



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑOL:
LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**EL CUENTO ESPAÑOL FEMENINO CONTEMPORÁNEO.
PROPUESTA METODOLÓGICA Y TAXONÓMICA PARA EL
AULA DE ELE**

Presentada por
Yuqiu Jin para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Eva Álvarez Ramos

Valladolid, 2025

El cuento español femenino contemporáneo.

Propuesta metodológica y taxonómica para el aula de ELE

A mis padres y abuelos

Mientras dure la vida, sigamos con el cuento.

Carmen Martín Gaité, *El cuento de nunca acabar*

AGRADECIMIENTOS

Al concluir este viaje académico que comenzó como un sueño y ha cristalizado en estas páginas, siento, de corazón, la necesidad de expresar mi más profunda gratitud a quienes han iluminado este camino con su presencia, sabiduría y afecto.

A ti, Eva, por ser el faro que ha guiado esta aventura intelectual, por tu inagotable generosidad al compartir conocimiento, por la libertad que me has brindado para explorar territorios inexplorados, y por tu fe inquebrantable en este proyecto cuando era apenas un susurro de ideas.

A mi familia, por ser el pilar fundamental que sostiene cada uno de mis pasos, por darme mucho más de lo que jamás podría necesitar, por apoyar incondicionalmente cada idea, por dejarme ser quien soy, explorar quien quiero ser, y amarme sin reservas en cada etapa de mi vida.

A mí misma, por abrazar la soledad de la escritura como una compañera fiel, por no rendirme cuando el camino se tornaba nebuloso, por conservar intacta la ilusión del primer día hasta el último punto de esta tesis, y por atreverse a soñar más allá de los horizontes conocidos.

A todos los que habéis tejido la trama de mi andadura con vuestros hilos únicos e irremplazables: a los maestros que sembraron las primeras semillas de curiosidad, a los amigos que han sido refugio y luz en los momentos de oscuridad, a los compañeros de viaje que han compartido dudas y celebrado logros, a los desconocidos que se convirtieron en inspiración, a quienes llegaron para quedarse y a quienes partieron dejando lecciones invaluable.

RESUMEN

La presente investigación aborda el potencial didáctico del cuento femenino contemporáneo en la enseñanza del español como lengua extranjera para niveles intermedios y avanzados (B1-C2), respondiendo a la necesidad de superar el uso tradicionalmente inadecuado de textos literarios en el aula de idiomas. El estudio conjuga perspectivas analítico-descriptivas con enfoques didáctico-pedagógicos, estableciendo un marco metodológico que permite tanto el análisis riguroso del material literario como su aplicación práctica en la enseñanza. En cuanto al sustento teórico, el trabajo se fundamenta en las aportaciones esenciales sobre la narrativa breve y las contribuciones específicas sobre literatura femenina contemporánea, enriquecido por teorías sobre intertextualidad y taxonomía digital. Desde el punto de vista metodológico, la investigación sigue los principios para la elaboración del corpus especializado y las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes para su implementación didáctica, complementándose con enfoques pedagógicos actuales como el aprendizaje basado en tareas, la gamificación y el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Fruto de este trabajo sistemático, se ha creado un corpus de 100 cuentos de 20 escritoras españolas contemporáneas, organizado mediante una taxonomía digital que clasifica los textos según criterios temáticos, intertextuales y aspectos vinculados al Plan Curricular del Instituto Cervantes (gramática, funciones, nociones específicas y referentes culturales). En este contexto, el corpus ha servido como base para el desarrollo de 10 secuencias didácticas originales, estructuradas en fases de prelectura, lectura y poslectura, que integran diversos recursos tecnológicos y estrategias de aprendizaje cooperativo. A modo de conclusión, los resultados demuestran la idoneidad del cuento femenino contemporáneo como herramienta para desarrollar simultáneamente competencias lingüísticas e interculturales en el aula de español como lengua extranjera. La convergencia entre el rigor filológico y la innovación pedagógica ha permitido crear un modelo de integración literatura-enseñanza que trasciende el enfoque tradicional, abriendo nuevas vías para la implementación de textos literarios en la didáctica de lenguas extranjeras.

Palabras clave: cuento contemporáneo, narrativa breve femenina, didáctica de ELE, corpus literario, taxonomía digital, secuencias didácticas.

