THE_OLD_AND_THE_NEW_DIGITAL_STORY_TELLING_IN_THE_EFL_LANGUAGE_CLASSROOM_GRETA_Journal_16.1-2_2008_pp_43-49)

Jiménez, F. B. P. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. In *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 59-68). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf)

Kotwica, D. (2014) Empezar a escribir microrrelatos en E/LE en cuatro pasos. Foro de profesores de E/LE, ISSN-e 1886-337X, ISSN-e 1886-337X, N°. 10, 2014, p. 137-144 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862100>

Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. *Iberoamericana* (2001-), 9(36), 85-95. Recuperado de [http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36\\_Lagmanovich.pdf](http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Lagmanovich.pdf)

Paz, L. R. (1999). La expresión escrita en la clase de E/LE. In *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 441-448). Servicio de Publicaciones. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0444.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf)

Pujante, B (2013). El microrrelato hispánico (1998-2008): teoría y análisis. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/36177/1/Tesis%20Basilio%20Pujante.pdf>

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual*, 1, 709. Recuperado de <https://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228. Recuperado de <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>

Sáez, B. (2010). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. In *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57-68). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf)

Sánchez, D. (2009), La expresión escrita en clase de ELE, in II jornada de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, Suplementos *MarcoELE*, nº8. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/china/sanchez\\_expresion-escrita.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf)

Sanz, C. y Sanz, E. García, M. (2010). Estrategias de educación adaptativa y mejora del rendimiento en matemáticas de los alumnos de 4º de ESO. Comunicación presentada en XLV Congreso El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas, La Coruña, España. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_45/congreso\\_45\\_32.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_32.pdf)

Silva, C. (2010). Múltiples inteligencias y múltiples actividades con textos literarios. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 1297-1305). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_1297.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1297.pdf)

Tena, P. (2010). La escritura en la clase de español/lengua extranjera *Reflexiones. spéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero15/p\\_tena2.html](https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero15/p_tena2.html)



Zavala, L. (2014). *Cartografías del cuento y la minificción* (Vol. 8). Editorial Renacimiento. Recuperado de <http://www.laurozavala.info/attachments/Cartografas.pdf>

## **6.2 Bibliografía complementaria**

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

Cienfuegos, J. (2014). El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE. (Tesis de Maestría). Tesis de Maestría. Universidad de Oviedo, España. Recuperado de [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28285/6/TFM\\_Fern%C3%A1ndez%20Cienfuegos.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28285/6/TFM_Fern%C3%A1ndez%20Cienfuegos.pdf)

La Hoz, A. (2011). El microrrelato en la clase de ele. Aplicación didáctica. (Tesis de Maestría). Universidad Pablo de Olavide, España. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf>

## **7.Anexos**

*Anexo 1.* La historia desordenada (Actividad 1B)

<b>-Mamá está en mi cuarto-, le dije a mi hermana.</b>
<b>-Bueno, está bien. Vamos.</b>
<b>-Dice que quiere hablar contigo, que vayas.</b>
<b>-Mamá está muerta-.</b>
<b>Mi hermana me miró con lástima, aunque también con reproche.</b>
<b>-No puede ser-, me contestó.</b>
<b>-Ya lo sé, pero ahí está. Ven a ver.</b>
<b>Y atravesamos la pared cogidos de la mano.</b>

**MICRORRELATO**  
**ÁNGEL DE LUZ**  
**COMPRENSIÓN DE LECTURA**

- 1. Lee la siguiente historia atentamente. Si quieres, puedes leerla dos veces. Busca en el diccionario las palabras que no comprendas.**

**ÁNGEL DE LUZ**

-Mamá está en mi cuarto-, le dije a mi hermana. -Dice que quiere hablar contigo, que vayas-.

Mi hermana me miró con lástima, aunque también con reproche. -No puede ser-, me contestó. -Mamá está muerta-.

-Ya lo sé, pero ahí está. Ven a ver.

-Bueno, está bien. Vamos.

Y atravesamos la pared cogidos de la mano.

**Agustín Monsreal**

**Ahora, responde las siguientes preguntas:**

- ¿Qué pidió la mamá a su hija?

---

- ¿Cómo miró la niña a su hermano? ¿Por qué?

---

- ¿Qué pasó con los dos hermanos al final de la historia? ¿Qué crees que significa?

---

- ¿Es la historia similar a tus predicciones sobre ella?

