



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en español como lengua  
extranjera: Enseñanza e Investigación

Microfantasías: Una unidad didáctica para E/LE  
con microrrelatos fantásticos de Patricia  
Esteban Erlés

Suset Jiménez Gil

Tutor: Gaetano Antonio Vigna

Departamento de Lengua Española

Valladolid, junio de 2023

## **Resumen**

Este trabajo resalta la importancia de la literatura como herramienta en la enseñanza del español como lengua extranjera, poniendo énfasis en el género del microrrelato. Se ha desarrollado una unidad didáctica que busca fomentar la creatividad y la imaginación de los estudiantes, al mismo tiempo que refuerza sus habilidades lingüísticas. La unidad se fundamenta en la obra *Casa de muñecas* (2012) de Patricia Esteban Erlés y propone una serie de actividades que exploran los microrrelatos, analizan su estructura y promueven la reflexión sobre su contenido. Se destaca la interacción entre los estudiantes a través de actividades colaborativas, incentivando la comunicación efectiva y la interculturalidad. En términos de evaluación, se adopta un enfoque continuo y directo, centrándose en el progreso individual de cada estudiante y fomentando el disfrute y el aprendizaje significativo. En conclusión, el objetivo principal de esta propuesta es brindar a los estudiantes de español como lengua extranjera una experiencia enriquecedora y estimulante a través del microrrelato, aprovechando su brevedad y su capacidad para abordar temas relevantes. Mediante esta unidad didáctica, se busca desarrollar habilidades lingüísticas y promover la creatividad y la reflexión crítica, generando un entorno propicio para el aprendizaje y la apreciación de la literatura en el contexto de la enseñanza del español.

## **Palabras clave**

Microrrelato, Fantasía, Feminismo, E/LE, Literatura

## **Abstract**

This project highlights the importance of literature as a tool in teaching Spanish as a foreign language, with an emphasis on the genre of micro-stories. A didactic unit has been developed to foster students' creativity and imagination while reinforcing their language skills. The unit is based on the work *Casa de muñecas* (2012) by Patricia Esteban Erlés and proposes a series of activities that explore micro-stories, analyze their structure, and promote reflection on their content. The interaction between students is emphasized through collaborative activities, encouraging effective communication and interculturality. In terms of assessment, a continuous and direct approach is employed, focusing on individual progress and fostering enjoyment and meaningful learning. In conclusion, the main objective of this proposal is to provide students of Spanish as a foreign language with an enriching and stimulating experience through micro-stories, capitalizing on their brevity and their ability to address relevant topics. Through this didactic unit, the aim is to develop language skills and promote creativity and critical reflection, creating a conducive environment for learning and appreciating literature in the context of Spanish language teaching.

## **Keywords**

Microfiction, Fantasy, Feminism, Spanish as a Foreign Language (E/LE), Literature

## Índice

<b>0. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>1. CAPÍTULO 1: EL LUGAR DE LA LITERATURA EN E/LE Y EL MICRORRELATO</b> .....	4
<b>1.1 La selección de textos literarios: criterios</b> .....	9
<b>1.2 Narrativa breve: El hábito lector y la moda de lo breve</b> .....	12
<b>1.3 El microrrelato: características y evolución</b> .....	15
<i>1.3.1 Antecedentes, génesis y consolidación</i> .....	18
<i>1.3.2 El microrrelato en España</i> .....	18
<i>1.3.3 El microrrelato fantástico</i> .....	20
<b>2. CAPÍTULO 2: OBRA DE PATRICIA ESTEBAN ERLÉS</b> .....	22
<b>3. CAPÍTULO 3: ALEGORÍAS DE LO FEMENINO EN CASA DE MUÑECAS</b> .....	27
<b>4. CAPÍTULO 4: EL MICRORRELATO FANTÁSTICO DE PATRICIA ESTEBAN ERLÉS COMO POTENCIAL DIDÁCTICO EN LAS CLASES DE E/LE</b> .....	38
<b>4.1 Aplicación didáctica</b> .....	39
<i>4.1.1 Objetivos generales</i> .....	40
<i>4.1.2 Metodología y temporalización</i> .....	41
<i>4.1.3 Unidad didáctica</i> .....	41
<i>4.1.4 Evaluación</i> .....	62
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	63
Bibliografía.....	65

## 0. INTRODUCCIÓN

La literatura tiene la capacidad de llevar a descubrir el sentido de la realidad. Es la representación cultural del mundo de la experiencia (Colomer 2001). Sin embargo, el hábito lector actual de nuestra sociedad y de las nuevas generaciones es inquietantemente bajo (Mariscal Vega y Valdés Zamudio 2018: 97).

Los días en los que la literatura fundaba la construcción y educación de un individuo forman parte de una leyenda (Mariscal Vega y Valdés Zamudio 2018: 98). En lo que respecta a la educación, el texto literario ha dejado de ser visto como la cima de las posibilidades de expresión de una lengua y, en las aulas, los docentes se han visto en la necesidad de apartar la lectura de los autores clásicos, acercándose a textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los alumnos (Colomer 2001).

Lo mismo ocurre en las aulas de E/LE. La literatura en reducidas ocasiones ha tomado un lugar protagónico en la enseñanza de segundas lenguas, sufriendo por largos años un destierro y siendo su utilidad reducida a la traducción de textos, como herramienta lúdica o como instrumento para enseñar íntegramente el componente lingüístico o la gramática y sus normas. Actualmente, si bien la literatura poco a poco va retomando un papel más presente en las aulas, su presencia sigue resultando escasa. De hecho, se siguen perpetuando ideas y prejuicios en torno al texto literario como una actividad complementaria al currículo o como un ejercicio sesudo y de gran esfuerzo intelectual, reservado íntegramente a los niveles avanzados de la enseñanza.

De este modo, el principal propósito de este trabajo es desechar esos prejuicios y estereotipos contruidos en torno al texto literario, demostrando la validez de la literatura como una herramienta idónea para la enseñanza de E/LE en sus cuatro competencias principales. Asimismo, se hará hincapié en el desarrollo de la competencia literaria, intercultural y sociocultural tras su destierro de las aulas, tomando como muestra literaria un género que en auge: el microrrelato.

Por lo tanto, tras una introducción en la que se realizará un breve recorrido por la presencia y lugar de la literatura en el aula de E/LE hasta la actualidad, se pasará a comentar las principales características de este género breve: el microrrelato. Esto

servirá como base para la creación de una unidad didáctica en la que se intentará demostrar la utilidad de este género literario como herramienta didáctica.

El fin de la propuesta será desarrollar las competencias relacionadas con el aprendizaje del español, es decir, el desarrollo de las cuatro competencias de la lengua, haciendo reflexionar sobre el uso del texto literario como herramienta didáctica. Lo que de paso permitirá descartar los prejuicios y estereotipos que se siguen perpetuando en torno al uso de la literatura en el aula de E/LE.

Es más, tal y como se señaló anteriormente, a partir de la puesta en práctica de dicha propuesta, será posible especular sobre los aspectos socioculturales reseñables en los textos del corpus. Esto se debe a que los microrrelatos que aquí se atienden se prestan a una lectura sociocultural.

La propuesta didáctica del presente trabajo nace de la idea de que enseñar un idioma no se limita al aprendizaje de sus normas gramaticales, sino también al conocimiento del componente cultural. Al ser la literatura uno de los pilares en los que se sostiene la cultura, el uso del texto literario permite el desarrollo y refuerzo de la competencia intercultural en los aprendientes.

En lo que respecta a la selección de textos, para el presente trabajo se han escogido 15 microrrelatos contenidos en la obra de Patricia Esteban Erlés (Zaragoza, 1972), *Casa de muñecas*, publicada por la editorial Páginas de Espuma en el año 2012. La edición consta con ilustraciones realizadas por Sara Morante quien, a lo largo de los 100 microrrelatos, va presentando escalofriantes dibujos que no solo complementan el texto, sino que dialogan con él, en ocasiones ampliando su sentido.

El libro, que es posible adscribir al género fantástico, está dividido en secciones que llevan los nombres de las estancias en las que la zaragozana divide su casa de muñecas. Erlés nos lleva de la mano por cada uno de esos compartimentos, presentándonos sus misterios, su belleza magenta, color dominante en toda la obra, rincones donde caben todos los miedos, las fobias irracionales que atormentan nuestra mente. Pero, sobre todo, el libro se caracteriza por estar formado por largos pasillos con un gran protagonismo de personajes femeninos, lo que permite hacer inferencias sobre los distintos modelos de mujer. Cada sección de la casa nos propone un modelo diferente de feminidad y las distintas facetas de la mujer: la mujer como niña, esposa, madre, amante, entre otras.

Respecto a la organización y desarrollo del presente trabajo, este estará dividido de la siguiente manera:

En el capítulo 1, “El lugar de la literatura en E/LE y el microrrelato”, se reflexionará en torno al papel que ha ocupado y ocupa la literatura dentro de las aulas de la enseñanza del español como segunda lengua, su evolución, prejuicios y estereotipos e importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, a lo largo del capítulo de indicarán los criterios de selección que se han seguido para escoger el género literario con el que se pretende desarrollar la unidad didáctica. En cuanto al microrrelato, se ofrecerán las características propias de este y el porqué de su funcionalidad para la construcción de la unidad didáctica.

En el capítulo 2, “El microrrelato de Patricia Esteban Erlés”, se ofrecerá al lector del presente trabajo información útil sobre el corpus escogido. Para ello se proveerán algunos datos biográficos sobre Esteban Erlés y un breve recorrido por su obra y su ideario alegórico.

En el capítulo 3, “Alegorías de lo femenino en *Casa de muñecas*”, se desarrollarán algunas de las cuestiones relacionadas con los aspectos socioculturales que sobresalen en los microrrelatos escogidos: la figura de la mujer en la infancia, el abandono de la edad de la inocencia, la construcción de la feminidad y su subjetividad, la mística femenina y el mito de la belleza.

En el capítulo 4, “Explotación didáctica de los microrrelatos”, se presenta la unidad didáctica con el conjunto de actividades diseñadas para su uso dentro del aula con unos aprendientes de nivel intermedio avanzado B2/C1. Así, se propondrán ejercicios de prelectura, lectura y poslectura para realizar tanto en grupo como de manera individual, siguiendo un enfoque comunicativo. También se ofrecerán actividades complementarias para su desarrollo fuera del aula. Todo ello con el propósito de conseguir en los aprendientes un aprendizaje significativo.

Finalmente, se presentarán las conclusiones y la bibliografía sobre la que se ha fundamentado el presente trabajo.

## **1. CAPÍTULO 1: EL LUGAR DE LA LITERATURA EN E/LE Y EL MICRORRELATO**

Si tenemos en cuenta el papel que ha tomado la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, se podrá observar que escasamente ha ocupado un lugar privilegiado dentro de las aulas. Tal y como indica Mendoza Fillola, “en la enseñanza de Lenguas extranjeras jamás se han abandonado ni los textos escritos ni los textos literarios, aunque los vaivenes de la innovación metodológica hayan alejado ocasionalmente la presencia de los textos literarios de las aulas de L2” (1993: 20).

En los últimos años se ha dado visibilidad a esta problemática. Así, nos encontramos frente a autores que reclaman la visión del texto literario dentro del aula de E/LE y otros que justifican su ausencia. Pero la realidad es que la literatura sigue siendo un elemento escasamente usado en clases, programaciones y manuales. “El destierro padecido por la literatura en la didáctica del español como lengua extranjera se constata todavía en nuestros días a través de una de sus más drásticas consecuencias: su olvido casi sistemático en gran parte de manuales o de materiales de ELE” (Ibarra Rius 2016: 117). Por no mencionar su uso como recurso aislado para el refuerzo y desarrollo de actividades de tipo lingüístico.

Si la literatura es usada íntegramente con el objetivo de desarrollar los contenidos lingüísticos, en otras palabras, aprender lengua, debemos preguntarnos: ¿por qué elegir un texto literario?, ¿cuál es la motivación que nos induce a ello? Tras este planteamiento podemos llegar a la conclusión de que, en muchas ocasiones, “el texto literario no funciona como literario, sino como soporte para otras exploraciones didácticas” (Sáez 2011: 59).

Uno de los argumentos habituales, al poner de manifiesto la escasa presencia del texto literario en el aula, es el grado de dificultad de este. No obstante, no necesariamente este es sinónimo de inconveniente, dado que una gran mayoría de estos textos se caracteriza por su claridad en las estructuras compositivas y gramaticales como por su sencillez (Mendoza Fillola 1993).

En lo que respecta a la presencia de la literatura en los manuales de E/LE, se puede apreciar que ha sido excluida sin tener en cuenta todas las ventajas de aprender la lengua extranjera haciendo uso del texto literario. Muchos profesores en sus aulas

defienden el poco interés de los aprendientes por la literatura dado que no a todo el mundo le gusta la literatura. Sin embargo, si nos paramos un momento a analizar los manuales y programaciones de E/LE, podremos observar que están repletos de canciones, noticias o listados de instrucciones, géneros textuales cuya finalidad es desarrollar las microdestrezas de comprensión lectora (Sanz Pastor 2006). Entonces, la pregunta es: ¿por qué no incluir la literatura?, ¿qué lleva a la literatura a estar tan ausente en las aulas de E/LE?

Siguiendo los planteamientos de Begoña Sáez (2011), hay dos vertientes en el estudio de la literatura. Una donde “el texto es tratado como centro de interés en sí mismo, como obra estética y cultural, y otra donde el uso de literatura como recurso en el aprendizaje de una L2 es utilizado como un recurso lingüístico” (Sáez 2011: 59), en otras palabras, lengua en uso. Continuando por esta línea, otro de los argumentos más cuestionados en torno a este debate es la norma y su reducida eficiencia a la hora de poner en contexto una formación lingüística y comunicativa junto a un aprendizaje pragmático y funcional, utilizando como herramienta el texto literario.

Sin embargo, ante este hecho, cabe destacar que el texto literario puede servir como muestra real de la lengua y de su diversidad expresiva. Se ha de tener en cuenta que, dentro del gran abanico de perfiles de aprendientes en el aula de E/LE, no todos ellos tendrán la facilidad de exponerse directamente a la lengua meta. De este modo, es la literatura la que les permite esa experiencia mediante “un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión” (Garrido y Montesa 1990: 453). Del mismo modo, podrán hacer uso del texto literario con el objetivo de adquirir normativas pragmáticas y funciones.

En E/LE son numerosos los programas y enfoques utilizados actualmente. Uno de los enfoques más usuales hoy en día es el concepto nocional-funcional, donde el aprendiente aprende a poner la lengua en su contexto, es decir, el lenguaje en uso en el mundo real. En ocasiones, se entiende por mundo real el de la vida cotidiana y la superación de nuestras necesidades vitales. A estas hacemos frente sirviéndonos de nuestras habilidades lingüísticas. Pese a ello, lo que muchas veces se olvida es que el aprendiente de una segunda lengua es un individuo caracterizado por ser un agente social, tal y como indica el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002):



Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura.

Para el aprendiente como agente social, el mundo de las ideas y la cultura es tan real y necesario como el mundo de los actos. Por ende, uno de sus objetivos es hacer que el aprendiente de una segunda lengua pueda desenvolverse en ese mundo y pueda sentirse adulto en esa lengua (Garrido y Montesa 1990). Concretamente, el estudiante de segunda lengua ya dispone de una competencia social y cultural muy desarrollada en su lengua materna. De hecho, su concepto de mundo real abarca un amplio camino que se extiende a algo más que a simples ejemplos del día a día.

Desde el principio, el estudiante como agente social aspira a ser recibido y a integrarse en la comunidad cultural meta. Va a tener un interés que va más allá del dominio de la lengua meta, dado que se involucra a un nivel personal en dicho aprendizaje. De este modo, la lectura del texto literario le servirá como exponente y recurso de la transmisión cultural para formarse en un saber intercultural en el ámbito social de la comunidad lingüística de la lengua meta (Mendoza Fillola 1993).

Haciendo hincapié en el término de interculturalidad, cabe recordar la definición aportada por el *Diccionario de términos clave de E/LE* (2008) que nos ayudará a entender la importancia de este fenómeno social y su función dentro del aula de E/LE y la enseñanza de la literatura:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente.

Teniendo en cuenta esta definición, podríamos afirmar que la interculturalidad es un fenómeno no solo social, sino también un hecho histórico que ha acompañado a la humanidad desde que el ser humano pasó a convertirse en itinerante, viajando, llevando y trayendo sus experiencias y todo su conocimiento cultural de un pueblo a otro (Alarcón y Barros 2008). Ahora bien, el concepto de la interculturalidad dentro de la enseñanza de las segundas lenguas es relativamente reciente. Si bien la interculturalidad

siempre ha existido, no sucede del mismo modo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ello, en primer lugar debemos preguntarnos: ¿qué se entiende por interculturalidad? Tal y como señala el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), se trata de un concepto formado por la cultura y la sociocultura.