ABSTRACT

This research addresses the didactic potential of contemporary women's short stories in teaching Spanish as a foreign language (SFL) at intermediate and advanced levels (B1-C2), responding to the need to overcome the traditionally inadequate use of literary texts in the language classroom. The study combines analytical-descriptive perspectives with didactic-pedagogical approaches, establishing a methodological framework that enables both rigorous analysis of literary material and its practical application in teaching. Regarding the theoretical foundation, this thesis builds upon fundamental contributions on short narrative and specific insights on contemporary women's literature, enriched by theories on intertextuality and digital taxonomy. From a methodological standpoint, the research follows the principles for specialized corpus development and the Cervantes Institute's Curriculum Plan (PCIC) guidelines for didactic implementation, complemented by current pedagogical approaches such as task-based learning, gamification and ICT use. As a result of this systematic work, a corpus of 100 short stories by 20 contemporary Spanish women writers has been created, organized through a digital taxonomy that classifies texts according to thematic, intertextual and PCIC-related aspects (grammar, functions, specific notions, cultural references). In this context, the corpus has served as the foundation for developing 10 original didactic sequences, structured in pre-reading, reading, and post-reading phases, integrating various technological resources and cooperative learning strategies. By way of conclusion, the results demonstrate the suitability of contemporary women's short stories as a tool for simultaneously developing linguistic and intercultural competencies in the SFL classroom. The convergence between philological rigor and pedagogical innovation has enabled the creation of a literature-teaching integration model that transcends the traditional approach, opening new pathways for implementing literary texts in foreign language teaching.

Keywords: contemporary short story, female short fiction, teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL), literary corpus, digital taxonomy, didactic sequences.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	ix
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xiii
I. INTRODUCCIÓN.....	21
II. EL CUENTO CONTEMPORÁNEO.....	37
2.1 Contexto histórico y cultural	39
2.1.1 Orígenes sociológicos	39
2.1.2 Orígenes psicológicos	45
2.2 Aproximaciones teóricas al relato breve	49
2.2.1 El cuento: genealogía, singularidad y transformaciones estéticas	49
2.2.2 Evolución y diversificación de la narrativa breve contemporánea	55
2.3 El microrrelato.....	64
2.3.1 Entre la sombra y la luz: microrrelato como género autónomo o subgénero del cuento	64
2.3.2 Entre la brevedad y la profundidad: desentrañando la naturaleza genérica del microrrelato.....	75
2.3.3 Entre el arte y el artificio: microrrelato y minificción en interacción	79
2.3.4 De la tinta al píxel: transmutación del microrrelato en la era hipermedia	85
III. LOS CUENTOS DE ESCRITORAS ESPAÑOLAS	95
3.1 Situación sociocultural y emancipación femenina.....	99
3.2 Mujer, literatura y educación	109
3.2.1 Presencia femenina en el canon literario: un mapa incompleto	111
3.2.2 Educación y construcción de la identidad femenina	117
3.2.3 Enfoques y prácticas: rediseñando la educación y la literatura	121
3.2.4 Síntesis conclusiva: implicaciones y retos multidimensionales	128
3.3 Cartografía expresiva: fundamentos constitutivos de la narrativa breve femenina	131
3.3.1 Del silencio a la reivindicación: horizontes temáticos de la escritura femenina	133

3.3.2 De la construcción a la subversión: técnicas narrativas en la brevedad contemporánea	143
3.3.3 Del susurro al grito: modulaciones del lenguaje en el relato femenino	152
IV. CORPUS DE CUENTOS FEMENINOS CONTEMPORÁNEOS PARA EL AULA DE ELE	163
4.1 Objetivos de la creación del corpus	165
4.2 Justificación de la importancia en la investigación	168
4.3 Criterios de selección de textos y pautas de edición con rigor filológico	171
4.3.1 Introducción y conceptualización del corpus	171
4.3.2 Marcos normativos y pedagógicos en la construcción de corpus	180
4.3.2.1 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) .	182
4.3.2.2 Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC).....	193
4.3.3 Criterios de selección textual	210
4.3.4 Pautas de edición con rigor filológico	216
4.4 Presentación de los resultados del corpus	220
4.4.1 Descripción cuantitativa.....	221
4.4.2 Análisis cualitativo	223
4.4.3 Enfoques taxonómicos para la clasificación temática del corpus	225
4.4.3.1 Fundamentos teóricos y metodológicos de las taxonomías	225
4.4.3.2 Aplicación de la taxonomía digital en la clasificación temática del corpus.....	228
4.4.4 Exploraciones intertextuales en la narrativa contemporánea: perspectivas teóricas, analíticas y pedagógicas	233
4.4.4.1 La intertextualidad como fenómeno literario: orígenes y desarrollos teóricos.....	233
4.4.4.2 Intertextualidad en la narrativa breve: mecanismos y complejidad semántica	235
4.4.4.3 La dimensión pedagógica de la intertextualidad: vínculos con la competencia intercultural	238
4.4.4.4 Referencias intertextuales en el corpus: categorización y reflexiones	240
4.4.5 Estudio de los cuentos seleccionados a la luz del PCIC: consideraciones gramaticales, funcionales, nocionales y culturales.....	248
V. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE A TRAVÉS DE CUENTOS FEMENINOS CONTEMPORÁNEOS (B1-C2)	255