---

- 2. Ahora, crea un título diferente para la historia. También crea un final distinto. Ten en cuenta que el título debe relacionarse con el final.**

TÍTULO: \_\_\_\_\_

-Mamá está en mi cuarto-, le dije a mi hermana. -Dice que quiere hablar contigo, que vayas-.

Mi hermana me miró con lástima, aunque también con reproche. -No puede ser-, me contestó.

-Mamá está muerta-.

-Ya lo sé, pero ahí está. Ven a ver.

-Bueno, está bien. Vamos.

---

---

**MICRORRELATO**  
**CENA**  
**COMPRENSIÓN DE LECTURA**

1. Observa la siguiente fotografía. ¿Quiénes son estas personas? ¿Qué más ves en la foto?



**¿Cómo es Papá Noel?**

---

---

---

**¿Cómo es Mamá Noel?**

---

---

---

2. Lee la siguiente historia atentamente. Si quieres, puedes leerla dos veces. Busca en el diccionario las palabras que no comprendas.

**CENA**

Santa Claus, agotado después de la noche más larga del año, llegó a su casa muriendo de hambre. Junto con su esposa, preparó la cena al fuego de la chimenea.

La carne era dura. Sabía bastante mal. Aunque no tanto como la carne de reno.

**Gonzalo Tomás Salesky Lascano**

**Ahora, responde las siguientes preguntas:**

- ¿Cuál es la noche más larga del año, según el texto?
- ¿Cómo se sentía Santa Claus cuando llegó a su casa?
- ¿Qué crees que es extraño o sorprendente acerca del final de la historia? ¿por qué?

**3. Ahora, discute con tus compañeros las siguientes preguntas:**

- ¿Crees que Santa Claus y el Santa Claus de esta historia son similares o diferentes?
  - Teniendo en cuenta la información del microrrelato ¿Cómo crees que es la personalidad de este Santa Claus?
- 4.** Narra la historia “Cena” en presente. Cambia las formas de los verbos para que la historia esté en presente.

**CENA**





Santa Claus, agotado después de la noche más larga del año, 1. \_\_\_\_\_ a su casa muriendo de hambre. Junto con su esposa, 2. \_\_\_\_\_ la cena al fuego de la chimenea.

La carne 3. \_\_\_\_\_ dura. 4. \_\_\_\_\_ bastante mal. Aunque no tanto como la carne de reno.

**Gonzalo Tomás Salesky Lascano**

**MICRORRELATO**  
**LA TALEGA**  
**COMPRENSIÓN DE LECTURA**

**1. Relaciona cada palabra con su imagen. Usa el diccionario si lo necesitas.**

	<b>Cana</b>
	<b>Arrastrar</b>
	<b>Talega</b>
	<b>Ceguera</b>
	<b>Arruga</b>

**2. Lee el siguiente microrrelato. Léelo dos o tres veces. Busca en el diccionario las palabras que no comprendas.**

**LA TALEGA**

Ese anciano de mirada perdida siempre camina arrastrando una pesada talega de color cereza. Los cuentistas del vecindario dicen que adentro lleva tres enormes espejos. Dos de ellos ya están rotos: el primero lo rompió cuando descubrió su primera arruga; y el segundo fue a parar al suelo cuando contempló su primera cana. El tercer espejo sigue intacto... Algunos arguyen que su avanzada ceguera le impide dar cuenta del último espejo. Yo creo que se romperá cuando el viejo esté cara a cara con la Muerte.

**Orlando Mazeyra Guillén**

**Ahora, responde las siguientes preguntas:**

- ¿Cuáles son las características del anciano?

---

---

- ¿Qué lleva el anciano en su talega?

---

- ¿Cuándo se rompieron los dos primeros espejos?

---

---

- ¿Cuándo dice el narrador que se romperá el tercer espejo?