Poniendo el foco de atención en el aprendiente de una segunda lengua, se aborda la interculturalidad con el objetivo de activar estrategias que le ayuden en el acercamiento a otras culturas, basándose en la comprensión, la aceptación, la tolerancia, el respeto y la integración de estos fundamentos culturales y socioculturales que son comúnmente compartidos por uno o varios pueblos. En otras palabras, el propósito de tratar la interculturalidad en el aula de E/LE es que los aprendientes desarrollen unas habilidades y actitudes interculturales. Para ello necesitamos precisar cómo se acerca el aprendiente a la cultura meta y cómo puede desarrollar esas habilidades y actitudes interculturales.

En *Acquiring Intercultural Competence. A review of Learning Theories* (1995), Michael Byram explica que hay un eje tripartito clave para acercar el alumno a la lengua y cultura meta. En primer lugar, el aprendiente ha de definir y describir las habilidades interculturales. En segundo lugar, las habilidades que ha de desarrollar para conocer y acercarse a la cultura meta, es decir, el saber hacer. Por último, las actitudes o facultades que le permitan desarrollar una sensibilidad hacia la otra cultura: el saber estar. Estas habilidades pueden ponerse en marcha conscientemente mediante estrategias que habiliten a los aprendientes para actuar como intermediarios culturales.

El profesor es la figura clave en este proceso mediante su experiencia y conocimiento. En este contexto, el elemento cultural ha de ser un componente del eje central de su formación. Al respecto, es sumamente importante no solo el conocimiento que posea de su propia cultura y la capacidad que tenga para reflexionar sobre esta, sino también el conocimiento que disponga de la cultura de los alumnos (Fernández y Pozzo 2014).

En resumen, enseñar la lengua no equivale a seguir unas normas gramaticales o al aprendizaje de unas frases hechas. El acercamiento y aprendizaje a la lengua meta equivale a adentrarse en el mundo del otro, en su cultura, en los pilares por los que está formado ese individuo en otra lengua. La literatura es uno de esos pilares que sostiene la cultura y el español es un idioma que goza de un gran lecho cultural y literario. Conocer

el componente cultural que se encuentra en la literatura puede ayudar a desarrollar y reforzar la competencia intercultural del aprendiz, fomentando un aprendizaje significativo.

Ahora bien, retomando los prejuicios y concepciones sobre el uso de la literatura en el aula de E/LE, nos encontramos con otro recurrente argumento: el desinterés y poco atractivo de los aprendientes hacia la literatura, seguido de unos restringidos objetivos en su planificación y práctica en el aula. Aun cuando la literatura no representa el estímulo principal para despertar el interés en el aprendiente, sí puede convertirse en objeto de motivación o un primer acercamiento hacia la lengua extranjera. De este modo, su competencia literaria se vería desarrollada y reforzada.

En cuanto a las ventajas que tiene incluir la literatura en clase, esta supone una aportación extraordinaria que no proporciona ninguna otra tipología textual: el disfrute estético, lúdico, cognoscitivo o emocional (Sáez 2011). Del mismo modo, ofrece al aprendiente diversas posibilidades didácticas, como es acercarse a la cultura del país de la lengua meta. Como se puede observar, el texto literario no solo dará como resultado la adquisición y desarrollo de diferentes destrezas y competencias esenciales (la lectora, literaria, etc.), sino también la intercultural y social, destrezas de la educación que le permitirán mejorar su competencia comunicativa.

Basándonos en el modelo que presenta Mendoza Fillola en «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera» (1993), el uso del texto literario en E/LE es una ventaja porque este está dotado de un potencial para ser un documento en sí, un material lo suficientemente susceptible para ser trabajado y explotado en el aula de E/LE, siguiendo los intereses de los profesores y teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos. En palabras de Mendoza Fillola:

Basta, pues, que tratemos el texto literario como un ejemplo más de producción lingüística, que ha sido elaborado según unas convenciones específicas, porque su empleo no excluye ningún otro tipo de materiales y sus posibilidades de explotación dependen de la selección y programación realizada para lograr el objetivo concreto que pretendamos (1993: 25).

Uno de los elementos más característicos de la producción literaria es su amplia variedad de recursos lingüísticos y posibilidades expresivas. En muchos casos, se caracteriza por ser un modelo de sencillez, de esencialidad gramatical y de transparencia.

En conclusión, la literatura puede servir como el reactivo o estímulo de cualquier tema, siendo una inspiración para tratar numerosos asuntos sociales, culturales y universales, tal y como la cocina, el sexo, la sexualidad, el género, la moda o los trastornos psicológicos, por ejemplo. Son temas que se expanden a todos los idiomas y a todas las culturas donde la literatura es tomada como el vehículo de transmisión y representación cultural del mundo de la experiencia (Colomer 2001). Recurriendo una vez más a las palabras de Mendoza Fillola

Hoy, cuando el predominio de lo oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras parece ser finalidad casi exclusiva, quizá convendría reconsiderar si, realmente es posible dominar una lengua sin saber leerla, sin conocer sus producciones escritas con rango de exponente cultural (1993: 19-20).

### **1.1 La selección de textos literarios: criterios**

En el presente trabajo se han fijado unos criterios generales de selección que pueden servir de ayuda al futuro docente que decida incluir el texto literario en sus clases de E/LE.

Estos criterios han sido seleccionados siguiendo las ideas y los planteamientos defendidos por numerosos autores como Nuttall (1996), María Dolores Albaladejo (2017) o Mendoza Fillola (2007), recogidos en informes y libros de didáctica. Todos ellos coinciden plenamente en unos requisitos básicos que el texto literario tiene que cumplir para ser llevado al aula de la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua. Aquí hemos seleccionado los que a nuestro parecer son los más relevantes y que se ajustan más a los objetivos planteados precedentemente.

En primer lugar, y coincidiendo con Christine Nuttall (1996), el texto tiene que ser accesible para el alumno. De lo contrario, se corre el riesgo de que, nuevamente, se siga perpetuando la idea de la literatura como un componente difícil o sesudo en el aula, del mismo modo que puede llevar a la frustración, desmotivación o abandono de la tarea por parte del alumno. Para no llegar a este error, Nuttall recomienda un equilibrio entre la dificultad estructural y la léxica. El nivel del texto no debe ser superior a la competencia lingüística y lectora del aprendiente. De ahí que las estructuras y el léxico deben ir acorde a su nivel, evitando así el abandono de la lectura (Albaladejo 2017).

En segundo lugar, otro de los requisitos a tener en cuenta a la hora de seleccionar un material literario rentable en su explotación didáctica es su nivel significativo y motivador. Para lograr el éxito de introducir y acercar a los aprendientes a la literatura en las clases de E/LE, el docente tiene que implicarse en los intereses de los estudiantes. De este modo, el contenido precisa ser relevante e interesante para su propia experiencia y exigencia.

En tercer lugar, hay que considerar la posibilidad de integrar varias destrezas. Es preciso crear actividades que verdaderamente sean comunicativas y que aúnen todas las destrezas fundamentales de la lengua, siempre teniendo como propósito la comunicación entre los aprendientes. Hacemos referencia a actividades como la interacción entre los alumnos, el debate, la escritura creativa, tanto de manera individual como en grupo, la improvisación, actividades lúdicas y de gamificación, incluyendo otras artes como la música, la pintura, el cine o el teatro, por ejemplo.

Un aspecto para tener en cuenta, que reiteradamente es mencionado por estos autores, es la connotación sociocultural presente en el texto literario, o por el contrario, los textos que carecen totalmente de ello. “Las obras literarias no solo son depositarias de las ideas, pensamientos y hasta las emociones del autor, sino de las del contexto histórico, social y literario en que surgen y la sociedad que ocupa esas circunstancias” (Albaladejo 2017: 126). Estas mismas ideas son introducidas en «Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica», donde la estudiosa se pregunta: “los textos literarios para nuestra clase de lengua extranjera, ¿deben incluir connotaciones socioculturales?” (Albaladejo 2007: 12). En opinión de Albaladejo, el texto literario representa los rasgos característicos de una cultura propios de una época y momento determinado. Del mismo modo, agrega que el texto literario constituye una fuente de riqueza cultural que, al ser explotada didácticamente, transmite a los aprendientes aspectos sociales y culturales sobre la sociedad de la lengua meta (Albaladejo 2007: 10-12). Asimismo en *La literatura en la enseñanza de español como Lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos*, añade que sería un error eliminar las referencias culturales queriendo simplificar su lectura. Esto significaría coartar la valiosa información sociocultural que los aprendientes podrían interiorizar (Albaladejo 2007).

Otro elemento a tener en cuenta es el dominio de la lengua de los aprendientes al momento de introducir la literatura. Siguiendo las ideas de otros expertos como Ramón

Pérez Parejo (2009) o la ya mencionada María Dolores Albaladejo (2017), en cuanto al tipo de alumnos a quienes enseñar literatura, parece haber un consenso entre los investigadores al pensar que se pueden introducir estos textos desde el nivel inicial, acomodando su dificultad al nivel de los aprendientes.

Autores como Pérez Parejo (2009) optan por tratarlos en niveles avanzados o superiores, una vez que el alumno tenga ya establecidos los conocimientos suficientes de la norma, al mismo tiempo que tenga un bagaje intercultural y pragmático suficiente. Albaladejo, al contrario, toma una solución más factible a la hora de la nivelación de los textos. Apuesta por proporcionar a los aprendientes de un nivel inicial una serie de textos caracterizados por su sencillez y brevedad como poemas, fábulas, microrrelatos, cuentos, obras de teatro, entre otros, con el objetivo de motivar al alumno en futuras lecturas más avanzadas (Albaladejo 2017).

En el presente trabajo se ha optado por seleccionar textos literarios destinados a un nivel ya iniciado, definido por el *Marco Común Europeo* (2002) como un usuario independiente:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

El propio MCER hace referencia al papel que toma la literatura en el aula de E/LE y cómo los profesores deberían plantearse dentro de su perfil como docentes “su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla” (2002: 143). En *Using poetry with mixed ability language classes* (1986), Brian Tomlinson expone que hay una clara necesidad en el aula de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas de vencer al temor del texto literario. Es necesario introducir la literatura desde niveles iniciales, pues el texto literario, si se usa adecuadamente, puede conseguir la motivación e implicación personal de los aprendientes, más allá del conocimiento de la lengua (Tomlinson 1986: 33-41).

En lo que respecta a la selección de textos, se ha recurrido, siguiendo las recomendaciones de los autores mencionados precedentemente, a obras de escritores

contemporáneos. Se ha optado por la literatura contemporánea, habida cuenta de que el modelo de lengua reflejado en estos textos es de mayor inmediatez práctica (Albaladejo 2017). En la misma medida, los temas que pueden presentarse en los discursos más contemporáneos, al retratar la realidad, presentan mayor posibilidad de ser asimilados por los alumnos. Al mismo tiempo, permiten esquivar los posibles obstáculos que pueden presentarse al traer textos pertenecientes a la literatura clásica.

En resumen, el texto principalmente tiene que motivar a los alumnos por el interés de sus contenidos, ya sean lingüísticos, culturales, pragmáticos o temáticos. Asimismo, debe permitir el desarrollo y refuerzo de las habilidades orales y escritas, como el de las competencias lingüísticas, comunicativas, lúdicas, culturales o formales de los alumnos (Mendoza Fillola 2007).

## **1.2 Narrativa breve: El hábito lector y la moda de lo breve**

Actualmente vivimos en una sociedad que demanda un aprendizaje práctico y funcional de las lenguas no nativas (Albaladejo 2017) y donde el lugar de la literatura está prácticamente opacado.

Como docentes debemos buscar una solución, poniendo en práctica estrategias que ayuden a motivar a los aprendientes a que encuentren el placer en la tarea de la lectura, por lo menos dentro del aula. Así, se ha de involucrar al aprendiente con la obra que lee o que va a leer. Por ello, hay que tomar conciencia del cambio cultural que ha tenido nuestra sociedad desde finales del siglo XX. Actualmente, el aumento de las nuevas tecnologías, las redes sociales u otros medios de entretenimiento han desplazado el lugar que tenía la literatura en la formación cultural de un individuo (Albaladejo 2017).

En pleno siglo XXI, las aulas han dejado de ser la mayor fuente de conocimientos para los estudiantes. Estos acceden a la información de manera inmediata. Entonces, deberíamos replantearnos cómo incentivar el hábito lector en un estudiante de una segunda lengua. El nuevo mundo, globalizado por excelencia, influye en todos los aspectos del individuo y la manera en que este construye su identidad y se relaciona con el resto de los individuos de su entorno (Mariscal Vega y Valdés Zamudio 2018).

Inevitablemente, la escasez del hábito lector repercute en las aulas de E/LE. En *La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: la mediación familiar y docente* (2018), Mariscal Vega y Valdés Zamudio explican que los docentes tendrán un papel fundamental como mediadores dentro del aula para desarrollar y reforzar la introducción de la lectura, atendiendo a las necesidades, motivaciones e intereses de los alumnos. El profesor se verá, entonces, obligado a buscar numerosos recursos didácticos que favorezcan la transmisión de los contenidos literarios, su aplicación y puesta en práctica.

Si analizamos las tendencias dentro de la narrativa española actual, podremos observar que hay una clara tendencia por lo breve. Estos nuevos hábitos surgen como consecuencia de la vida de prisa que parece ser incompatible con los géneros tradicionales de mayor extensión. Pero también con las nuevas formas de escritura y lectura en pantalla y, como consecuente, la necesidad de compactar la información, destacando lo más sobresaliente de esta. En palabras de Raquel Velázquez Velázquez: “las causas de carácter sociológico que han llevado a «la moda de lo breve» [...] deberían detenerse, sin duda, en los condicionantes de nuevos hábitos de lectura” (2017: 215-239).

Indudablemente nos encontramos en una época dominada por las tecnologías de la información y la comunicación que ponen a nuestra disposición un número incalculable de nuevos recursos, soportes y formatos informáticos. Así, si bien es verdad que nos hemos acostumbrado a consumir toda la información que podamos abarcar, esta nos llega, paradójicamente, en forma reducida (Navarro Romero 2014).

Por su parte, las editoriales han sostenido estas nuevas formas de consumo, cumpliendo un papel protagónico en la nueva configuración de los lectores del siglo XXI y su preferencia por la brevedad. Y, de hecho, las editoriales han asumido los retos de la nueva era digital adaptándose al nuevo hábito de lectura caracterizado por esta moda de lo breve.

Lo mismo debería ocurrir en las aulas de E/LE. A la hora de introducir el texto literario, han de atenderse las necesidades, intereses y motivaciones de los aprendientes. Hacer uso de la literatura breve en la enseñanza del español como lengua extranjera puede cumplir los objetivos planteados en el presente trabajo.



No obstante, ¿qué es lo que nos lleva a hacer uso de la literatura breve para nuestra propuesta didáctica en E/LE? La respuesta es simple. Creemos que es la muestra literaria que mejor se adaptaría a estas nuevas formas de consumo y a la realidad temporal del aula.

Dentro del género fijado como narrativa breve se da un amplio abanico de subgéneros: el cuento, la leyenda, el mito, la fábula, el relato y el microrrelato. Siguiendo los criterios de selección anteriormente comentados, se ha decidido trabajar con el microrrelato.

Siguiendo las sugerencias de Mendoza Fillola (2007), a la hora de justificar el porqué de nuestra selección, nos hemos basado específicamente en los criterios de selección para el microrrelato. Estas recomendaciones, que presentamos a continuación, son una precisión de las pautas previamente nombradas. Su concreción pretende cumplir con los objetivos planteados en el presente trabajo.

- i. Facilita la motivación de los alumnos con estos contenidos, ya sean por sus funciones lingüísticas, pragmática, temáticas o culturales.
- ii. Responde a los objetivos propuestos en el presente trabajo unido al aprendizaje lingüístico-comunicativo.
- iii. Permite la inferencia y transferencia de usos observados en el discurso literario para su puesta en práctica en el marco de los contenidos del aprendizaje comunicativo.
- iv. Ofrece ejemplos de adecuación pragmática y normativa en el uso del sistema de la lengua.
- v. Presenta usos actuales de la lengua y muestras de la lengua oral con la presencia de monólogos de los personajes, diálogos o intervenciones del narrador.
- vi. Permite desarrollar:
  - a. Tareas y actividades, atendiendo a las necesidades lingüísticas, comunicativas, lúdicas, culturales o formales de los aprendientes.
  - b. Las habilidades orales y escritas.
  - c. La observación del discurso para que el aprendiz realice interferencias y asuma conocimientos sobre usos peculiares, de especificidad de códigos, entre otros.