5.1 Diseño y estructura de las secuencias didácticas	257
5.1.1 Organización y componentes de las unidades didácticas: prelectura, lectura y poslectura	259
5.1.2 Variedad temática, gramatical, funcional, nocional y cultural en las secuencias	262
5.1.3 Adaptabilidad y flexibilidad de las propuestas según niveles y necesidades específicas	264
5.1.4 Temporalización y programación	265
5.2 Enfoques metodológicos y recursos empleados	266
5.2.1 La enseñanza mediante tareas y el enfoque comunicativo	267
5.2.2 Gamificación y ludificación en el aula de ELE	269
5.2.3 Integración de las TIC y recursos multimedia	272
5.2.4 Aprendizaje cooperativo y colaborativo	276
5.3 Presentación de las secuencias didácticas	279
5.3.1 De cómo el Quijote fue quemado en Morano	280
5.3.2 No hay tiempo para escribir una carta	286
5.3.3 Voladizo	293
5.3.4 Fiestita con animación	307
5.3.5 Navidad	319
5.3.6 El tren peonza	329
5.3.7 Los cuentos	335
5.3.8 La primera casa de la aldea	341
5.3.9 Cerdos y flores	359
5.3.10 Papiroflexia	370
VI. CONCLUSIONES	389
6.1 Hallazgos y proyección de la investigación	391
6.2 Research Outcomes and Future Perspectives	407
VII. ANEXOS	415
VIII. BIBLIOGRAFÍA	419

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Selección ilustrativa del corpus: autoras y cuentos.....	32
Tabla 2. Niveles comunes de referencia: autoevaluación	190
Tabla 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada	191
Tabla 4. Nociones específicas del PCIC	204
Tabla 5. Etapas clave en la edición de cuentos	218
Tabla 6. Distribución de los cuentos según las clasificaciones temáticas identificadas	232
Tabla 7. Referencias intertextuales de los cuentos en el corpus	242
Tabla 8. Distribución de las subcategorías de las referencias intertextuales en el corpus	247

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Criterios mínimos de fiabilidad	212
Figura 2. Análisis porcentual de las referencias intertextuales por categoría y subcategoría.....	246
Figura 3. Síntesis de los inventarios del PCIC: gramática, funciones, nociones específicas y referentes culturales	251

I. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios en el aula de español como lengua extranjera (ELE), el uso de los textos literarios ha sido tradicionalmente inadecuado para atender a las características y necesidades de los aprendientes. En términos generales, la literatura se concebía como una simple cronología de autores y obras, apareciendo en manuales orientados a una enseñanza de corte historiobiográfico; de este modo, los textos literarios quedaban desprovistos de su valor estético y de su potencial como instrumentos en la enseñanza de segundas lenguas. Con respecto a esta tendencia tradicional, los cambios acaecidos en la enseñanza del español a lo largo de los años 90, encaminados hacia un enfoque más comunicativo, no transformaron significativamente este panorama en el contexto de la enseñanza de idiomas (Álvarez, 2017).

Casi al mismo tiempo, se empezó a tener en consideración el vital papel que la cultura y el pensamiento de una lengua representaba para el conocimiento de la misma. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, comenzaron a tenerse en cuenta otras competencias lingüísticas, más allá de la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (Canale, 1983). En este contexto, entran en juego las competencias pragmática y sociocultural, dimensiones del conocimiento que abarcan el vivir, el sentir y el conocer de un pueblo, elementos imprescindibles para la enseñanza de cualquier idioma. En la actualidad, es inadmisibile la enseñanza de una lengua desgajada de su contexto sociocultural.