---

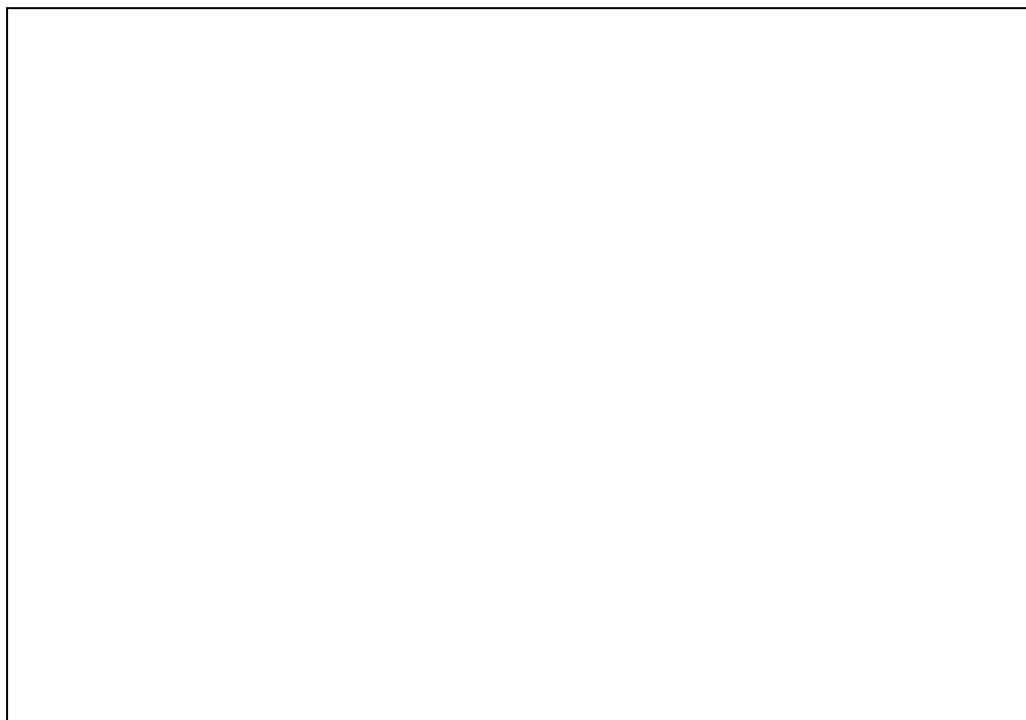
---

- ¿Qué crees que simboliza el espejo?

---

---

**3. Haz un dibujo sencillo que represente el microrrelato.**



Anexo 5. Tarjetas – Caperucita Roja

Había una vez una niña llamada Caperucita Roja que vivía con su mamá.	En el camino, Caperucita vio a un lobo.	Un día, caperucita fue a visitar a su abuela y a llevarle pasteles.
<p>Caperucita preguntó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abuelita, ¿por qué tienes la boca tan grande?</li> </ul> <p>El lobo respondió:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Para comerte mejor!</li> </ul> <p>Y trató de morder a Caperucita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Abuelita, por qué tienes los ojos tan grandes? - Preguntó Caperucita.</li> <li>- Para verte mejor-, respondió el lobo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Y, ¿por qué tienes las orejas tan grandes? - Dijo la niña</li> <li>- Para oírte mejor- dijo el lobo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caperucita gritó y un leñador escuchó los gritos.</li> </ul>	<p>A la casa de mi abuelita. -Respondió Caperucita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caperucita volvió a su casa sana y salva.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caperucita llegó a la casa de su abuelita, pero ella se veía diferente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A dónde vas, niña? - Preguntó el lobo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El leñador mató al lobo y ayudó a caperucita.</li> </ul>



Anexo 6. Imágenes Actividad 4a



A.



B.



C.

Anexo 6. Lista de Chequeo

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>ÁNGEL DE LUZ</b>	<b>CENA</b>	<b>LA TALEGA</b>
<b>1.</b> Los cuentos son de extensión larga			
<b>2.</b> La descripción de los personajes es extensa			
<b>3.</b> La información sobre los personajes es suficiente para entender la historia			
<b>4.</b> Los personajes de la historia son conocidos			
<b>5.</b> El título de la historia revela de qué se trata el microrrelato			
<b>6.</b> La historia tiene una estructura de inicio, nudo y desenlace			
<b>7.</b> El final de la historia es predecible			
<b>8.</b> El narrador de la historia es un personaje			
<b>9.</b> El narrador de la historia es externo			
<b>10.</b> En la historia hay conversaciones entre los personajes			
<b>11.</b> En la historia no hay conversaciones entre los personajes			
<b>12.</b> La historia narra sucesos que ocurrieron en el pasado			
<b>13.</b> La historia narra sucesos que ocurren en el presente			

## **CREACIÓN DE MICRORRELATOS: INSTRUCCIONES GENERALES**

### **INSTRUCCIONES:**

1. En parejas, creen tres (3) microrrelatos.

#### **¡IMPORTANTE!**

- Los cuentos no deben ser muy largos (máximo dos párrafos)
  - Al menos uno de ellos debe estar en tiempo presente
  - Al menos uno debe estar en pasado
  - El narrador de al menos uno de los microrrelatos debe ser personaje
  - El narrador de al menos uno de los microrrelatos no debe ser personaje
  - El protagonista de uno de los microrrelatos debe ser un personaje conocido
  - Incluye diálogo en al menos uno de los microrrelatos
  - Incluye las características del microrrelato que estudiamos en clase
2. Después, deben crear videos con los microrrelatos. Deben usar las herramientas Storybird, SMRecorder y Movie Maker. El profesor explicará las herramientas la siguiente clase.