- d. Observaciones sobre la creatividad literaria y la creatividad en el uso espontáneo del lenguaje.
- vii. Tiene una extensión y complejidad adecuada para evitar que el interés por el material decaiga.
- viii. La utilización de varios fragmentos de una obra facilita su visión de conjunto, despertando el interés del aprendiente y animándole a la lectura de la obra íntegra.

En conclusión, podríamos decir que nuestra sociedad vive a un ritmo vertiginoso. Los hábitos de consumo y nuestra percepción del tiempo han cambiado. Hay un deseo constante por comprimir el tiempo, por consumir de manera apresurada y un reciclaje constante. Vivimos en la que se podría denominar modernidad líquida (Bauman 2000), la era donde nada es permanente y todo se deshecha. El microrrelato encajaría perfectamente en este nuevo molde de modernidad líquida. Es un texto literario que se consume de manera rápida e instantánea. Es más, aunque aparentemente las herramientas ofrecidas por el microrrelato puedan aparentar ser escasas, no lo son. Si bien en su forma es de consumo rápido, no lo es tanto su reflexión. Del mismo modo, tampoco es instantáneo. Su eje está en la intensidad de su estructura que encuentra la forma de representar la realidad en una extensión breve.

En lo que respecta a E/LE, el profesorado también ha de hacer frente a estos cambios y, en lugar de hacerlos su enemigo, debería convertirlos en una herramienta más para el aula. Así como se ha hecho uso de las nuevas tecnologías o nuevos métodos de aprendizaje, también se deberían trabajar en el aula las nuevas formas de la literatura, ofreciendo a los aprendientes una nueva realidad (más allá de la que siempre se les ha ofrecido), adaptándola a sus necesidades y teniendo en cuenta sus intereses.

### **1.3 El microrrelato: características y evolución**

El microrrelato tuvo su expansión a mediados del siglo XX, momento en que se hallaba en fase de descubrimiento y consolidación de su historia, en comparación con otros géneros como el cuento, ya establecido en el siglo XIX. Esta característica del microrrelato nos lleva a una de las problemáticas que presenta este género, la definición

del mismo. Además, si comparado con el cuento, el poema en prosa, el aforismo, la fábula o la anécdota, ¿qué es lo que lo separa de estas narrativas breves?

En el presente trabajo parto del planteamiento de David Roas (2006), quien sostiene que el microrrelato es una variante más, de muchas otras, del cuento literario. Otros autores, entre ellos Lagmanovich (2005), dicen que se trata de un tipo de texto que ofrece otra visión no convencional de la realidad, caracterizada por el humor, la fantasía y la posibilidad de experimentar con la palabra.

No obstante, sí podemos establecer unas características comunes a las que se ha llegado a un consenso entre estos autores.

La brevedad es la característica más significativa del género. La brevedad va a condicionar el tema, obligando a hacer uso de un lenguaje muy exacto y resultando en la compresión de la historia, del espacio y del tiempo. Con su lenguaje preciso, el autor se verá impulsado a describir las situaciones y a perfilar sus personajes con las palabras exactas.

Otra de sus características distintivas es su tendencia a comenzar en *media res*, es decir, en medio de la acción o de la trama, sin proporcionar una introducción detallada de los personajes o el contexto. Esta técnica narrativa busca captar la atención del lector de manera inmediata, sumergiéndolo directamente en la historia y generando un efecto de intriga

Hay una depuración del lenguaje. Son historias contadas en pocas líneas, carentes de descripciones extensas. El microrrelato no necesita ser contado en un espacio más grande, la acción es mínima, pero la intensidad narrativa es magnética. Su historia tiene que atrapar al lector desde las primeras líneas.

Otra característica es la intertextualidad, es decir la relación existente entre este género y otros textos previamente conocidos o presentes en el imaginario de los lectores. Esta puede ser utilizada como una estrategia creativa para homenajear o rendir tributo a obras anteriores, crear parodias o sátiras, establecer diálogos entre diferentes épocas o géneros, o incluso generar sentido de pertenencia y complicidad con los lectores que reconocen las referencias.

Una particularidad distintiva del microrrelato es su final abierto. Este recurso deja al lector con una sensación de incertidumbre o ambigüedad. A diferencia de otros

géneros literarios, donde se busca una resolución o conclusión definitiva, el microrrelato a menudo opta por un cierre que deja espacio para la interpretación y la reflexión.

Algunos autores consideran que la característica de un final no concluyente en los cuentos modernos permite al lector adentrarse en una habitación pequeña repleta de ventanas abiertas. Esto implica que, en ocasiones, la historia no se limita únicamente a lo que está escrito en el papel, sino que trasciende el final y se convierte en un punto de partida para continuar reflexionando (Becerra 2006: 135).

Además, otro aspecto relevante del microrrelato es la presencia de la elipsis, que consiste en la omisión intencional de información relevante para la comprensión completa de la historia. A través de esta omisión selectiva, el autor deja espacios vacíos en el relato, lo cual puede generar múltiples interpretaciones por parte del lector. La elipsis desafía al lector a completar los vacíos narrativos y a inferir los detalles faltantes, lo que estimula su participación activa en la construcción del significado de la historia.

La narratividad es uno de los elementos imprescindibles en el relato (Lagmanovich 2005; Pérez Tapia 2009). El microrrelato nos cuenta una historia con una trama o acontecimiento llevado a cabo por uno o varios personajes, situado en una situación, espacio y tiempo determinado. No obstante, esta forma de narrativa, al ser tan breve, en ocasiones hace que estos elementos estén ocultos o implícitos, entablando de este modo un juego con el lector, encargado de dar con estos elementos.

Así, en este género también se dan producciones cuya estructura clásica es perfectamente reconocible: presentación, nudo y desenlace. A continuación mostramos un ejemplo del autor Eugenio Mandrini (2001: 115):

«Fantasma tradicional»  
En mitad de la noche, la sábana se despertó y salió a trabajar.

La estructura narrativa en este microrrelato es perfectamente reconocible y cuenta con dos elementos como el tiempo y el personaje. En cambio, nada se dice del lugar donde acaece la historia. Pero el lector, siguiendo el contexto de la historia, podría llegar a varias interpretaciones (López 2013).

El cuerpo del texto es el encargado de presentar el nudo de la historia, orientado siempre al efecto final. Este puede llevarse a cabo de dos maneras: anunciar paulatinamente el desenlace o bien presentarlo de manera premeditada, alejando al lector de la verdad e incrementando el efecto del final sorprendente. El final ha de ser

abrupto, inesperado, impredecible, consiguiendo un impacto desgarrador, jocoso, sarcástico o amargo.

### *1.3.1 Antecedentes, génesis y consolidación*

La invención verbal brevísima es seguramente tan antigua como la ficción, es decir, tan vieja como nuestra especie (Merino 2007). Estas historias brevísimas, presentadas como microrrelatos, no son un producto literario nuevo, sino que encontramos sus raíces en la tradición oral y escrita (Lahoz 2012). A principios del siglo XX, especialmente en el mundo hispanoamericano, se recupera el gusto por estos textos breves de la mano de Rubén Darío. Pero no es hasta finales de siglo cuando se empieza a consolidar como un género autónomo. En lo que respecta a España, dicho género se cultivó hasta la Guerra Civil, con autores como Juan Ramón Jiménez o Ramón Gómez de la Serna. También en el caso peninsular, es a finales de siglo cuando comienza a cobrar importancia.

En lo que respecta a los percursores de este género, Pérez Tapia (2009), teniendo como marco de referencia Europa, coloca como pioneros del género a Kafka, Bertold Brecht, Rowold y a Raymond Queneau. En lo que respecta a España, cita a los ya mencionados Juan Ramón Jiménez y Ramón Gómez de la Serna. Y, en el ámbito hispanoamericano, menciona a Rubén Darío, Vicente Huidobro o Leopoldo Lugones (Pérez Tapia 2009). El género consolidará su madurez con una nueva generación de microrrelatistas como Borges o Cortázar, entre los más conocidos, quienes son los encargados de hacer florecer el género.

### *1.3.2 El microrrelato en España*

Como se ha comentado previamente, es con el Modernismo cuando el género del microrrelato empieza a consolidarse. No obstante, este tipo de relatos eran escritos sin que los autores fueran conscientes de que estaban cultivando un género diferente (Fernández-Cuesta Valcarce 2012). Del mismo modo, se dio un periodo entre el florecimiento de las Vanguardias y los años ochenta cuando fueron publicados libros compuestos por estas breves historias.

A principios de los setenta se empezaron a publicar autores como Arturo del Hoyo (conocidos son sus microrrelatos «En la glorieta» y «El triste», presentes *En la glorieta y en otros sitios*, 1972). Importante es también la figura de Juan Eduardo Zúñiga. Empezó a escribir microrrelatos durante los años cincuenta, pero es en los ochenta cuando tiene su auge. Escribió textos con un alto componente simbólico y alegórico, entre los que destacan «El ángel», «La rosa» y «El jugador», por citar algunos. Destacable es la obra de Antonio Pereira, de quien recordamos su *Picassos en el desván* (1991).

Es justamente en esta década cuando los microrrelatos empiezan a tomar relevancia, sus publicaciones incrementaron notablemente. Ya en los ochenta y principios de los noventa los autores comienzan a producir este género tomando consciencia de las novedades que aportaba esta narrativa breve. Entre los autores más destacados tenemos a Antonio Fernández Molina, Javier Tomeo, Rafael Pérez Estrada, José Jiménez Lozano y Luis Mateo Díez (Fernández-Cuesta Valcarce 2012).

Ya adentrándonos en la última década del siglo XX y en el siglo XXI, algunos de los autores que han producido este género podemos citar a Neus Aguado (*Paciencia y barajar*, 1990), Pedro Ugarte (*Noticias de tierras improbables*, 1992) y Ángel Guache (*Sopa nocturna*, 1994). Se ha de hacer mención de la especial relevancia que toma a partir de estos años el papel de las mujeres escritoras como productoras de este género. Podemos destacar nombres como Julia Otxoa con *Kískili-Káskala* (1994) o *Carmela Greciet* (Descuentos y otros cuentos, 1995).

En la primera década del siglo XXI tenemos autores como José María Merino con *Cuentos del Barrio del Refugio* (2011), libro que contiene una serie de microcuentos que reflejan su estilo conciso y evocador. O Juan José Millás, conocido por su habilidad en la narrativa breve. En su obra *Cuentos a la intemperie* (2003) incluye una selección de microrrelatos que exploran la condición humana de manera singular.

En resumen, teniendo en cuenta estas investigaciones, se puede afirmar que en España hay una notable cantidad de escritores de microrrelatos, y además han surgido editoriales que se dedican principalmente a este tipo de narraciones breves, como Thule (Micromundos), Páginas de Espuma y Menoscuarto (Fernández-Cuesta Valcarce, 2012: 30).

### 1.3.3 El microrrelato fantástico

Probablemente, una de las preguntas en torno al presente trabajo es: ¿por qué seleccionar el microrrelato fantástico?, ¿por qué no seleccionar una literatura de carácter más realista? Según Paz Torres (2014), la literatura fantástica aporta matices que no se dan en los textos realistas. Con ellos podemos jugar y, si somos hábiles, trabajar las cuatro destrezas de la lengua con el alumno dentro del aula de E/LE, ayudándolo así a reforzar su competencia comunicativa.

Velázquez Velázquez plantea que la historia del microrrelato fantástico en España surge de la imbricación e interrelación de dos fenómenos que se han ido dando a lo largo de este siglo XXI de forma paralela. En primer lugar, el auge de la producción de literatura fantástica, especialmente, después de la década de los 80. En segundo lugar, el claro interés de los nuevos escritores contemporáneos en explorar y adentrarse en las posibilidades que ofrece la literatura breve (Velázquez Velázquez 2017: 215).

En España, ya en los años 90, se consolida la forma breve del microrrelato, a la vez que empieza a surgir un claro interés por la literatura fantástica influenciado por los maestros hispanoamericanos como Borges, Quiroga, Cortázar, entre otros. Con el auge definitivo de esta narrativa breve los escritores comienzan a considerarlo como una forma con potencial suficiente.

Con la publicación de *Antología de microrrelatos hispánicos actuales* (2011), de la mano de Ángeles Encinar y Carmen Valcárcel, nace la intención de esclarecer las tendencias que se han ido cultivando desde la década de los setenta hasta la primera década del siglo XXI. España queda representada por nombres como Luis Mateo Díez, José María Merino, Juan José Millás, Julia Otxoa, Juan Pedro Aparicio, Juan José Millás, Ángel Olgoso o David Roas, representantes del cultivo de esta narrativa breve, específicamente del microrrelato fantástico. Estos autores van a experimentar con las fronteras entre la vida y la muerte, la vigilia y el sueño, la realidad y la ficción, haciendo uso del humor, jugando con todas las posibilidades del lenguaje y la intertextualidad (Velázquez Velázquez 2017: 218).

Más allá de la poética del microrrelato, cabe destacar su importancia en la disposición de lo fantástico. Y hay temas que parecen favorecer de manera más oportuna a la narrativa breve con la presencia de lo fantástico. Y esto se debe a las

características esenciales que conforman el microrrelato: su brevedad y condensación, el comienzo *in media res*, la elipsis y su final abrupto.

El nuevo siglo se estrena con publicaciones como *El que espera* (2000), de Andrés Neuman, donde lo fantástico aparece difuminado en la frontera con la inestabilidad de lo real. Le siguen volúmenes clásicos como *Ajuar funerario* (2004), de Fernando Iwasaki, con historias de protagonistas muertos que no han tomado conciencia de su nuevo estado. Ya adentrándonos en la segunda década del siglo, tenemos *Distorsiones* (2010), de David Roas, o *Formulaciones tautológicas* (2010), de Felipe Benítez Reyes, por mencionar algunos.

La atracción por lo fantástico entre estos autores parte esencialmente de una visión poliédrica de la realidad (Velázquez Velázquez 2017: 232). Esta tiene caras ocultas o que no son accesibles en nuestra cotidianeidad. Sin embargo, al abrir las fronteras de lo desconocido, nuestro conocimiento de la realidad va expandiéndose y, paradójicamente, se reduce. Los nuevos escritores de microrrelatos trasladan a la literatura este nuevo concepto de lo real que incluye la desorientación, la deconstrucción y el entorno inestable en el que vive el individuo, poniendo de manifiesto esa vacilación entre las nuevas teorías físicas y científicas.

En resumen, hay una fórmula evidente que es seguida por estos escritores contemporáneos. No obstante, hay una clara voluntad por investigar continuamente los recursos que favorezcan el elemento fantástico en estas formas breves del microrrelato, rompiendo con las expectativas de sus lectores, convirtiéndolo así en una forma muy oportuna para esta nueva era, donde la realidad parece más inestable que nunca (Velázquez Velázquez 2017: 239).



## 2. CAPÍTULO 2: OBRA DE PATRICIA ESTEBAN ERLÉS

Como se ha explicado en el capítulo anterior, lo fantástico y el microrrelato suponen un binomio frecuente en la literatura actual (Núñez Sabarís 2021). Las antologías suponen un factor esencial para evaluar y rastrear esta tendencia, al igual que suponen la principal vía de canonización dentro de este campo literario. Tal y como indica Núñez Sabarís en “Canon y repertorio fantástico en las escritoras de microrrelato”, dentro de estas antologías, la presencia femenina es notablemente alta en comparación con el pasado siglo (2021: 17-18). La expansión de este género en el presente siglo está significativamente cultivada por jóvenes escritoras y escritores.

En lo que refiere a los temas prototípicos de estas escritoras, nos encontramos con una alta sensibilidad hacia cuestiones políticas, sociales y humanas, aunado a la cuestión de género, tratada de manera irónica, trágica o cómica, y haciendo uso de lo fantástico como una estrategia consciente que potencia las capacidades comunicativas y literarias de la narración breve (Núñez Sabarís 2021: 28-29).

Dentro del canon del microrrelato fantástico español debemos señalar a Patricia Esteban Erlés. Con su obra, Erlés nos permite ver las grietas que se dan entre la realidad y la ficción, la vigilia y el sueño, la vida y la muerte, conectando con un mundo donde lo cotidiano y familiar se convierten en el paso a una dimensión desconocida (Velázquez Velázquez 2017: 231).

Patricia Esteban Erlés nace en Zaragoza en 1972 y se gradúa en Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza. Es autora de novelas como *Las madres negras* (2018), de libros de cuentos y microrrelatos como *Azul ruso* (2010) o *Casa de muñecas* (2012). Es una de las principales autoras que aparecen en la antología del ya mencionado Fernando Valls, *Siglo XXI. Los nuevos nombres del cuento español actual* (2010), y ganadora de varios premios literarios, como el Premio de Narración Breve (2007) o el Premio Dos Passos (2017), con su novela *Las madres negras*.