Cabe destacar asimismo que, el texto literario se constituye como una herramienta con gran potencial para el aula de idiomas, ofreciendo al estudiante una herramienta con la cual poder desarrollar tanto su competencia lingüística, como la discursiva, pragmática y cultural (Granero Navarro, 2017), sin dejar de lado la competencia literaria, que puede entenderse como «la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos» (Bierwisch, 1965, p. 46). La utilización, no obstante, de la literatura como instrumento para la adquisición de las competencias lingüísticas tiene un carácter especial por dos motivos principales: las diversas lenguas maternas de los aprendientes y la organización temporal de las clases, reducidas a un tiempo muy limitado.

Teniendo presente lo anteriormente expuesto, conviene subrayar que el texto literario, más allá de ser un recurso didáctico, se configura, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, como un instrumento privilegiado para la construcción de

puentes interculturales que trascienden las fronteras lingüísticas y nacionales. A saber, en su papel de catalizador del aprendizaje lingüístico, facilita notablemente el desarrollo, en los estudiantes, una comprensión más profunda y matizada de la lengua meta.

En consonancia con los postulados del constructivismo, que aboga por un aprendizaje integrado y significativo, la utilización de textos literarios en el aula de ELE favorece, evidentemente, el establecimiento de conexiones interdisciplinarias que enriquecen la experiencia educativa. Huelga decir que, al aproximarse a la literatura desde una perspectiva comparatista y atenta a los procesos de recepción, los estudiantes desarrollan, de manera paulatina pero consistente, una consciencia más aguda de cómo las diferentes culturas comparten, en mayor o menor medida, determinados rasgos expresivos y preocupaciones existenciales. En última instancia, este enfoque integrador no solo estimula una mejor valoración de la cultura propia, sino que también fomenta una apertura hacia otras tradiciones culturales, propiciando así un diálogo intercultural enriquecedor y significativo (Mendoza Fillola, 1993),

De unos años para acá los géneros breves, aunque siempre relegados a una posición más secundaria frente a la más extendida y valorada novela, parecen haber ocupado un lugar preeminente en el nuevo mercado editorial. Quizás, esta prolijidad de lo breve en la sociedad actual pueda deberse a la rapidez de la misma, al poco tiempo que dedicamos a cada una de las múltiples tareas que venimos realizando; o simplemente, pueda explicarse por el hecho de que los lectores hayan conocido más en profundidad un género hasta la fecha destinado solamente a un público minoritario.

Además, se torna palpable que el cuento es un género que por su carácter –brevedad, actualidad, variedad y versatilidad, entre otras muchas cosas– se presta a ser implementado idóneamente en el aula, puesto que su lectura se adecua al tiempo estipulado de una clase y permite, asimismo, realizar actividades didácticas específicas basadas en sus contenidos. Por otra parte, es posible acceder a la historia literaria más actual a través de este género breve, ya que en él se reflejan, de manera inmediata, los temas y preocupaciones de la sociedad contemporánea, haciendo del cuento un excelente vehículo de exploración cultural en la clase de ELE.

Por extensión, la literatura es un canal óptimo para acceder a otros conocimientos propios de la cultura: la historia, el arte o el pensamiento. No pretendemos, por tanto, llevar a cabo una investigación que se reduzca solo al abordaje del texto literario

como herramienta para la consecución de las competencias comunicativas en todos sus aspectos: gramatical, funcional y nocional, sino poder implementarlo para el aprendizaje de otros conocimientos y enfocarlo a una formación dirigida a aprender una lengua y a saber integrarla en un contexto multilingüe e intercultural. Tal y como pauta el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) en el que además de recoger la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, se incluyen, asimismo, el conocimiento sociocultural dentro de las destrezas, habilidades y conocimientos que debe adquirir y desarrollar un hablante para poder actuar y desenvolverse con eficacia en cualquier acto comunicativo de la lengua meta (Martínez Pésico, 2016).

De igual manera, al centrarnos en el cuento más actual, rompemos la fractura histórica existente entre el ámbito social del alumno de hoy en día y aquello que puede leer de los hombres y mujeres de siglos pasados. En este sentido, resulta relevante recordar que «este abismo temporal es uno de los culpables de la ausencia de motivación del alumnado hacia la literatura y por extensión, hacia la lectura. Sienten que han de leer unos libros que no comprenden y cuyos temas principales se les presentan como poco atractivos por no ser cercanos ni propios de su ambiente» (Álvarez y Morán, 2016, p. 494).