#### **¡IMPORTANTE!**

En el relato, deben incluir:

- Imagen y texto para cada microrrelato
- Música para cada microrrelato
- Grabación de voz
- Efectos de animación entre microrrelatos

Cuando terminen, deben publicar el video en [youtube.com](https://www.youtube.com) y compartir el enlace con su profesor.

**MICRORRELATOS DIGITALES: ¡CONTEMOS NUESTRAS PROPIAS HISTORIAS!**

**LISTA DE CHEQUEO PARA SU OBSERVACIÓN DURANTE LAS ACTIVIDADES FACILITADORAS**

NOMBRE DE ESTUDIANTE: \_\_\_\_\_

**COMPRENSIÓN DE LECTURA**

El/La estudiante...

<b>a.</b> Comprende el vocabulario presentado en la fase previa a la lectura después de buscar su significado en el diccionario	
<b>b.</b> Organiza coherentemente las partes de un microrrelato o de un cuento	
<b>c.</b> Responde adecuadamente las preguntas de comprensión en la fase de lectura	
<b>d.</b> Produce comparaciones basadas en los contenidos de un microrrelato	
<b>e.</b> Plasma en dibujo la idea principal de un microrrelato conservando los elementos principales	
<b>f.</b> Identifica la idea principal de un microrrelato y la relaciona con su referente gráfico	
<b>g.</b> Ejemplifica las características del microrrelato con fragmentos relacionados	

**EXPRESIÓN ESCRITA**

El/La estudiante...

<b>a.</b> Crea títulos y finales coherentes de acuerdo al contenido de un microrrelato	
<b>b.</b> Cambia la temporalidad narrativa de un microrrelato por medio del cambio de tiempo verbal de manera efectiva	

<b>c.</b> Crea oraciones gramaticalmente correctas y coherentes al describir las características físicas o de personalidad de alguien y al hacer comparaciones	
<b>d.</b> Se vale de las estrategias de producción escrita (planificación, ejecución, evaluación y corrección) durante el proceso de escritura de los microrrelatos	
<b>e.</b> Implementa las correcciones producto de la retroalimentación del docente de forma exitosa	

## **EXPRESIÓN ORAL**

El/La estudiante...

<b>a.</b> Responde adecuadamente a preguntas realizadas por sus compañeros o por el profesor, aunque haya errores gramaticales	
<b>b.</b> Entabla intercambios de información sencillos para la resolución de las tareas de interacción	
<b>c.</b> Pronuncia de forma adecuada en la mayoría de sus intervenciones	
<b>d.</b> Entona adecuadamente de acuerdo a la naturaleza del enunciado (afirmación, pregunta...)	

## **COMPRENSIÓN AUDITIVA**

El/La estudiante...

<b>a.</b> Comprende las preguntas que se le hacen de forma oral, lo cual se evidencia en sus respuestas coherentes	
<b>b.</b> Entiende instrucciones sencillas suministradas en clase	
<b>c.</b> Puede seguir el hilo de una conversación sin necesidad de repetición en tanto el interlocutor hable despacio	

Anexo 9. Instrumentos de evaluación: Rúbrica de evaluación del microrrelato digital

**EVALUACIÓN TAREA FINAL: MICRORRELATOS DIGITALES**

NOMBRES DE ESTUDIANTES: \_\_\_\_\_

CRITERIOS LINGÜÍSTICOS	DESCRIPTOR	1 (TOTALMENTE EN DESACUERDO)	2 (PARCIALMENTE EN DESACUERDO)	3 (PARCIALMENTE DE ACUERDO)	4 (COMPLETAMENTE DE ACUERDO)
	Los textos no presentan errores ortográficos				
	La sintaxis en los microrrelatos es correcta				
	La elección de léxico es adecuada				
	La pronunciación y la entonación en la grabación de voz son adecuadas				

<b>CRITERIOS ESTRUCTURALES</b>	La extensión de los microrrelatos sigue los parámetros establecidos				
	Los microrrelatos presentan las características propias del género de manera variada entre ellos				
	Existe una relación de coherencia entre la trama de los microrrelatos, sus imágenes y las pistas musicales escogidas para cada uno				