En lo que respecta a las influencias y maestros de la escritora en el género breve, Esteban Erlés se declara admiradora de Poe, su maestro de las oscuridades, Silvina Ocampo, con su universo femenino lleno de crueldad y delicadeza, o Shirley Jackson, por su obsesión con los espacios domésticos y su don para dar vida malvada a objetos y espacios (Jiménez Tapia 2018: 213).

El imaginario de la obra de Erlés está a caballo entre lo fantástico y lo gótico, un universo donde el horror se mezcla con lo cotidiano. No deben olvidarse las características que estos géneros comparten: la presencia de lo sobrenatural y lo desconocido y la amenaza de la desintegración de la realidad objetiva y conocida, la inquietud, el miedo y la angustia de los personajes, pero también los diversos mecanismos literarios que favorecen la irrupción de lo fantástico en el orden espacial y temporal, con la presencia de fantasmas y la confusión entre el mundo onírico y la vigilia (Abello Verano 2019).

El cultivo de lo fantástico con ciertos vestigios de raíz sobrenatural va a ser una de las principales características de las obras de Erlés. Sus relatos destacan por la capacidad de relatar los horrores contemporáneos, haciendo uso de un gran repertorio de personajes singulares, especialmente mujeres, cuyas vidas se ven marcadas por el desengaño, la incapacidad de adaptación y la venganza. Su aproximación a lo gótico se debe a la presencia de lo cotidiano interrumpido sin previo aviso por lo extraordinario. Dejando abierto el abismo de la incertidumbre, la realidad de sus personajes se vuelve extraña.

En su primera obra, *Manderley en venta* (2008), ya podemos observar los temas más sobresalientes de su estética como los espacios domésticos opresivos, el fracaso existencial, la muerte, la ambientación gótica, la presencia y predominancia de la figura de la mujer y la temática relacionada con las cuestiones de género.

En la misma línea podríamos situar sus posteriores libros de relatos como *Azul ruso* (2010), una recopilación de cuentos, o *Casa de muñecas* (2012), con los microrrelatos. Sin olvidar la presencia de sus historias en recopilaciones y volúmenes como *Por favor, sea breve 2. Antología de microrrelatos* (2009), *Perturbaciones. Antología del relato fantástico español actual* (2009), *Siglo XXI. Los nuevos nombres del cuento español actual* (2010), *Cuento español actual (1992-2012)* (2014). Además, sus obras empiezan a tomar mayor relevancia, despertando la atención en el ámbito académico y convirtiéndose en objeto de estudio (Abello Verano 2019: 36).

En cuanto al estilo de Erlés, su obra está enfocada a desvelar el lado hostil e inquietante de la realidad, destapándola con una prosa detallada y haciendo uso de una atmósfera casi cinematográfica (Abello Verano 2019: 36). Los personajes femeninos son el eje central de su escritura. Estos reflejan los temores, las inseguridades y las

fatídicas bajezas del ser humano, así como el comportamiento y el rol que se asume en las relaciones interpersonales. La producción de Erlés es fruto de la preocupación y la angustia del ser humano actual, con todas las particularidades que envuelven nuestro tiempo presente.

Respecto al estilo narrativo de sus obras, un rasgo predominante en todas ellas es el efecto sorpresivo de sus desenlaces y la ambigüedad que se da en ellas. Si bien, como se ha mencionado previamente en el capítulo 2 del presente trabajo, esta tendencia se da reiteradamente en los microrrelatos, invitando al lector a una relectura y reformulación de estos, el proceso de relectura en la obra de Erlés revela la presencia de la perversión en el núcleo familiar (Abello Verano 2019: 36).

Los tópicos presentes en las narraciones tienen el objetivo de perturbar al lector, creando un entramado temático de raíz gótica que, combinado con los elementos fantásticos, da como resultado una hibridación en su producción literaria. Mientras que la literatura gótica tradicional se ambienta en países remotos, la autora hace uso de escenarios cercanos al lector. De este modo, se contrastarían los hechos narrados con la propia experiencia, intensificando el miedo o la perplejidad prototípica en estas narraciones.

Como se comentó, uno de los grandes referentes en la obra de Erlés es la figura de la mujer. Esta se presenta en sus diversos roles: la mujer como niña, esposa, amante, madre, madre presente y ausente. Pero también se incluye la mujer como monstruo, bruja y mujer fatal. Cabe resaltar el valor simbólico que toma el espacio doméstico en *Casa de muñecas*, espacio asociado cultural e históricamente a la mujer y utilizado en los relatos de la autora para manifestar las complejas dinámicas sociales, culturales y políticas que circundan al género femenino (Simó Comas 2021: 20).

A pesar de la amplia variedad temática presente en los relatos de la autora, esta obra se presenta como una unidad cohesiva, con una arquitectura que encuentra sus pilares en la incertidumbre y lo siniestro (2021). La autora nos recuerda que en su obra el horror se encuentra en lo más familiar, en el propio hogar o en el vecindario, siendo a menudo centro de la atmósfera inquietante que caracteriza a sus relatos.

Lo mismo ocurre en *Casa de muñecas*. La realidad y seguridad del hogar se ven desquebrajadas por la presencia de lo siniestro, lo sobrenatural, una realidad ajena a los protagonistas que causa incertidumbre y terror. El espacio doméstico es habitado por

dobles, seres metamórficos, objetos comunes que se vuelven insólitos, gatos negros y muertos que interactúan con los vivos.

El título de la obra tiene una relación directa con la influyente obra teatral de Ibsen, *Casa de muñecas*, escrita en 1879. Al utilizar este título, se establece un vínculo intencional con la pieza icónica del poeta y dramaturgo noruego, lo cual sugiere que hay una conexión entre ambas obras. Al igual que en la pieza de Ibsen, en la obra de Erlés se abordan temas como la opresión, la liberación y la autonomía de las mujeres, así como las estructuras sociales y las normas restrictivas que influyen en la vida de sus protagonistas.

Uno de los tópicos predominantes de la obra es la figura del fantasma. En *Casa de muñecas* estamos frente a microrrelatos donde aparecen muchas mujeres-fantasmas. Ejemplos de esto los encontramos en «El juego», donde la niña gemela atormenta la existencia de su hermana, obligándola a que cometa actos atroces contra su familia y contra ella misma. Aparece también en «La niña sin madre». Aquí, el tema de la orfandad se combina con el terror psicológico que puede producir la presencia del cadáver putrefacto de la madre y su fantasma. Y, de hecho, la niña le dedica en sus rezos cada noche las siguientes palabras: “Mamita, yo te quiero mucho, pero por favor, no te me aparezcas” (Esteban Erlés 2012: 43).

Lo mismo ocurre en «Terrores nocturnos», donde encontramos a una niña capaz de ver los fantasmas. La experiencia trágica de la muerte del hermano que vive la protagonista y las consecuencias de la pérdida se manifiestan en la figura de una madre que hace religiosamente la cama de su hijo ya fallecido. Pero es la hermana la que refleja el temor de poder encontrarlo bajo el colchón, en una verdadera operación de desafío de las leyes de la naturaleza.

Y la muerte ocupó una noche la cama de al lado, que mamá se empeña en hacer todos los días, estirando bien las sábanas y ahuecando el cojín de ganchillo. Sospechas que desde entonces tu hermano está escondido bajo el colchón, lo imaginas temblando de miedo y frío, rodeado de pelusas y descalzo. Pero no te asomas para comprobarlo (Esteban Erlés 2012: 38).

Otro tema presente en la obra es la figura del monstruo, la mujer como monstruo. Esta supone una amenaza no solo física y psicológica, sino también social y moral (Abello Verano 2019: 43). Si bien hay muchos personajes que adquieren la dimensión monstruosa, la figura femenina es la máxima encarnación de la

monstruosidad. La mujer monstruo está presente no solo de manera física, como la niña deforme en «Seis dedos», sino también psicológica: asesinas en serie, hermanas malvadas, esposas que cometen mariticios, madres que infligen a sus hijas castigos horribles o se deshacen de sus bebés.

Otro aspecto para tener en cuenta es la presencia de ciertos objetos asociados a la figura femenina, tales como los espejos, las muñecas, los zapatos y vestidos o los lazos. Estos crean una red de significados que alcanza su máxima expresión e identidad. El valor metafórico de esta materialidad no está necesariamente relacionado su funcionalidad, sino más bien con el simbolismo que los conecta con la femineidad (Simó Comas 2021: 22).

En conclusión, desde el inicio de su carrera Erlés ha hecho uso de lo fantástico como medio para destapar y descubrir lo que está más allá de la realidad conocida. En ocasiones, mezcla la fantasía con el imaginario gótico, como es el caso de *Casa de muñecas*, lo terrorífico y lo grotesco, como en *Azul ruso*. Todo ello maquettato en espacios lúgubres y misteriosos, en los que la figura femenina presenta una caracterización fantasmal y monstruosa (Abello Verano 2019). En estas nuevas formas de narrar, que une lo cotidiano y lo extraño, se perfila una enorme crítica de nuestra sociedad.

La autora crea un mundo que se agrieta, sacando a relucir lo horrible y lo macabro. Se retrata la mente impredecible del ser humano, la experiencia de la muerte que provoca tanto miedo como fascinación, la presencia de espectros. Todo ello para demostrar que la realidad puede ser más perturbadora de lo que parece a simple vista (Abello Verano 2019: 46).

### 3. CAPÍTULO 3: ALEGORÍAS DE LO FEMENINO EN CASA DE MUÑECAS

A continuación se pasará a comentar los elementos socioculturales que sobresalen en la lectura de los microrrelatos escogidos en *Casa de muñecas*. Se trata de un total de 15 microrrelatos. Erlés, como se ha comentado previamente, habla de la figura de la mujer en todas sus facetas y edades. Esta selección de microrrelatos procede de los capítulos “Cuarto de juguetes”, “Dormitorio infantil”, “Dormitorio principal”, “Cuarto de baños” y, finalmente, “Exteriores”<sup>1</sup>.

En las dos primeras secciones, “Cuarto de juguetes” y “Dormitorio infantil”, se retrata el espacio y el tiempo de la infancia. “Cuarto de juguetes” tiene como protagonistas privilegiadas a las niñas y a sus muñecas y comienza con la ansiedad por el paso del tiempo y la pérdida de la inocencia y la niñez. No es un caso que Erlés decida encabezar la sección con «Paradoja», relato donde una niña va creciendo poco a poco, angustiada por la pérdida de la infancia: “La pobre niña antigua del retrato en sepia no lograba entender aquella maldición terrible. Cuanto más crecía ella, más pequeña se volvía su muñeca” (2012: 21). Aquí es visible la angustia que sufre la niña al no reconocer a su muñeca, símbolo por excelencia de la niñez.

En «Exilio» la niña no tiene ni siquiera la oportunidad de aferrarse a la infancia, pues esta es desterrada por sus propias muñecas. Dichos juguetes, normalmente asociados a la inocencia y a la infancia, en esta historia adquieren un poder y una voz propia y logran exiliar a la niña de su propio cuarto. Esto porque la pequeña no es capaz de mantener la misma compostura que ellas: “No sabes quedarte tan quieta como deberías” (2012: 25). Lo que las muñecas exigen es cierto recatamiento en sus modales y una actitud sumisa. Asumiendo esta falta de autonomía, la niña tendría acceso al universo de inmanencia en el que sus muñecas, como objetos, viven. Así, en la fijeza de sus roles y en la crueldad de su comportamiento, es posible ver el peso de la tradición que hace de la hembra un ser destinado a la pasividad. Su actuar puede ser interpretado, entonces, como una representación alegórica del poder y control que la sociedad ejerce sobre el sexo femenino y lo que se espera de la mujer.

---

<sup>1</sup> Desde ahora y a lo largo de este capítulo, todas las referencias a los microrrelatos de Esteban Erlés se darán parentéticamente indicando solo el año de publicación de la obra y el número de página.

Frente al poderío de las muñecas, en «Holocausto» se presenta la figura dominante de la niña que reclama autoridad sobre sus muñecas. Las ve como objetos y espera una sumisión por parte de ellas. Las muñecas, por su parte, empiezan a desafiar su autoridad, formando una conspiración. Así, en un acto de reafirmación de poder, las muñecas son reducidas a cenizas. Del mismo modo, en «Primeras maestras» y «Killer Barbies» vuelve a aparecer la crueldad de la niña que, consciente de la maldad de las muñecas, decide vengarse. Es más, en estos dos relatos es posible reseñar otras cuestiones. En «Primeras maestras», unas muñecas con rizos perfectos y piel de porcelana enseñan cómo lucir perfectas, modelos de comportamiento y apariencia ideales.

Erlés nos ofrece una crítica sobre el aprendizaje de la perfección y el recatamiento que se enseña a las niñas desde la infancia a través de la figura de las muñecas. Frente a estas imposiciones, y ante el desengaño de la realidad, la niña tira un poco más de lo normal de la cabellera de estas muñecas.

Podemos interpretar esta violencia como un acto de liberación o rebelión contra la idea de perfección y las expectativas impuestas sobre el sexo femenino. El texto presenta una crítica a la imposición de estándares de belleza y comportamientos rígidos y sumisos de las niñas. Las muñecas actúan como figuras simbólicas. Son maestras que enseñan a las niñas cómo deben verse y cómo deben comportarse. Sin embargo, el desengaño hace que se desafíen y cuestionen esas expectativas opresivas, así como el conjunto de normas sociales impuestas a las mujeres desde una edad temprana.

Este mismo planteamiento volvemos a encontrarlo en «Killer Barbies», donde la autora denuncia las imposiciones y estereotipos de belleza, especialmente con relación a la corporeidad (Simó Comas 2021: 8). En este microrrelato, la niña protagonista decapita a sus barbies. El lector no entiende qué es lo que la ha llevado a cometer semejante atrocidad, hasta que llega al final del microrrelato. En ese momento descubre que es una muñeca Nancy la que incita a la niña a ser partícipe del crimen. Este microrrelato refleja el rechazo al canon occidental de corporeidad femenina (Simó Comas 2021: 8). En efecto, Barbie es la máxima expresión de este canon con una altura y delgadez irreales. Nancy, al contrario, representa una talla más proporcional del cuerpo femenino.

La belleza y la corporeidad femenina ha sido un tema tratado y criticado durante años por diversos autores. Simone de Beauvoir, por ejemplo, en *El segundo sexo*, publicado originariamente en 1949, plantea cómo la sociedad burguesa tiene una visión tradicional de la mujer, imagen que se ha seguido perpetuando hasta nuestros días. Beauvoir menciona que uno de los roles asignados a la mujer en esta sociedad es el de representar la belleza, el encanto y la elegancia, signos que ponen de manifiesto la fortuna de su marido. En otras palabras, la mujer se convierte en símbolo de estatus para el hombre (Beauvoir 2019: 195).

El texto de la filósofa francesa expone cómo el marido tiende a mostrar su riqueza a través de la mujer cubriéndola de joyas y regalos. Sin embargo, si este no posee una gran fortuna, elogiará las cualidades morales y habilidades domésticas de su esposa. Beauvoir pone de manifiesto cómo incluso el hombre más desfavorecido siente que posee algo en este mundo si tiene a su lado a una mujer útil, llegando al extremo de exhibirla como una muestra de su propiedad.

Así, en resumen, este primer capítulo nos presenta una estancia que, paradójicamente, encierra una gran crudeza y perturbación, a pesar de ser el cuarto de juguetes, comúnmente símbolo de la infancia infeliz y de la inocencia. Entre sus paredes encontramos una atmósfera desgarradora, cargada de desolación y desesperanza. De este modo, Erlés nos invita a reflexionar no solo sobre la naturaleza efímera de la infancia, sino también acerca de la inevitable confrontación con una realidad opresora para las niñas desde una temprana edad. El cuarto de juguetes, un espacio asociado a la alegría y a la imaginación infantil, se convierte en un lugar desolado, triste y asfixiante para sus habitantes.

A través de las muñecas, claros elementos simbólicos, se exploran los mitos de perfección, belleza y comportamientos impuestos a la mujer desde una temprana edad. Además, en ellas se concentra esa imagen idealizada de la feminidad y que en nada difiere de la idea de la mujer-objeto que Simone de Beauvoir aborda en *El segundo sexo*. Erlés critica la expectativa de que la mujer encarne la belleza, el encanto y la elegancia como signos externos de estatus del hombre, reduciendo a la mujer a un mero accesorio, una muñeca.

Todas estas cuestiones resaltan el problema de los roles de género y el conjunto de expectativas asignadas a la mujer, limitando su autonomía y valor como individuo.