A este respecto, cabe señalar que, mediante el acercamiento a dimensiones funcional, simbólica, histórica y social de obras literarias cuidadosamente seleccionadas, los aprendientes no solo mejoran sus competencias lingüísticas y comunicativas, sino que, además, acceden a un rico entramado de manifestaciones artístico-culturales que, en muchas ocasiones, revelan patrones y preocupaciones universales que superan las limitaciones político-lingüísticas, integrando así el aprendizaje lingüístico con una apreciación profunda del contexto cultural en que se desarrolla.

Frente al *status quo* de la narrativa breve y por los motivos mencionados anteriormente, consideramos necesario llevar a cabo esta investigación, que, ahondando en el cuento español actual, pueda dotar de herramientas y recursos necesarios para poder acceder al aprendizaje del español como lengua extranjera en el aula. Se espera que, con esta aproximación, el cuento se afirme como un recurso pedagógico idóneo para impulsar una comprensión lingüística y cultural que se ajusta a las exigencias de una educación multilingüe y globalizada.

Una vez delimitado el punto de partida de la investigación y para comprender con mayor profundidad su enfoque, nos parece pertinente recordar las categorías establecidas por Dámaso Alonso (2008) respecto a los niveles de aproximación a la obra literaria: el lector, el crítico y el científico. Conforme a su teoría, en el primer nivel, el lector accede a un conocimiento intuitivo y estético, centrado en el placer artístico sin pretensiones mayores, en el que prevalece el goce personal; mientras que en el segundo, el crítico, más allá de su experiencia individual, evalúa y transmite una pedagogía de la obra, valorando y guiando al lector en su comprensión; en el nivel científico, el análisis literario se despliega a través de un marco interpretativo y metodológico, que trata de examinar la literatura desde una perspectiva explicativa y estilística para abordar adecuadamente la relación entre el lenguaje y el significado.

Al situarnos en la posición de docentes de ELE, nuestra función está fundamentalmente entre los niveles de crítico y científico, en el que seleccionamos textos y guiamos su interpretación, promoviendo en los estudiantes tanto el placer estético como la capacidad analítica. Así, la presente tesis doctoral se articula en torno a dos objetivos principales: uno de carácter filológico, enfocado en el análisis exhaustivo del cuento femenino contemporáneo y en la creación de un corpus especializado, y otro de naturaleza didáctica, centrado en la elaboración de materiales y propuestas pedagógicas para el aula de ELE, específicamente en los niveles intermedios y avanzados (B1-C2).

Objetivo filológico:

El primer eje del ámbito filológico se orienta al análisis histórico y evolutivo del cuento como género literario, con especial atención a su transformación en la literatura contemporánea y a su cultivo por escritoras españolas. Bajo el prisma de un estudio sólido, pretendemos esclarecer el desarrollo de la narrativa breve femenina en España y sus características distintivas, proporcionando una base sólida para situar las obras en su contexto literario y sociocultural.

En un segundo ámbito, se plantea la construcción de un corpus lingüístico-literario diseñado conforme a los criterios de representatividad y validez propuestos por John Sinclair (1991; 1995; 1996; 2004), el que no solo recogerá textos que respondan a funciones comunicativas auténticas y variadas, sino que también será accesible en formato digital y se adaptará a las necesidades específicas del aula de ELE. De este modo, nuestra propuesta abarca, aparte de la creación de un archivo textual, la

elaboración de una taxonomía que permita sistematizar los cuentos del corpus, tras un análisis exhaustivo de sus condiciones estilísticas, temáticas y pedagógicas.

El tercer aspecto del objetivo filológico se centra en la creación de una base de datos analógica que clasifique y organice los textos del corpus según múltiples criterios —temáticos, estilísticos, lingüísticos y culturales—, facilitando su aplicación didáctica y posterior análisis. Confiamos en que el sistema clasificatorio resultante proporcionará a docentes y estudiantes un acceso eficiente y directo a los materiales, constituyendo así una herramienta de consulta valiosa en el aprendizaje de ELE.

Finalmente, se contempla la realización de estudios específicos sobre temas relevantes para la enseñanza del español como lengua extranjera, desde un análisis temático y cultural hasta enfoques intertextuales. Estos estudios, además de profundizar en aspectos concretos de la narrativa breve, sentarán una base teórica que favorecerá la elaboración y adaptación de materiales didácticos en el aula, aportando un enfoque comprensivo y matizado de los textos en toda su complejidad.