En esta primera estancia se pone de manifiesto cómo la sociedad sigue imponiendo estándares y normas restrictivas a la mujer, ya sea mediante la imagen perfecta de las muñecas en la infancia o los roles de representación y exhibición de la feminidad tradicional en la adultez.

Ahora bien, si “Cuarto de juguetes” se relacionaba con el conocimiento, la conciencia y angustia por el paso del tiempo, la pérdida de la infancia y los roles tradicionalmente asociados a la mujer desde su infancia, en “Dormitorio infantil” se representa un espacio de fantasía e irracionalidad (Simó Comas 2021: 26). Aquí las niñas duermen en una atmósfera de profunda tristeza y miedo, revelando así su fragilidad y vulnerabilidad. Destaca especialmente la figura materna y vuelven a aparecer los tópicos sobre la belleza femenina y los estándares asociados a esta.

Así, por un lado, nuevamente, se pone de manifiesto la representación de los roles de género tradicionales y la socialización de las niñas a partir de pautas de comportamiento dóciles y complacientes. En este caso, es la propia figura de la madre que se convierte o puede convertirse en correa de transmisión de las mismas. Por otro lado, en esta estancia, Erlés vuelve a retomar las imposiciones sociales y estereotipos que se le adjudican a la mujer desde su temprana edad.

«Terroros nocturnos» nos presenta una madre obsesionada con la muerte de su hijo, empeñada en hacer su cama todos los días. Este fragmento puede tener una interpretación sobre la responsabilidad y el cuidado que tradicionalmente es asignado a las mujeres. La madre, en su obstinada e inútil ocupación diaria, puede simbolizar el esfuerzo y la abnegada sumisión de las mujeres no solo por mantener el orden, sino también las apariencias. Piénsese al respecto, en la idea de la maternidad como empresa pública, sujeta a la mirada y a la aprobación social (Donath 2016). En efecto, la actitud de esta madre refleja una carga emocional que, en múltiples ocasiones, recae sobre la mujer en el ámbito doméstico, donde se espera de ella que cumpla con sus tareas de cuidado y manteniendo de la estabilidad familiar.

La madre como presencia inquisidora, como educadora de los preceptos patriarcales, aparece en «Tres gatos negros». En dicha minificción se cuenta la historia de una mujer, llamada la loca, que “solía caminar descalza” (2019: 39) por el pueblo, seguida por tres gatos negros, y que muere en un incendio: “Un día se quemó la casa con ella dentro” (2012: 39). Esta sufre el rechazo de los aldeanos, especialmente el de la

madre de la protagonista que, al verla, se santigua. La loca puede simbolizar la marginalidad y exclusión social de una mujer que vive fuera de lo establecido. Es más, las referencias a los gatos y al incendio nos permiten establecer paralelismos con la figura de la bruja. Como es sabido, el gato es uno de los animales que la tradición ha relacionado con estas mujeres. Lo mismo pasa con el incendio, pues durante la edad moderna muchas féminas acusadas de brujería serán castigadas con la muerte en la hoguera (Federici 2016). Ahora bien, frente al comportamiento subversivo de la loca, encontramos la conducta estereotipada de la madre de la protagonista que, como ya se ha dicho, al verla, se hace la señal de la cruz, reflejando así su actitud de rechazo hacia aquellas mujeres que no cumplen con los roles o expectativas sociales. Así, la reacción de la madre puede leerse como el reflejo de una mentalidad arraigada en los convencionalismos sociales. La niña, por su parte, sirviéndose de la primera persona, se retrata, al igual que la loca, como un sujeto rebelde. De hecho, afirma que los tres gatos negros, que solo ella puede ver, se le aparecen y la tientan “para que salga de noche a caminar descalza” (2012: 39).

Como ya se ha podido observar, esta segunda estancia es el lugar donde se dan las interacciones humanas (Simó Comas 2021: 26). Así lo demuestra el tópico de la presencia o ausencia de la figura materna, uno de los ejes centrales de dicha sección. En «La niña sin madre», por ejemplo, la figura de la madre brilla por su ausencia. En esta historia, el terror de la niña ante la posible presencia de la madre muerta hace que cada noche rece para que esta no se le aparezca. En la actitud de la niña podríamos ver el deseo de liberación de la maternidad del destino femenino, el alejamiento de esa consabida imagen maternal impuesta por el discurso dominante. Su ausencia no es dolorosa y es su presencia la que provoca terror. Diferente es el caso de «La niña obediente». Aquí, se nos muestra una niña que cumple con todas las expectativas de comportamiento impuestas por su madre. La madre reprime a la hija con las imposiciones y estereotipos de roles de género: la sumisión, la belleza permanente, el recatamiento, entre otros. Incluso después de muerta, la niña no puede huir de estos mandamientos. Así, los cumple obedientemente para complacer a su madre y mantener su aprobación.

Además de las relaciones maternofiliales, en “Cuarto de juguetes” se retratan los vínculos entre hermanos. Así lo vemos en «La gemela fea», donde se narra la relación de dos hermanas gemelas, una guapa y otra fea. La gemela fea asume un papel cercano

al vasallaje con su hermana guapa, convirtiéndose en la sombra de esta. Esta última disfruta de su compañía y le pide que siempre esté ahí para protegerla, incluso para morir por ella en caso de peligro. La gemela fea obedece a todos sus deseos, pero su acto de devoción acaba por convertirse en una venganza.

Este relato permite diversas interpretaciones. En primer lugar, se critican los estándares de belleza, cuestionando la influencia que pueden tener estos en la percepción de uno mismo y en las dinámicas de poder. En segundo lugar, se presenta el tópico de la subversión de los roles de género. Así, mientras que la gemela fea asume el papel de cuidadora y es servicial, a modo de madre, la gemela guapa, debido a su belleza, ejerce una posición de poder. Por último, se puede apreciar el autoempoderamiento visible en la venganza por parte de la gemela fea quien, cansada de obedecer a las demandas de su hermana, decide romper esta dinámica. Dicho cambio sugiere un proceso de liberación por medio de la venganza y el castigo de la hermana fea hacia la hermana guapa.

Es más, «La gemela fea» saca a relucir el tema del doble que se manifiesta de manera dramática en la percepción radicalmente distinta de dos seres casi idénticos. Este conflicto emocional se hace evidente en el caso de la gemela menos agraciada, quien comienza a admirar a la versión idealizada de sí misma. Y es a partir de esta contemplación que se hace evidente la relación de desigualdad y opresión.

En conclusión, esta estancia muestra la figura de la madre como encargada de desempeñar su papel de cuidadora, pero también como impositora de los ideales de belleza y expectativas impuestas a las mujeres. En varios relatos se ha mencionado el deseo de sus protagonistas por complacer a sus madres o recibir su aprobación. En otros la presencia de esta era motivo de terror. Asimismo, se retorna al tópico de la belleza y sus estereotipos, los estándares rígidos y la internalización y formación de una identidad femenina estereotipada.

En el tercer capítulo, “Dormitorio principal”, Erlés nos presenta el mito del amor romántico y la figura de la mujer como esposa. El mito del amor romántico está presente en relatos como «Pedazos de amor». En dicha historia, la protagonista está siendo amputada por partes. Estas partes son enviadas a un destinatario, su amante, por el cual pierde hasta la cabeza. Ahora bien, el relato puede dar lugar a una doble interpretación. Primeramente, el cuestionamiento de la autonomía y el control que se

ejerce sobre el cuerpo de la mujer. Pero, si consideramos que la protagonista pierde por decisión propia sus extremidades, puede ser visto como símbolo del sacrificio de muchas mujeres para cumplir con las expectativas sociales, sobre todo las del amor romántico. La alteración anatómica puede representar la pérdida de autonomía y control sobre su propio cuerpo e identidad. En segundo lugar, puede interpretarse como la idealización del sufrimiento o dependencia emocional hacia la figura del hombre. De hecho, a pesar del dolor, la protagonista siente satisfacción por el amor de su amante. Podemos hablar, así, el mito del amor romántico que glorifica y ennoblece el sufrimiento y la dependencia emocional, considerándolos como signos de amor verdadero y admiración.

La construcción del mito del amor romántico, especialmente desde el siglo XIX, desempeñó un papel fundamental en la subordinación de la mujer al deseo del hombre. Se promovía la idea de que el amor romántico fuese una fuerza poderosa y transcendental, vista como una consecuencia natural de la diferencia entre los dos sexos (Errázuriz Vidal 2012: 310). Erlés lo desarrolla en este capítulo junto a la figura de la mujer como amante y el tópico del matrimonio no deseado. En «El hombre equivocado», por ejemplo, se relata la historia de una mujer el día de su boda, indecisa e insegura sobre su matrimonio. De este modo, se refleja una situación de angustia y confusión donde la mujer, atrapada en un matrimonio con el hombre equivocado, es incapaz de escapar de la situación, dando el *sí quiero*.

También en este caso, el texto permite varias interpretaciones. Por un lado, la ausencia de autonomía y elección personal por parte de la mujer que, muchas veces presionada por las expectativas sociales, se queda atrapada en un matrimonio erróneo, despojada de su propia voz y autonomía, ante la figura del hombre. Por otro lado, podemos ver también la figura de la mujer en su faceta como esposa. Así, el microrrelato plantea una crítica a las ideas tradicionales del matrimonio y las expectativas sociales de que la mujer se ajuste a ese rol.

Si bien es cierto que en nuestra sociedad occidental contemporánea los matrimonios por conveniencia son considerados atípicos, la noción de que el matrimonio es el destino final para las mujeres sigue siendo una percepción arraigada. A menudo, las mujeres se encuentran atrapadas en matrimonios que se basan únicamente en la protección social y económica, debido a las expectativas y la presión social.

La idea del matrimonio como contrato entre el hombre y la mujer no es un tema nuevo. En este capítulo, Erlés recupera ese tópico, poniendo de manifiesto cómo la unión matrimonial muchas veces está subordinada a un contrato, a unos roles y papeles determinados, donde la mujer practica una especie de trueque: el sexo a cambio de protección. De ahí que Pateman hable del matrimonio como un contrato social por el cual la mujer se subordina al hombre con tal de recibir protección (Citado por Errázuriz Vidal 2012: 345).

En «La mujer de rojo» se narra la historia de un matrimonio, aparentemente feliz, en el cual el hombre le regala a su esposa una casa de muñecas. Sin embargo, dentro de la casa de muñecas, la esposa descubre una figura femenina vestida de rojo que se convierte en objeto de obsesión por parte de su esposo. Esta presencia desencadena sentimientos de celos y frustración en la esposa. A medida que avanza la historia, la protagonista se siente cada vez más abandonada por su marido, quien se muestra obsesionado con la sobredicha figura. En un acto de celos y desesperación, la esposa decide tomar medidas drásticas y prende fuego a la casa de muñecas, destruyéndola por completo.

Los textos anteriores abordan cuestiones como la opresión femenina en el matrimonio, la construcción del mito del amor romántico o la subordinación de la mujer al deseo del hombre. Estos temas cuestionan las estructuras desiguales de género presentes en la sociedad y la manera en la que estas se siguen perpetuando. En «La mujer de rojo», se pone de manifiesto la figura de la mujer como amante y la dinámica de competencia entre mujeres por la atención masculina. No obstante, en este último texto es posible divisar la rebeldía de la protagonista, tal y como podemos inferir a partir de su acto subversivo. De hecho, al reducir la casa de muñecas a cenizas, la mujer muestra su reivindicación contra las normas sociales y los roles asignados a la mujer.

Relatos como «Efecto mariposa» retoman esta protesta por parte de la mujer ante la subyugación en el matrimonio. En esta historia, su protagonista, tras descubrir la infidelidad de su marido, decide hacer las maletas y abandonar su casa. El relato pone en tela de juicio la idea convencional del matrimonio, el matrimonio como un claustro, en el que la mujer, subyugada al hombre, tiene que soportar infidelidades y maltratos.

En resumen, en esta tercera estancia, Erlés pone el foco en la mujer como esposa. Y presenta, primeramente, relatos con una figura más subordinada, carente de

libertad y autonomía, mujeres atrapadas en roles tradicionales de género y subordinadas a sus esposos y a las expectativas sociales. Se trata de féminas que carecen de voz y autonomía y cuya identidad parece estar definida por su relación con el esposo y su papel en el matrimonio. Son representadas como víctimas de circunstancias opresivas, sin la capacidad de tomar decisiones por sí mismas. Como contrapunto, encontramos relatos donde se vislumbra una transformación en la figura femenina, con mujeres que se van desligando de esas ataduras, reivindicando su autonomía más allá del lazo conyugal.

En el capítulo 4 “Cuarto de baño”, Erlés vuelve a tratar el tópico de la belleza femenina, una vez más desde el punto de vista de la cosificación del cuerpo femenino y sus estereotipos de belleza. En «Otra», la mujer acepta regalos de un hombre. Lo curioso es que se trata de regalos relacionados con cambios estéticos. En el relato, la protagonista ya no se siente ella misma en su cuerpo: “Yo me echo mucho de menos” (2012:72). Por un lado, la historia pone de manifiesto la cosificación del cuerpo femenino, reduciendo la valía de la mujer a su apariencia física. En el texto, al describir los regalos recibidos por la mujer —tetas, pómulos, extensiones—, se refuerza la idea de que el valor de la mujer en la sociedad, y especialmente para el hombre, se basa en su apariencia externa.

Por otro lado, si ponemos el foco de atención en los regalos recibidos, es fácil ver cómo están relacionados con la estética femenina y la idea de unos rasgos estéticos deseables en la mujer para el hombre. Echando la vista atrás, estos nuevos regalos eran el nuevo lavavajillas, la nueva plancha para la ropa o la nueva sartén, objetos funcionales que los esposos regalaban a sus mujeres con la intención de que estas encarnaran el rol de la perfecta esposa.

En el caso que aquí nos ocupa, dichos regalos estéticos representan la exaltación de un ideal de belleza estereotipado e uniformado. De esta manera, Erlés pone de manifiesto un tema actualmente muy popular en nuestra sociedad: las cirugías estéticas y la aprobación social por medio de ellas. Buscar la conformidad con los estándares de belleza y transformar nuestros cuerpos es lo que actualmente se considera como deseable. Es la llamada era del ácido hialurónico y de los cambios estéticos (Ferrer 2013). En esta nueva era, debemos corregir cualquier aspecto que no se conforme con el modelo establecido. Los límites de la normalidad son tan restrictivos que aquellos

cuerpos que no se ajustan a la imagen corporal idealizada son considerados anómalos (Muñiz 2014).

Este mismo tema podemos encontrarlo en «La niña fea», contenido en la última sección de la obra, “Exteriores”. Por lo general, en este capítulo se exploran temas oscuros y perturbadores, relacionados con la muerte, la violencia y la pérdida. A través de diferentes imágenes y situaciones, los textos revelan una fascinación por la muerte, ya sea a través de fantasías de asesinato, juegos infantiles macabros o reflexiones sobre el regreso a casa y la inevitabilidad de la muerte. También se abordan temas como la soledad, la separación y la búsqueda de identidad a través de la pérdida. Estos elementos se entrelazan para crear una atmósfera introspectiva y emotiva, donde se examina la fragilidad de la existencia humana y la fascinación por lo oscuro y la muerte. Asimismo, se vuelve a hacer hincapié en el tópico de la belleza. En el microrrelato escogido se nos cuenta la historia de una niña que ansía tener una cara nueva. Esta búsqueda de transformación está motivada por la percepción de no ser aceptada por los demás, especialmente por las otras niñas. Después de conseguir su nuevo rostro, la niña vuelve contenta a su colegio, queriendo mostrar a todos su nueva cara. Sin embargo, paradójicamente, tras alcanzar ese anhelado cambio, es nuevamente repudiada por sus compañeras, quienes se ven incapaces de aceptar su radiante belleza.

Así, no solo se trata el tópico de la belleza y la modificación del cuerpo femenino mediante intervenciones quirúrgicas, especialmente a una temprana edad, sino también vuelve a evidenciarse el tema de la rivalidad femenina. El relato pone de manifiesto cómo la enemistad femenina puede generar un ambiente de competencia y hostilidad. Las normas y los estándares de belleza establecidos por la sociedad pueden fomentar la comparación y la competencia entre las mujeres, creando un ciclo de rivalidad y desprecio. El texto critica la falta de sororidad entre mujeres. Esto es bien visible en la actitud de las otras niñas, quienes no reconocen la belleza de la protagonista y, en cambio, la perciben como una amenaza.

En conclusión, a lo largo de los relatos de Erlés, se exploran diversos aspectos y tópicos relacionados con la mujer en todas sus dimensiones. Además se abordan diferentes temas relacionados con la figura de la mujer, la infancia y la pérdida de la inocencia, los roles de género y estereotipos de belleza, la mujer en su faceta de madre y esposa, entre otros. Estos aspectos son especialmente relevantes para los aprendientes, dado que invitan a reflexionar sobre estos temas y las nuevas realidades que rodean

nuestra sociedad actual. Al explorar las diferentes facetas y los desafíos a los que se enfrenta la mujer, se promueve una comprensión más profunda de las experiencias y perspectivas femeninas. En resumen, el estudio de estos aspectos en la narrativa de Erlés brinda a los aprendices la oportunidad de reflexionar y comprender mejor las diversas realidades y desafíos a los que se enfrentan las mujeres en la sociedad española actual, alentando el desarrollo de habilidades críticas y una visión más inclusiva y empática del mundo que les rodea.



#### **4. CAPÍTULO 4: EL MICRORRELATO FANTÁSTICO DE PATRICIA ESTEBAN ERLÉS COMO POTENCIAL DIDÁCTICO EN LAS CLASES DE E/LE**

En lo que respecta al presente trabajo, se ha optado por seleccionar los microrrelatos fantásticos de Patricia Esteban Erlés como potencial didáctico para la enseñanza de E/LE. Y esto porque consideramos que en sus ficciones, y pese a la estela fantástica, la autora proporciona temas que se prestan a una lectura sociocultural. Estos textos presentan un subtexto ideológico que favorece el desarrollo del debate e intercambio de ideas entre sus lectores (Simó Comas 2021: 19).

Siguiendo las indicaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), se proponen actividades para favorecer la comprensión cultural y sociocultural del aprendiente en el idioma meta. Estas actividades incluyen el reconocimiento de aspectos comunes en diferentes culturas, pero también la consideración de factores contextuales y la revisión de estereotipos propios y ajenos.

El conjunto de microrrelatos está presentado como una casa de muñecas, donde cada capítulo supone una habitación de dicha casa. “Cada una de las habitaciones de esta casa de muñecas [...] nos descubre distintos paradigmas de la feminidad con que se exploran y visualizan algunas de las circunstancias socioculturales y antropológicas que determinan la condición de la mujer” (Simó Comas 2021: 32). En resumen, con *Casa de muñecas*, Erlés permite a sus lectores cuestionar y reformular aquellas creencias que giran en torno a la figura de la mujer.

Consideramos que estos temas socioculturales tan presentes en nuestra sociedad actual pueden servir como motor y motivación para la enseñanza de E/LE. Si bien es verdad que, en algunos casos, el uso de temas socioculturales puede resultar desfavorable en el aula —considerando que los estudiantes pueden experimentar incomodidad al abordar temas con una carga sociocultural más fuerte o simplemente no mostrar interés en ellos—, creemos que es importante y necesario desarrollar dicho componente en la lengua meta. Muchas veces estos textos no solo están cargados con un significado denotativo, sino que, en ocasiones, presentan también un significado connotativo. Es el lector el encargado de desentrañar y descodificar dicho contenido.

El microrrelato es una de las manifestaciones más utilizadas en la actualidad para tratar temas socioculturales. Con su halo fantástico pretende desentrañar la realidad que nos rodea. Lo fantástico es la máscara que cubre dicha realidad. En lo que respecta al profesor dentro del aula de E/LE, este tendrá la opción de hacer uso del recurso de lo fantástico como una estética más de la literatura, útil a la hora de trabajar y reforzar las cuatro competencias de la lengua y el tratamiento de temas socioculturales. El profesorado se servirá de esta máscara de lo fantástico como un recurso más para enseñar y reforzar las destrezas y competencias en el aula y/o como medio para tratar temas socioculturales destapando nuestra realidad.

#### **4.1 Aplicación didáctica**

Antes de comenzar el desarrollo de la propuesta didáctica, se ha de indicar el perfil de estudiante al que va dirigida. Los ejercicios están enfocados para unos aprendientes jóvenes que estén cursando estudios académicos de bachillerato o universitarios. Deben manejar un nivel intermedio avanzado (B2-C1) y, tal y como indica el *Marco Común Europeo*,

Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. [...] Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones (2002: 26).

Partiendo del microrrelato fantástico de Patricia Esteban Erlés en *Casa de muñecas* se propone a continuación una secuenciación didáctica de ejercicios para trabajar dentro y fuera del aula para el desarrollo de las distintas competencias (escribir, hablar, leer y escuchar), así como el desarrollo de la competencia cultural, intercultural y sociocultural.

#### *4.1.1 Objetivos generales*

Los objetivos generales que se persiguen en la siguiente propuesta didáctica son los siguientes:

- Desarrollar el gusto por la lectura y estimular al alumno en dicho proceso.
- Dar a conocer las características generales de este género.
- Desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes al trabajar con textos breves y complejos que involucran elementos fantásticos.
- Desarrollar la capacidad de análisis y crítica literaria de los estudiantes, pidiéndoles que identifiquen los elementos literarios presentes en los microrrelatos y que analicen su función en la trama.
- Ofrecer muestras reales de la lengua en la literatura en español para poder ejercitar la comprensión lectora.
- Desarrollar la expresión escrita mediante la escritura creativa.
- Reforzar la expresión y comprensión oral en el desarrollo de las tareas mediante conversaciones, diálogos, debates, por ejemplo.
- Mejorar la capacidad de expresión escrita y oral de los estudiantes al pedirles que escriban sus propios microrrelatos fantásticos o discutan y comenten los que se les presenten.
- Fomentar la lectura y escritura por placer a partir de una variedad de microrrelatos interesantes y desafiantes.
- Desarrollar la competencia cultural e intercultural unido a un aprendizaje significativo.
- Fomentar la creatividad y la imaginación de los estudiantes al explorar mundos imaginarios y situaciones imposibles.
- Ampliar el vocabulario y la gramática de los estudiantes gracias al uso de palabras y estructuras gramaticales que son típicas del género fantástico.

En conclusión, hacer uso del microrrelato en el aula de E/LE puede resultar muy enriquecedor tanto para el desarrollo de las cuatro competencias como para el desarrollo de las habilidades literarias y creativas de los aprendientes.

#### *4.1.2 Metodología y temporalización*

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se tendrá en cuenta el desarrollo de las destrezas productivas como la comprensión, la expresión escrita y la interacción oral. El propósito de las actividades es proporcionar a los estudiantes materiales y referencias útiles para practicar y mejorar sus habilidades en la lengua y en la comunicación.

Se seguirá un enfoque comunicativo, con su uso práctico y funcional del idioma según el MCER. Las actividades diseñadas sirven para estimular el interés por la lectura y lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea atractivo y efectivo.

En cuanto a la temporalización, la unidad didáctica estará dividida en 3 sesiones, cada una de ellas con una duración de 90 minutos. Se recomienda desarrollar una sesión cada semana y no las 3 sesiones seguidas. Así se evitaría el tedio y la desmotivación al percibir las sesiones como una rutina.

#### *4.1.3 Unidad didáctica*

Para la creación de estas actividades se ha tomado inspiración de los trabajos y estudios ya citados previamente, siguiendo las recomendaciones de los autores.

Por un lado, es importante resaltar que, en la unidad didáctica actual, no se hace mención explícita a la comprensión oral. Esto se debe a que la lectura de los microrrelatos puede ser abordada de dos maneras: a través de una lectura individual en silencio, donde la comprensión oral no estaría involucrada directamente, o mediante una lectura grupal en voz alta, lo cual sí incluiría la comprensión oral. Esta puesta en práctica dependerá de cómo quiera abordar el profesor la lectura de los microrrelatos. Es importante tener en cuenta que la comprensión oral está presente en toda la interacción entre los estudiantes a medida que intercambian opiniones e ideas.

Aunque la destreza de comprensión oral no sea una parte explícita de las actividades relacionadas con los microrrelatos, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollarla a través de las conversaciones y discusiones que se generan en el aula. Durante estos intercambios, los aprendientes tienen la posibilidad de escuchar y

comprender las opiniones de sus compañeros, expresar sus propias ideas de forma oral y participar en debates relacionados con los contenidos trabajados.

Por otro lado, se podrá observar que la siguiente unidad didáctica ha sido diseñada para ser implementada en un total de tres sesiones. Sin embargo, es importante destacar que las actividades propuestas pueden ser intercambiadas o modificadas según la preferencia y criterio del profesor. En otras palabras, los ejercicios presentados en la unidad didáctica sirven como inspiraciones o modelos para llevar el microrrelato al aula.

La flexibilidad en la estructura de la unidad permite al profesor adaptar las actividades a las necesidades y características específicas de sus estudiantes, así como al tiempo y recursos disponibles. Esto brinda la oportunidad de realizar ajustes y personalizar la secuencia de actividades de acuerdo con el nivel de los estudiantes, sus intereses particulares y los objetivos educativos perseguidos.

También se ha de mencionar que las sesiones presentes se dividen en un total de cuatro pasos. El objetivo es abordar de manera integral el estudio de los microrrelatos. Cada paso cumple una función específica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se detalla cada uno de ellos:

1. **Actividades de prelectura:** Este primer paso tiene como propósito introducir a los estudiantes en el tema de los microrrelatos y despertar su interés. A través de diversas actividades, se busca familiarizar a los aprendientes con el contexto, los personajes, los temas o cualquier elemento relevante antes de la lectura propiamente dicha. Estas actividades de prelectura pueden incluir la presentación de imágenes relacionadas con los textos, preguntas de reflexión o discusiones grupales.
2. **Actividades de lectura:** Este segundo paso se enfoca en el desarrollo de las habilidades de lectura y comprensión lectora. Los estudiantes se sumergen en la lectura de los microrrelatos propuestos y se les proporcionan herramientas y estrategias para comprender y analizar los textos. Se pueden realizar actividades como la identificación de elementos literarios, la discusión de significados o la interpretación de las intenciones del autor.
3. **Actividades de poslectura:** Una vez que los estudiantes hayan leído y comprendido los microrrelatos, se pasa a este tercer paso. Aquí, se busca

expandir las ideas y conocimientos adquiridos durante la lectura. Se promueve la reflexión, el análisis crítico y la expresión de opiniones. Pueden realizarse debates, escritura de reseñas, creación de nuevas versiones del microrrelato o, incluso, la producción de otros textos inspirados en la lectura.

Estas tres primeras actividades se llevan a cabo dentro del aula, permitiendo una interacción directa entre el profesor y los estudiantes, así como el trabajo en grupo y la participación activa en las discusiones y actividades propuestas.

4. **Actividades complementarias:** Este cuarto paso implica la realización de actividades fuera del aula. De este modo, se quiere que los estudiantes integren lo aprendido a través de la práctica. Estas actividades pueden incluir la escritura de sus propios microrrelatos, la investigación sobre autores relevantes en el género o la lectura adicional de otros microrrelatos y su análisis.

Las actividades complementarias brindan a los estudiantes la oportunidad de aplicar lo aprendido de manera autónoma, fomentando la creatividad, la investigación y la profundización en el tema. Además, fortalecen la conexión entre el aprendizaje en el aula y su aplicación en situaciones reales, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero.

Por último, la propuesta que sigue se dirige a estudiantes europeos, entre los cuales se encuentran portugueses, italianos, franceses, alemanes, por ejemplo. En consecuencia, estas actividades también buscan promover la interculturalidad, enfatizando la comparación entre los autores españoles de microrrelatos y los autores u obras de otros países, sobre todo las relacionadas con las cuestiones de género.

## Sesión 1:

- **Tipo de actividad:** En grupo y en grupos.
- **Desarrollo:** 90 minutos
- **Destrezas:** Comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita.
- **Objetivos:** Presentar al aprendiente el género del microrrelato. Desarrollar la escritura creativa. Describir imágenes. Dar opiniones. Reforzar el pensamiento crítico. Desarrollar el análisis y la reflexión. Estimular la capacidad de comunicación.
- **Procedimiento:**

### Actividades prelectura:

#### Ejercicio 1:

Cuando erais pequeños vuestros padres os solían leer un cuento antes de ir a dormir y en el colegio, más de una vez, os han mandado crear una historia. Aquí tenéis un breve relato, ¿se parece a los cuentos que ya conocéis?

La niña obediente nunca jugó después de las cinco de la tarde ni aceptó nada de lo que le ofrecían sus viejas tías cuando la llevaban de visita algunos domingos. La niña obediente sabía decir no y gracias, o sí, señor, cuando su padre la mandaba a buscar la pipa al despacho. Su madre le pidió que no creciera una mañana mientras le peinaba los tirabuzones negros y la niña obediente contempló con tristeza los calcetines de ganchillo, que le picaban, los zapatos pequeños, que le dolían, el vestido blanco que le haría de mortaja. Sí, señora, concedió, y se acurrucó en una esquina de su cama mientras el espejo la miraba dejar de crecer, quedarse quieta aguantando la respiración. La encontraron muerta, pero así de blanca y de tiesa continuó siendo la pobre niña obediente que temía a los desconocidos con sombrero, tomar un atajo a la vuelta del colegio y asomarse a la mirilla de las habitaciones cerradas con llave. Por eso, cuando la doncella le anunció a la niña obediente que el fotógrafo había venido para sacarle el último retrato, ella se levantó de un brinco y se arregló el lazo almidonado. Estiró sus piernecitas de ciervo y se presentó en el salón donde la esperaban sus padres, vestidos de negro riguroso y sentados. La niña obediente pidió permiso para entrar y se quedó de pie, entre las sillas de luto. Luego le hizo caso en todo al señor fotógrafo, miró a la cámara con el gesto triste de los que ya no están y posó muy quieta, con las manos sepia cruzadas sobre la falda (Esteban Erlés 2012: 47-48).

- ¿Podrías indicar el inicio, nudo y desenlace de este relato?, ¿y su protagonista?
- Resumid brevemente su argumento.
- El relato breve o el microrrelato se va a caracterizar por su brevedad y por su final sorprendente. ¿Hay alguna otra característica que podáis destacar del microrrelato?

El microrrelato, como hemos mencionado hace un momento, se caracteriza por su brevedad, aquí tienes un ejemplo de un microrrelato de una línea:

Tú no eres la del espejo, eres aquella que la del espejo no quiere ser.

(Esteban Erlés 2012: 71)

- ¿Seríais capaces de escribir una continuación para este microrrelato?

## Ejercicio 2:

Los microrrelatos son una fuente estupenda para tratar numerosos temas. En esta clase de hoy y en las futuras sesiones estaremos trabajando con los microrrelatos fantásticos de Patricia Esteban Erlés incluidos en su obra, *Casa de muñecas*.

Teniendo en cuenta el título del libro y la siguiente imagen sacadas del texto, responde a las siguientes preguntas:





- ¿Qué temas crees que se tratarán en los microrrelatos?
- ¿Crees que se trata de una visión positiva o negativa sobre las muñecas?, ¿por qué?
- ¿Qué te sugiere la imagen?

### Ejercicio 3:

A continuación, tienes estas imágenes que muestran a dos muñecas, una Barbie a tu izquierda y una Nancy a tu derecha. Debes describirlas, compararlas, y detallar en qué se diferencian.



(Barbie y Nancy. Recuperado de:

<http://t0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQjdgeNKIB28rOu1C11aK9Ns6N3hq9DVLjFYzUfl1BAXW2rwq7k> y <http://t0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTI3edABDw2xCJ3c1427X7ZU08rfO6IbuOj7fV5aSsIACpwtcyV> )

Las muñecas representan un canon de belleza:

- ¿Qué muñeca consideras más bonita?, ¿por qué?
- ¿Crees que una muñeca es más realista que la otra?
- ¿Cómo crees que influyen los estándares de belleza en la percepción de nosotros mismos y de los demás?
- ¿Qué efectos pueden tener los estándares de belleza en la autoestima y la confianza en uno mismo?

## Actividades de lectura:

### Ejercicio 1:

Lee el siguiente microrrelato:

De niña me convertí en una asesina en serie. En cuanto mis amigas se daban la vuelta o salían del cuarto de juegos para buscar la merienda, liquidaba a sus barbies. No podía dejar de mirar sus ojos azul azafata mientras tiraba hacia arriba de la cabellera rubio platino, apretando los dientes. Un golpe seco y aquella zorra era ya dos cosas distintas, monstruosas, para siempre. Seres extraños, las muñecas. Supongo que nadie me hubiera creído. Cómo explicar que era una Nancy, pasada de peso y en camisión de española de provincias, la que cada noche me susurraba, apoyada en mi almohada, que así era mejor para todas (Esteban Erlés 2012: 29).

- Teniendo en cuenta las imágenes anteriores y lo debatido, ¿cuál es el tema principal de este microrrelato?
- ¿Cuáles son las diferencias entre la Barbie y la Nancy?
- ¿A qué crees que se debe esta percepción negativa que tiene la protagonista hacia las barbies?
- ¿Cómo crees que influye, ya desde pequeños, este canon de belleza en la percepción y autoimagen?