Objetivo didáctico:

El segundo objetivo de esta tesis se centra en la creación de recursos pedagógicos específicos para el aula de ELE, organizados en un repositorio estructurado según la estipulación del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Teniendo en cuenta las directrices correspondientes, dicho planteamiento, al adecuarse *ipso facto* a los distintos niveles de competencia de cada grupo, cubre eficazmente las necesidades formativas de cada alumno, al tiempo que potencia, a su vez, el desarrollo de diversos enfoques ajustados a objetivos específicos de aprendizaje, enriqueciendo así la experiencia educativa en el aula de ELE.

A modo de culminación práctica, se desarrollarán diez secuencias didácticas originales, con cinco de ellas diseñadas para los niveles B1-B2 y las cinco restantes para los niveles C1-C2, las cuales buscan fortalecer, en cada caso, tanto las competencias lingüísticas como las habilidades interculturales de los estudiantes, aprovechando el potencial del cuento como un medio de aprendizaje significativo que promueve, a la larga, una comprensión enriquecida del contexto cultural hispano.

En resumen, la presente investigación persigue, en primera instancia, un conocimiento profundo y riguroso del cuento contemporáneo y de la narrativa breve femenina en su contexto literario y sociocultural, mientras que, en segundo lugar,

propone un abordaje didáctico que integre la literatura en el aula de ELE, ampliando las posibilidades de enseñanza de la lengua. Por medio de estos objetivos, la tesis se propone consolidar el cuento femenino contemporáneo como un objeto de estudio filológico y como un recurso esencial didáctico, particularmente en la formación integral y matizada para los estudiantes, quienes están en condiciones de acceder a una comprensión más rica y plena de la lengua y la cultura hispana.

Teniendo como base los objetivos cardinales que vertebran nuestra investigación ya determinados, corresponde ahora delinear, con precisión y rigor académico, el andamiaje metodológico que nos permitirá alcanzar las metas propuestas. En consonancia con la naturaleza dual de nuestros propósitos, el marco procedimental adoptado, *sine qua non* para garantizar la solidez investigativa, conjuga perspectivas analítico-descriptivas con enfoques didáctico-pedagógicos, donde, al considerar que el análisis de contenido es «una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto» (Krippendorff, 1990, p. 28), que, en este caso, posibilita detectar con exactitud los matices temáticos, estilísticos y lingüísticos del corpus, reafirmando su idoneidad como método para nuestra investigación. Por lo tanto, nos centraremos en el análisis textual como herramienta fundamental para procesar y sistematizar el abundante material objeto de estudio.

En lo concerniente al estudio del cuento contemporáneo, nuestra aproximación teórica, contrariamente a una perspectiva unidimensional, se nutre fundamentalmente de las aportaciones de Enrique Anderson Imbert sobre la naturaleza intrínseca del género, enriquecidas, en gran medida, por las reflexiones de Julio Cortázar acerca de la intensidad y tensión narrativa, aspectos que, junto con los postulados de Edgar Allan Poe sobre las implicaciones estructurales de la brevedad, configuran un marco teórico sólido y coherente para el análisis de la narrativa breve.

A esta base se suma el enfoque de Ángeles Encinar, quien profundiza en la pluralidad y diversidad estilística del cuento contemporáneo desde finales del siglo XX, destacando la inclusión de voces femeninas en la narrativa breve española, con especial atención a la interconexión entre literatura y contexto sociocultural. En particular, su análisis abarca, por un lado, las tendencias actuales del género, y por otro, las temáticas y técnicas narrativas empleadas, ofreciéndonos una visión integral que enriquece la comprensión del cuento y su evolución en el ámbito literario actual.

Por lo que respecta al microrrelato, huelga decir que los estudios de Irene Andres-Suárez sobre su autonomía genérica y características distintivas proporcionan, sin duda alguna, el sustento teórico principal de este apartado, complementado, de manera significativa, por las investigaciones de Ana Calvo Revilla acerca de establecer, conceptualizar e identificar el microrrelato hipermedial, así como por los aportes de Eva Álvarez Ramos en materia de su adaptabilidad y potencial en el universo narrativo digital.

En el ámbito de la narrativa breve femenina, estimamos pertinente fundamentar nuestra investigación en un minucioso análisis de las obras seleccionadas, conjugado con el estudio pormenorizado de ensayos, artículos, entrevistas y reflexiones críticas de las propias autoras, lo cual, desde nuestro punto de vista, posibilita una aproximación más directa y auténtica a las singularidades temáticas, técnicas narrativas y modulaciones lingüísticas que caracterizan la producción cuentística femenina contemporánea.