### Ejercicio 2:

A continuación tienes un microrrelato que está incompleto. En grupos de 3-4 personas escribid un final alternativo para la historia:

Supimos de la perfección por nuestras muñecas. Aprendimos de ellas los rizos inmóviles, las rodillas juntas si se usa falda, una sonrisa discretamente tintada de geranio y la mirada de vidrio limpio que debe mostrarse a los adultos con traje.

Compara los finales alternativos con el resto de los compañeros. A continuación tienes el final real:

Supimos de la perfección por nuestras muñecas. Aprendimos de ellas los rizos inmóviles, las rodillas juntas si se usa falda, una sonrisa discretamente tintada de geranio y la mirada de vidrio limpio que debe mostrarse a los adultos con traje

Aprendimos también que ellas iban a sobrevivirnos, que vigilarían nuestra ausencia desde el mismo estante imperturbable, como gárgolas de habitación infantil. Nos

enseñaron la muerte y ese día decidimos cambiar las reglas del juego, sonriendo, amables mientras tirábamos hacia atrás un poco más de la cuenta, al cepillar sus lustrosas cabelleras de niñas sombrías (Esteban Erlés 2012: 24).

Para trabajar la comprensión lectora, responde a las siguientes preguntas relacionadas con el microrrelato que acabas de leer:

- ¿Cuál es el tema principal de esta historia?
- ¿Qué es lo más sorprendente de su final?
- ¿Qué denuncia social crees que trata la autora en este microrrelato?
- ¿Qué estereotipos de belleza o comportamientos sociales típicamente asociados a la feminidad menciona la autora en este relato?, ¿crees que estos estereotipos son impuestos por la sociedad o adaptados con el paso del tiempo?
- ¿En tu país hay algún autor/a que trate estos temas en sus obras?, ¿puedes mencionar alguno?, ¿has leído el libro?

## Sesión 2:

- **Tipo de actividad:** En grupo y en grupos.
- **Desarrollo:** 90 minutos.
- **Destrezas:** Comprensión lectora, expresión escrita y oral.
- **Objetivos:** Practicar el contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido. Identificar y diferenciar los usos verbales. Identificar y practicar el uso de *por* y *para*. Describir e identificar aspectos sobresalientes de los microrrelatos. Desarrollar la escritura creativa. Reforzar el pensamiento crítico y la reflexión en torno a temas socioculturales. Fomentar la interacción entre diferentes culturas y promover el intercambio de ideas y perspectivas culturales.
- **Procedimiento:**

### Actividades de prelectura:

#### Ejercicio 1:

En español usamos dos formas para expresar hechos que han ocurrido en el pasado: el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido. Como ya sabrás, el pretérito imperfecto se utiliza para describir acciones habituales o en curso en el pasado, mientras que el pretérito indefinido se utiliza para acciones puntuales o completas en el pasado.

Aquí tienes un microrrelato que refleja el contraste entre estas dos formas verbales:

Quiero una cara nueva, rezaba por las noches la niña fea, aunque en el silencio negro de su cuarto nunca estaba segura de si alguien le hacía caso. Rezaba en camisón, con las rodillas clavadas en el suelo, pasando frío y miedo, por si al final Dios o cualquier otro le tocaba la frente y le decía «Sea, hija, sea». Nadie apareció nunca, pero sus padres eran ricos y en su octavo cumpleaños le compraron una cara nueva que llegó a casa envuelta en papel brillante y con un ostentoso lazo rojo, retorcido como un crisantemo. Con manos temblorosas la niña fea sacó del nido de papel de seda una cara sujeta con una goma casi invisible, de niña guapa, con sus bucles bailarines y una naricita que no servía para oler, sino sólo para ser besada. La niña fea lloraba de emoción sólo por ver humedecerse de nuevo la espesa hilera de pestañas de jirafa, sonreía sin terminar de creerse que la que la miraba desde otro lado del espejo no era un deseo irrealizable sino ella, al fin.

Las otras niñas esperaban en la fila del patio la primera mañana que apareció, feliz por primera vez, con su careta. No la reconocieron. Primero retrocedieron un paso y

ron mucho la boca y los ojos. Luego apretaron los dientes, abrieron mucho la boca como malvadas de cine mudo, y fueron acercándose poco a poco, formando un pequeño pelotón de fusilamiento, a aquella niña nueva, que era demasiado guapa (Esteban Erlés 2012: 172).

Identifica los verbos en las formas del imperfecto y en las formas del indefinido. Seguidamente, crea una tabla con las formas en imperfecto e indefinido que se encuentran en el texto.

<b>Pretérito imperfecto</b>	<b>Pretérito indefinido</b>

**Actividades de lectura:**

**Ejercicio 1:**

A continuación, y siguiendo el ejemplo anterior, reescribe el siguiente microrrelato que está en presente haciendo uso de las formas del imperfecto e indefinido según corresponda:

A la loca la siguen siempre tres gatos negros como las moras. Cuando nos la tropezamos en la plaza, mi madre hace la señal de la cruz con disimulo y yo me doy la vuelta para mirarla. Ella suele caminar sin zapatos, con el filo de un camión blanco asomando por debajo del abrigo que huele a sangre. Un día se le quema la casa con ella dentro. La vemos bailar de habitación en habitación, hecha un manojito de llamas. A lo que llegan los bomberos no queda ni los huesos. Yo pregunto por los gatos, sus tres gatos negros. ¿Qué gatos? La loca vive siempre sola, ni sombra tiene, me interrumpe mi madre. Al parecer, ella no los ve nunca pasear por el pueblo, como si son sus dueños. Tampoco los ve ahora, tumbados sobre el edredón de mi cama, tentándome para que salga de noche a caminar descalza (Esteban Erlés 2012: 39).

## **Ejercicio 2:**

Vuelve a leer el microrrelato. En este encontrarás varias oraciones en las que se usan las preposiciones *por* y *para*. Identifica estas oraciones, subráyalas o anótalas explicando el uso correspondiente de estas preposiciones. A continuación, utilizando el contenido del texto, practica la creación de oraciones utilizando *por* y *para*. Por ejemplo: *La loca camina sin zapatos por la plaza para no ser reconocida.*

## **Ejercicio 3:**

Para trabajar la comprensión lectora, responde a las siguientes preguntas relacionadas con el microrrelato que acabas de leer:

- ¿Quién es la protagonista del relato y cómo es descrita?, ¿por qué la protagonista es llamada la loca?, ¿cuál es la relación de la protagonista con los tres gatos negros?
- ¿Cómo reaccionan las personas del pueblo cuando ven a la protagonista?
- ¿Qué sucede con la protagonista cuando su casa se quema?
- ¿Cómo se representa la marginación y el estigma hacia las personas consideradas locas en la historia?
- ¿Cuál es el efecto final del relato y cuáles son tus reflexiones en relación con la historia?

## **Actividades de poslectura:**

### **Ejercicio 1:**

Uno de los aspectos más llamativos de este microrrelato es la figura del gato negro. Dependiendo del país y de la cultura, la figura del gato negro adquiere distintas connotaciones y significados. Explica qué importancia tiene este animal en tu cultura y qué aspectos socioculturales están asignados a él.

A continuación, y teniendo como base lo anteriormente comentado, en grupos de 4-5 personas, escribid un microrrelato que tenga como protagonista a un gato negro. Podéis tomar inspiración del microrrelato que acabáis de leer. En vuestra historia debe quedar reflejada la connotación sociocultural asignada a este animal presente en vuestra cultura. También podéis explorar los sentimientos, las asociaciones simbólicas o las experiencias personales relacionadas con estos felinos.

### **Sesión 3:**

- **Tipo de actividad:** En grupo y en grupos.
- **Desarrollo:** 90 minutos.
- **Destrezas:** Comprensión lectora, expresión escrita y oral.
- **Objetivos:** Reforzar la concordancia gramatical. Practicar el uso del futuro simple. Trabajar el léxico. Identificar y sintetizar los puntos clave de la narración. Desarrollar habilidades de debate, análisis, reflexión y pensamiento crítico.

### **Procedimiento:**

#### **Actividades de prelectura:**

#### **Ejercicio 1:**

A continuación tienes un microrrelato narrado en segunda persona. Para esta actividad tienes que cambiar la segunda persona del singular, reescribiendo la historia en tercera persona del singular. Recuerda que los pronombres tienen que concordar con el verbo. Por ende, presta atención a la conjugación adecuada.

Te casaste con el hombre equivocado, pero nadie pareció darse cuenta, ni siquiera tú te percastaste de que algo raro estaba ocurriendo hasta que él giró la cabeza, al mismo tiempo que los doscientos invitados de vuestra boda, para verte entrar en la iglesia, cogida del brazo de tu padre.

Ese hombre no era tu novio, y él lo sabía, estaba escrito en el filo de la sonrisa cicatriz que asomó a sus labios mientras tú te acercabas por el pasillo central, cada vez más espantada. Viste a la madre de tu novio llorando a su lado, como un enorme pastel fucsia, pero él no era su hijo y tú empezaste a temblar. Sentiste que el corpiño de tu vestido de novia se agarraba a tus costillas, asfixiándote. Uno de los violines de la marcha nupcial se puso a chillar, desafinado. Quisiste salir corriendo de allí, pero tus zapatos blancos te empujaron en la dirección contraria. Sólo dos pasos te separaban del altar, levantaste los ojos hacia la cúpula y te encontraste con el rostro horrorizado de un ángel precipitándose al vacío desde lo alto, enredado en los pliegues color plata de su túnica. Un paso más y tu padre soltó su brazo del tuyo, arrojándote contra aquel falso prometido. Todos guardaron silencio, tú hubieras querido desmayarte para poder huir, pero en cambio te quedaste quieta, mientras el cura te amordazaba con sus palabras. El hombre equivocado te miró con ojos vacíos y viste cómo una araña atravesaba corriendo su pupila derecha cuando él tomó tu mano y ensartó en el anular la alianza pálida que habías elegido con tu novio.





## Actividades de lectura:

### Ejercicio 1:

A continuación tienes el siguiente microrrelato. Para trabajar la comprensión lectora realiza las siguientes actividades:

La mujer vestida de rojo aparece un día, sin más ni más, asomada a la ventana del dormitorio principal de la casa de muñecas que mi esposo me regala por mi cuarenta cumpleaños, y saluda alegremente con su manita blanca, como si acabara de mudarse al vecindario. Un par de días más tarde nos llama a gritos con su vocecilla de helio desde el umbral de la puerta, y nos obsequia con una minitarta de limón que, dice, ha hecho ella misma. A mí no me engaña: esa tarta está congelada. Resulta evidente que la nueva vecina es una fresca, y esa impresión no hace sino afianzarse con el paso del tiempo. A veces, a través de la puerta entornada del salón, la veo llegar a altas horas de la madrugada, con los zapatos en la mano y serios problemas para encajar la llave en la cerradura. Para colmo, tiene la costumbre de pasearse en cueros por las habitaciones, sin molestarse siquiera en correr las cortinas. Mi marido dice que exagero. Él parece encantado con la casa de muñecas y suele encerrarse durante horas con la excusa de llevar a cabo alguna reparación imprevista: darle una mano de pintura a la fachada, poner en hora el viejo carillón, cambiar el cristal roto de la claraboya.

Lo cierto es que en los últimos tiempos hemos discutido con frecuencia. He tratado de explicarle que no puede ser tan considerado, que resulta obvio que la nueva vecina está abusando de su amabilidad, pero no quiere entrar en razón. Así que, aprovechando que está fuera del país por negocios, decido que hoy mismo voy a mantener con esta damisela una charla de mujer a mujer. Me arreglo el pelo y me pinto los labios antes de dirigirme a la casa de muñecas de mi rival. Enciendo un cigarro, le doy una calada para infundirme ánimos y toco el timbre con el dedo meñique. Una, dos veces, el eco de unas campanillas burlonas resuena en el interior. Observo que la muy ladina ha bajado todas las persianas y que hay varias cartas y una botella de leche vacía sobre el felpudo de la entrada. Seguramente duerme, en el dormitorio cerrado con llave, quién sabe si acompañada. No me lo pienso dos veces. Airada, acerco el cigarrillo a las cortinas de cretona y miro cómo empiezan a arder. En cuestión de segundos se quema la planta superior y el fuego baja por las escaleras como una dama borracha. Un minuto después, la casa es declarada por mi siniestro total. Parece que mientras caen las vigas y se desmoronan las paredes se escuchan voces pidiendo auxilio, en algún rincón, al otro lado de las llamas (Esteban Erlés 2012: 59).

1. Resume con tus propias palabras los acontecimientos de la historia.
2. Sin leer nuevamente el texto, intenta recordar la historia respondiendo a las siguientes preguntas de elección múltiple:
  - I. ¿Cómo saluda la mujer vestida de rojo desde la ventana?
    - a) Con una sonrisa amarga.
    - b) Con una manita blanca.
    - c) Con un gesto de desprecio.
  - II. ¿Qué encuentra la esposa sobre el felpudo de la entrada?
    - a) Un billete de dinero.
    - b) Varias cartas y una botella de leche vacía.
    - c) Un llavero con forma de muñeca.
  - III. ¿Cuál es la reacción del marido ante las acciones de la nueva vecina?
    - a) Está molesto y de acuerdo con la protagonista.
    - b) No cree que la vecina esté abusando de su amabilidad.
    - c) Ha decidido confrontar a la vecina en nombre de la protagonista.
  - IV. ¿Qué sucede después de que la esposa acerca el cigarrillo a las cortinas de cretona?
    - a) Las cortinas se incendian y la planta superior de la casa comienza a arder.
    - b) La vecina sale corriendo de la casa.
    - c) La protagonista se arrepiente y apaga el cigarrillo.
  - V. ¿Qué sucede después de que la mujer incendia la casa de muñecas?
    - a) La vecina llama a la policía.
    - b) La protagonista se arrepiente de sus acciones.
    - c) La casa de muñecas se quema por completo.

## Actividades de poslectura:

### Ejercicio 1:

Debate en torno a los temas socioculturales más sobresalientes del texto. Algunos ejemplos de ellos son:

- a. Roles de género: El texto muestra una dinámica de género en la que la mujer es retratada como la esposa preocupada y celosa, mientras que la nueva vecina es presentada como una mujer más independiente y "fresca". Se pueden explorar los estereotipos de género presentes y cómo estos afectan a las relaciones y percepciones de las mujeres en la sociedad.

Responde a las siguientes preguntas relacionadas con el aspecto que acabamos de mencionar:

- ¿Cómo se representan y se refuerzan los roles de género en el texto? ¿Qué características o comportamientos se asocian con cada género?
- ¿Cuál es la imagen de la mujer que se presenta en el texto? ¿Cómo se contrasta con la imagen de la nueva vecina vestida de rojo?
- ¿De qué manera influyen los estereotipos de género en las percepciones y acciones de los personajes en el texto?
- ¿Cómo afectan los roles de género a las relaciones y dinámicas entre los personajes? ¿Se establecen expectativas específicas sobre cómo deben comportarse hombres y mujeres en el contexto del entorno familiar?
- ¿Hay alguna crítica o cuestionamiento implícito en el texto sobre los roles de género tradicionales? ¿Puedes explicarla?
- ¿Se observa alguna forma de desigualdad de género en el texto? ¿De qué manera se manifiesta y cómo afecta a los personajes?
- ¿Existen oportunidades para la subversión de los roles de género en el texto? ¿Se exploran alternativas o se desafían las normas tradicionales de género?

- b. Normas sociales y moralidad: La protagonista del relato decide tomar una acción drástica al prender fuego a la casa de muñecas de la nueva vecina. Esto plantea cuestiones sobre los límites de la moralidad y la manera en la que las normas sociales pueden afectar las decisiones y acciones de las personas.

Responde a las siguientes preguntas relacionadas con el aspecto que acabamos de mencionar:

- ¿Qué normas sociales se ven desafiadas o transgredidas en el comportamiento de la nueva vecina? ¿Cómo reacciona la protagonista ante estas transgresiones?
- ¿Cuáles son las normas y expectativas sociales en cuanto a la privacidad, la intimidad y el comportamiento apropiado en el ambiente familiar?
- ¿En qué medida se considera moral o inmoral el comportamiento de la protagonista al prender fuego a la casa de muñecas de la nueva vecina? ¿Cómo se plantea la justificación o la crítica moral en el texto?

- c. Celos y desconfianza: La protagonista muestra signos de celos y desconfianza hacia la nueva vecina. Sospecha que está abusando de la amabilidad de su esposo y que él está encantado con su presencia. Estos celos contribuyen a los conflictos en su matrimonio y la llevan a tomar medidas drásticas.