En cuanto a la construcción y catalogación del corpus, adquieren especial relevancia los principios establecidos por Lynne Bowker y Jennifer Pearson para la elaboración de corpus especializados, adaptados con esmero a las particularidades de nuestro objeto de estudio, constituyendo la columna vertebral metodológica que sustenta la selección textual. Paralelamente, las directrices propuestas por John Sinclair, orientadas hacia la representatividad y el equilibrio en la composición del corpus, iluminan el proceso de recopilación y organización del material.

Desde la perspectiva curricular y pedagógica, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), documento rector que, por vía de su exhaustiva taxonomía de contenidos lingüísticos y culturales, brinda un marco organizativo excepcional para la estructuración del material didáctico, encuentra su complemento natural en las pautas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), cuyas precisiones sobre niveles de competencia y descriptores guían la adaptación de los contenidos a las necesidades específicas del alumnado.

En lo tocante al aparato taxonómico, los fundamentos metodológicos propuestos por Miquel Centelles, que propugnan un sistema de clasificación riguroso y sistemático, convergen armoniosamente con las contribuciones de Heather Hedden sobre la estructuración jerárquica del conocimiento, configurando así un entramado clasificatorio que facilita la recuperación eficiente de la información y su posterior

implementación en el aula. Cabe señalar que, si bien se emplean ambas teorías como base metodológica, estas han sido adaptadas cuidadosamente, teniendo en cuenta las particularidades específicas de nuestro corpus, y no aplicadas de manera literal o invariable.

La dimensión intertextual de nuestro análisis, cimentada primordialmente en los postulados de Julia Kristeva sobre la naturaleza dialógica de los textos literarios, se enriquece sustancialmente con la teoría de la transtextualidad de Gérard Genette y las reflexiones de Michael Riffaterre acerca del papel crucial del lector en la construcción del sentido, estableciendo así un marco interpretativo que facilita desentrañar la compleja red de relaciones textuales que caracterizan el corpus.

En lo referente a las metodologías específicas del capítulo IV, la estructura tripartita de las secuencias didácticas encuentra su fundamento teórico en las aportaciones de José Jurado Morales y Francisco Zayas, quienes plantean la necesidad de articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en tres fases interrelacionadas: prelectura, lectura y poslectura. Este esquema metodológico se complementa con la integración de diversos enfoques pedagógicos actuales: el aprendizaje basado en tareas (Lorenzo; Zanón), la gamificación (Chaves Yuste; Werbach y Hunter), la implementación de las TIC y recursos digitales (Solís y Macías; Álvarez y Alejaldre), así como el aprendizaje cooperativo según los principios establecidos por Javier Fernández-Río.

La sistematización y presentación de resultados se materializa en un aparato documental meticulosamente elaborado que comprende diversas herramientas analíticas: tablas de clasificación temática, esquemas de relaciones intertextuales, gráficos de distribución por niveles y competencias, el archivo de la totalidad de los 100 cuentos originales recopilados y un extenso anexo que recoge el corpus íntegro junto con sus correspondientes taxonomías y propuestas didácticas: autora, título, procedencia, clasificación temática, referencias intertextuales y aspectos didácticos vinculados al PCIC (gramática, funciones, nociones específicas y referentes culturales). Aspiramos a que esta documentación exhaustiva, que responde a los principios de rigor académico y transparencia investigadora, sienta las bases para futuras ampliaciones y aplicaciones del corpus en diversos contextos educativos.

En definitiva, el entramado metodológico aquí expuesto, fruto de una cuidadosa selección y articulación de perspectivas teóricas y procedimientos analíticos, nos permite abordar el estudio del cuento femenino contemporáneo y su aplicación

didáctica desde una óptica integradora y multidimensional, garantizando tanto el rigor científico de la investigación como su aplicabilidad práctica en el contexto de la enseñanza de ELE.

Ahora bien, tras haber delineado los objetivos y las metodologías que fundamentan nuestra investigación, deviene esencial esclarecer la estructura que sustenta el presente trabajo. En aras de una exposición sistemática, consideramos oportuno exponer, *prima facie*, que la presente tesis doctoral, articulada sustancialmente en cuatro capítulos fundamentales, configura un trayecto epistemológico donde los capítulos II y III abordan los fundamentos teóricos relativos al cuento contemporáneo y su manifestación en la narrativa femenina, mientras que los capítulos IV y V se centran en la creación del corpus y su implementación didáctica en el aula de ELE.