Responde a las siguientes preguntas relacionadas con el aspecto que acabamos de mencionar:

- ¿Cuál es el origen de los celos y la desconfianza de la protagonista hacia la nueva vecina? ¿Se basan en hechos concretos o son producto de su propia percepción e inseguridades?
- ¿Cómo afectan los celos y la desconfianza en la relación de la protagonista con su esposo? ¿Generan tensiones y conflictos en su matrimonio? ¿Cuáles son las consecuencias?
- ¿Cómo se ven influenciados los celos y la desconfianza por las normas y expectativas sociales en relación con el matrimonio y las relaciones de pareja?

d. Competencia y rivalidad femenina: la protagonista se siente amenazada por la nueva vecina. La narradora se compara con ella y busca mantener su estatus dentro del matrimonio y en el vecindario.

Responde a las siguientes preguntas relacionadas con el aspecto que acabamos de mencionar:

- ¿Qué evidencias hay de rivalidad y competencia entre la protagonista y la nueva vecina? ¿En qué aspectos se manifiestan estas dinámicas?
- ¿Cuál es la fuente de la rivalidad entre la protagonista y la nueva vecina? ¿Se basa en la apariencia física, el estatus social, la atención del esposo u otros factores?
- ¿Cómo se refleja la competencia femenina en la historia? ¿Hay una lucha por el poder, la atención o el reconocimiento entre los personajes femeninos para captar la atención masculina?
- ¿Se perpetúan los estereotipos de rivalidad y competencia femenina en el texto? ¿Se desafían o se subvierten de alguna manera?
- ¿Qué mensaje general se desprende de la representación de la rivalidad y la competencia femenina en el texto? ¿Se plantea alguna crítica o reflexión sobre estas dinámicas?

### **Actividades complementarias:**

- **Tipo de actividad:** Individual.
- **Desarrollo:** Depende de cada alumno.
- **Destrezas:** Comprensión lectora, expresión escrita y oral.
- **Objetivos:**
  - Desarrollar habilidades de comprensión lectora al leer microrrelatos.
  - Analizar la estructura, la temática, el estilo narrativo y los elementos clave presentes en el género del microrrelato.
  - Practicar la capacidad de resumen y la interpretación personal de las historias.
  - Fomentar la apreciación y el disfrute de la literatura breve.
  - Estimular la creatividad y la imaginación de los estudiantes.
  - Practicar la concisión y la síntesis en la escritura.
  - Utilizar temas o palabras clave como inspiración para generar ideas.
  - Desarrollar habilidades de escritura narrativa y expresión personal.
  - Fomentar la capacidad de transformación y adaptación de una historia a diferentes medios.

Las actividades propuestas a continuación permiten a los alumnos seguir desarrollando sus destrezas y competencias en el género del microrrelato desde casa. Estas actividades están diseñadas como ejercicios complementarios y serán evaluadas por el profesor para proporcionar retroalimentación a los aprendientes.

La realización de estas actividades se llevará a cabo fuera del aula debido a su extensión y desarrollo, ya que requieren un tiempo considerable para su ejecución. Estas actividades involucran la lectura, el análisis y la escritura de microrrelatos, así como la adaptación a otros formatos y la creación de una antología, entre otros.

Como se acaba de mencionar, dado que estas actividades requieren dedicación y tiempo para llevarlas a cabo adecuadamente, es conveniente realizarlas fuera del aula. Esto permitirá a los alumnos trabajar a su propio ritmo, dedicar el tiempo necesario para explorar y desarrollar sus habilidades en el género del microrrelato y profundizar en su comprensión y creatividad. Sin embargo, es importante destacar que el profesor seguirá supervisando y evaluando estas actividades realizadas fuera del aula. Los alumnos

recibirán retroalimentación y orientación por parte del profesor para seguir mejorando en sus competencias.

A continuación mostramos algunos ejemplos de actividades:

1. Lectura y análisis de microrrelatos: Se les proporciona a los alumnos una selección de microrrelatos para que los lean de forma individual. Luego, se les pide que elijan uno y lo analicen en términos de estructura, temática, estilo narrativo y elementos clave presentes en el género del microrrelato. Pueden escribir un breve resumen o su propia interpretación personal y opinión sobre la historia.
2. Escritura de microrrelatos: Animar a los alumnos a escribir sus propios microrrelatos. Para ello, en primer lugar se les proporciona una serie de temas o palabras clave para inspirar su creatividad. Se establece una extensión máxima (por ejemplo, 100 palabras) para que practiquen la concisión y la síntesis, características claves de este género.

En segundo lugar, otra actividad que se les puede ofrecer a los alumnos es trabajar con ilustraciones presentes en la obra y escribir su propio microrrelato, basándose en los sentimientos o emociones que evocan esas ilustraciones. Esta actividad combina el aspecto visual con la escritura creativa, fomentando la imaginación y la interpretación personal de los estudiantes.





3. Adaptación a otros formatos: Se le pide a los alumnos que tomen un microrrelato y lo adapten a otros formatos, como un cuento de mayor extensión, un cómic o un poema. Esta actividad fomentará su capacidad de transformar la historia en diferentes medios y explorar las posibilidades creativas del microrrelato.
4. Creación de antología o recopilación de microrrelatos: se invita a los alumnos a seleccionar sus microrrelatos favoritos, presentes en la obra *Casa de muñecas*, y a crear una recopilación. Pueden organizar los microrrelatos por temáticas, estilos o emociones, e incluir comentarios sobre los aspectos más destacables. Esta actividad promoverá la apreciación de la diversidad y la exploración de diferentes enfoques en el género del microrrelato.



#### *4.1.4 Evaluación*

En relación con la unidad didáctica actual, como hemos podido notar, las actividades se llevan a cabo principalmente en dos contextos: el gran grupo y los pequeños grupos. Todas están diseñadas para promover un aprendizaje continuo y una evaluación directa en el aula. En este sentido, el profesor evaluará diariamente el progreso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Se ha tomado la decisión de implementar una evaluación continua y directa con el propósito de que los estudiantes se centren más en disfrutar y participar activamente en las clases, sin la presión de ser calificados con una nota. Sin embargo, a pesar de esta modalidad de evaluación, el profesor sigue desempeñando un papel crucial al proporcionar información, guía y apoyo inmediato a los estudiantes a través de correcciones directas. Esta interacción constante brinda a los aprendientes una retroalimentación regular sobre su rendimiento y comprensión de los contenidos.

Este enfoque de evaluación continua permite al profesor identificar áreas específicas en las que los estudiantes requieren mayor apoyo y adaptar su enfoque de enseñanza. Al estar atento al progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo, el profesor puede reconocer las necesidades individuales y brindar la ayuda necesaria para superar los desafíos que puedan surgir.

Al no tener la presión de una calificación final, los estudiantes se sienten más libres para participar activamente en el proceso de aprendizaje, sin temor a cometer errores. Esta dinámica fomenta un ambiente de aprendizaje más inclusivo, donde los estudiantes se sienten motivados y cómodos para expresar sus ideas y plantear preguntas. Al recibir una retroalimentación constante y específica, los estudiantes pueden comprender mejor sus fortalezas y áreas de mejora, lo que les permite desarrollar un sentido de autorreflexión y responsabilidad en su propio aprendizaje.

No obstante, en cuanto a las actividades complementarias, es posible considerarlas como actividades que también pueden ser evaluadas. Para ello, se establecerán criterios de evaluación específicos para los estudiantes, de manera que se pueda medir su desempeño en dichas actividades.

## 5. CONCLUSIONES

En conclusión, a lo largo de este trabajo se ha demostrado que la literatura es una herramienta invaluable para la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), ya que ofrece numerosos beneficios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En particular, nos hemos enfocado en el género del microrrelato, debido a su creciente popularidad y a su característica principal: la brevedad.

En la era de la modernidad líquida, donde todo es consumido rápidamente, el microrrelato resulta perfecto para el aula de E/LE. De hecho, su extensión reducida permite abordar enseñanzas e ideas profundas que se encuentran entre sus líneas. Esto proporciona una oportunidad única para trabajar las cuatro destrezas del lenguaje: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

Del mismo modo, este género desafía a los estudiantes a reflexionar, analizar y debatir sobre temas relevantes de una manera concisa y estimulante. Asimismo, también permite abordar de manera eficaz problemáticas socioculturales como el feminismo y los roles de género. Al utilizar el microrrelato como recurso en el aula de E/LE, se logra un aprendizaje significativo y enriquecedor. Los estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan su pensamiento crítico y su capacidad de análisis mediante el trabajo con textos que permiten una lectura sociocultural.

Con el objetivo de aplicar todo lo mencionado anteriormente, se ha desarrollado una unidad didáctica que pone en práctica los principios de enseñanza basados en el uso del microrrelato en el aula de E/LE. Esta unidad se ha diseñado cuidadosamente para fomentar la creatividad y la imaginación de los estudiantes, al mismo tiempo que refuerza las diferentes destrezas de la lengua. La autora elegida es Patricia Esteban Erlés. Su obra, *Casa de muñecas*, permite abordar temas actuales y relevantes de la sociedad. Entre estos figuran el papel de la mujer en sus diversas facetas, el feminismo, los roles de género y la concepción de la belleza.

En las actividades, los estudiantes exploran los microrrelatos, analizan su estructura, identifican los elementos literarios presentes y reflexionan sobre los mensajes y las interpretaciones posibles. Se promueve la discusión en grupo, el intercambio de opiniones y la argumentación, lo que contribuye al desarrollo de las

habilidades de expresión oral y comprensión auditiva. Como ha sido posible apreciar, las actividades también tienen el objetivo de fortalecer las habilidades lingüísticas por medio de ejercicios de gramática donde el alumnado aplica sus conocimientos sobre la conjugación verbal, las preposiciones, los pronombres, entre otros.

Otras actividades desafían a los estudiantes a crear sus propios microrrelatos, utilizando las técnicas y los recursos estudiados durante la lectura. Se les alienta a expresar su creatividad y a experimentar con diferentes estilos narrativos. De este modo, se intenta fortalecer la expresión escrita y estimular la imaginación y el pensamiento crítico. Además, se fomenta la interacción entre los estudiantes a través de actividades colaborativas, como la creación conjunta de microrrelatos, el análisis o la reescritura de los textos seleccionados. Se promueve el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la interculturalidad.

En resumen, este trabajo ha destacado la importancia de la literatura como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se ha demostrado que el género del microrrelato, debido a su brevedad y su capacidad de abordar temas relevantes, ofrece una oportunidad única para trabajar las habilidades lingüísticas y el pensamiento crítico de los estudiantes. Del mismo modo, la unidad didáctica presentada ofrece a los estudiantes una experiencia enriquecedora y estimulante a través del uso del microrrelato. Gracias a ella, se promueve el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el pensamiento crítico y la creatividad, a la vez que permite abordar temas socioculturales relevantes.

## Bibliografía

- Abello Verano, A. (2019). «Cartografías de lo sobrenatural. Imaginería de terror gótico en la narrativa breve de Patricia Esteban Erlés». *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas* 37: 31-49.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/64993>
- Alarcón, L., y Barros, E. (2008). "La interculturalidad en la enseñanza de ELE". *Actas del Programa de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Berlín*, 63-69.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/berlin\\_2008/07\\_alarcon-barros.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf)
- Albaladejo García, M. (2017). *La literatura en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera: propuesta a partir de textos narrativos*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Albaladejo García, M. (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 5: 1-51.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Beauvoir, S. (2019). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Becerra, E. (2006). *El arquero inmóvil. Nuevas poéticas sobre el cuento*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Byram, M. (1995). "Acquiring Intercultural Competence. A review of Learning Theories". En: Sercu, L. (ed.), *Intercultural Competence*, Aalborg University Press, 45-56.
- Centro Virtual Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- Colomer, T. (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido». *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*: 1-19.
- Donath, O. (2016). *#madres arrepentidas. Una mirada radical a la maternidad y sus falacias sociales*. Madrid: Penguin Random House.
- Errázuriz Vidal, P. (2012). *Misoginia romántica, psicoanálisis y subjetividad femenina*. Zaragoza: Sagardiana.
- Esteban Erlés, P. (2012). *Casa de muñecas*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Federici, S. (2016). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fernández, S. y Pozzo, M. (2014). «La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE». *Diálogos Latinoamericanos* 22: 27-45.  
<https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854004.pdf>

- Fernández-Cuesta Valcarce, M. (2012). *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en l2.Aplicaciones prácticas en L1*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ferrer, D. R. (2013). *La belleza como cuestión mercantil. El papel del cirujano plástico en la construcción de ideales sociales de belleza en Cali*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Garrido, A. y Montesa, S. (1990). "La literatura en la clase de lengua. Español para extranjeros". En: Montesa Peydró, S. (coord.) y Garrido, A. (coord.), *Didáctica e investigación: actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, 449-457.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2016). «Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera». *Studia Romanica Posnaniensia*: 117-130.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Jiménez Tapia, G. (2018). «Entrevista a Patricia Esteban Erlés». *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción* 3: 212-216. <https://revistascientificas.uspceu.com/microtextualidades/article/view/133>
- Lagmanovich, D. (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto ediciones.
- Lagmanovich, D. (1996). «Hacia una teoría del microrrelato hispanoamericano». *Revista Interamericana de Bibliografía*: 1-4. [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib\\_1996/articulo2/index.aspx?culture=es&navid=201&Highlight=true&Search=UmV2aXN0YStpbmRlcmFtZXJpY2FuYStkZStiaWJsaW9ncmFmJWZmZjJWFkYQ==](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo2/index.aspx?culture=es&navid=201&Highlight=true&Search=UmV2aXN0YStpbmRlcmFtZXJpY2FuYStkZStiaWJsaW9ncmFmJWZmZjJWFkYQ==)
- Lahoz, A. (2012). «El microrrelato en clase de ELE. Aplicación didáctica». *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 15: 1-64. <https://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf>
- López, B. H. (2013). *El microrrelato en la enseñanza de ELE : presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Mandrini, E. (2001). "Fantasma tradicional". En: Alonso, J., *Galería de hiperbreves: nuevos relatos mínimos*. Barcelona: Tusquets Editores, 115.
- Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Cuadernos de Educación. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/174480/1/978-84-96108-46-2.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (1993). «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera». *Lenguaje y Textos*: 19-42. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera-0/html/>

- MCERL Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (2002). Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Merino, J. M. (2007). «El microrrelato. Teoría e historia». *Revista de libros* 129: 42-44.
- Muñiz, E. (2014). «Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista». *SciELO*: 415-432. <https://www.scielo.br/j/se/a/zQrjj86qktrZ9NYgfJ4c4R/?lang=es>
- Navarro Romero, R. M. (2014). «Literatura breve en la red: el microrrelato como género transmediático». *Tonos digital. Revista de estudios filológicos* 27: 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4790106>
- Núñez Sabarís, X. (2021). «Canon y repertorio fantástico en las escritoras de microrrelato». *Brumal. Revista de Investigación sobre lo Fantástico* 9 (2): 13-30. <https://revistes.uab.cat/brumal/article/view/v9-n2-nunez>
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Paz Torres, M. (2014). *Didáctica de lo fantástico: El cuento como herramienta útil en el aula de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Pérez Parejo, R. (2009). «Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española (utomatización y descodificación para alumnos de E/LE)». *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983618>
- Pérez Tapia, M. (2009). *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Editorial Universidad de Alcalá.
- Roas, D. (2006). "El microrrelato y la teoría de los géneros". En: Andres Suárez, I. y Riva, A., *La era de la brevedad, el microrrelato hispánico: Actas del IV Congreso Internacional*. Palencia: Menoscuarto Ediciones, 47-76.
- Sanz Pastor, M. (2006). «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto». *Carabela* 59: 5-24.
- Sáez Martínez, B. (2011). "Texto y literatura en la enseñanza de ELE". En: Santiago-Guervós, H. et al. (eds.), *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236>
- Simó Comas, M. (2021). «Alegorías de lo femenino en la narrativa breve e hiperbreve de Patricia Esteban Erlés». *Microtextualidades. Revista Internacional del microrrelato y minificción*: 18-34. <https://revistascientificas.uspceu.com/microtextualidades/article/view/902/2782>
- Tomlinson, B. (1986). «Using poetry with mixed ability language classes». *ELT Journal* 40 (1): 33-41.

- Valdés Zamudio, I. y Mariscal Vega, S. (2018). «La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: la mediación familiar y docente». *Aula de Encuentro* 2 (20): 99-115.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3929/pdf>
- Valls, F. (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Velázquez, R. (2017). "El microrrelato". En: Roas, D. (ed.), *Historia de lo fantástico*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 215-239.
- Vidal, P. E. (2012). *Misoginia romántica, psicoanálisis y subjetividad femenina*. Zaragoza: Sagardiana.