En el umbral de nuestra investigación, observamos cómo el capítulo inaugural, que, a nuestro modo de ver, establece los cimientos teóricos imprescindibles, despliega una aproximación poliédrica al cuento contemporáneo, donde, mediante un recorrido diacrónico por sus raíces sociológicas y psicológicas, se perfila, de manera pormenorizada, el contexto histórico-cultural que ha propiciado su florecimiento. Asimismo, al adentrarnos en el terreno definitorio del género, estimamos fundamental explorar su evolución y ramificaciones presentes, culminando con un análisis pormenorizado del microrrelato que, en virtud de sus peculiaridades intrínsecas, reclama un espacio propio, en la actualidad, tanto en el panorama literario como en el entorno digital.

Avanzando en la construcción argumentativa, el tercer capítulo, que constituye *per se* un eje vertebrador de nuestra investigación, penetra en el universo específico de la narrativa breve femenina española. Desde la óptica que nos brinda el análisis de la emancipación femenina y sus repercusiones socioculturales, contemplamos cómo la confluencia entre mujer, literatura y educación ha modelado tanto la presencia femenina en el canon como la construcción identitaria de las autoras, cristalizando en una cartografía expresiva que desvela los fundamentos constitutivos de su producción literaria: sus horizontes temáticos, desde el silencio hasta la reivindicación; sus técnicas narrativas, de la construcción a la subversión; y las modulaciones distintivas del lenguaje en el relato femenino.

La trayectoria investigativa alcanza un punto de inflexión en el cuarto capítulo, donde, tras justificar minuciosamente la pertinencia académica del proyecto, abordamos la

configuración de un corpus especializado de cuentos femeninos contemporáneos. Merece especial atención que este capítulo comienza estableciendo los criterios rigurosos de selección textual, las pautas de edición filológica y los marcos normativos consolidados que han guiado la confección del corpus, el cual se presenta de manera completa y detallada en el anexo, permitiendo un acceso exhaustivo a todas sus especificaciones y particularidades.

A continuación, se muestra una versión simplificada de la tabla, en la que únicamente se incluyen las obras de veinte escritoras contemporáneas y los cien cuentos seleccionados, como una síntesis representativa del corpus original en su totalidad:

Tabla 1.

Selección ilustrativa del corpus: autoras y cuentos

	Autora	Cuento		Autora	Cuento
1	Cristina Peri Rossi	«Carta blanca»	11	Cristina Grande	«La novia parapente»
		«Como la chistera de un mago»			«Navidad»
		«El encuentro»			«Arañas e insectos»
		«De noche, la lluvia»			«Voladizo»
		«Un cuento de Navidad»			«Anagnórisis»
2	Lourdes Ortiz	«El inmortal»	12	Berta Marsé	«La tortuga»
		«Ojos de gato»			«Te llamaré»
		«Reina de las nieves»			«Lo de don vito»
		«Un día más: café Gijón»			«Cocinitas»
		«La traición de Caperucita»			«Gran noche de gala»
3	Cristina Fernández Cubas	«Ausencia»	13	Cristina Cerrada	«Corazón de león»
		«El olor de Evita»			«El hombre que creía ser James Stewart»
		«La guerra»			«Tránsito»
		«Fronteras»			«Naturaleza muerta»
		«La nueva vida»			«El efecto Coriolis»
4	Carme Riera	«Volver»	14	Care Santos	«Cierzo»
		«Letra de ángel»			«Nieve»
		«Un placebo llamado María López»			«El deshielo»
		«La señorita Angels Ruscadell investiga la terrible muerte de Mariana Servera»			«Me llamo Betty Grey. Me casé con un Luthier y espero que no le importe si le cuento mi vida»
		«El alma de Moncho»			«Círculo Polar Ártico»
5	Nuria Amat	«Romeo y Julieta»	15	Pilar Adón	«El final de la temporada de baile»
		«Los Nueve Desconocidos»			«El infinito verde»
		«La Biblioteca de Alejandría»			«El fumigador»
		«La máquina»			«La nube»

		«Sheherazade»			«La primera casa de la aldea»
6	Ana María Shua	«Correr»	16	Patricia Esteban	«Historia de una breve alma en pena»
		«Vida de perros»			«Línea 40»
		«Ha llegado un escritor»			«Vania»
		«Tal vez por eso»			«Los zapatos de Magot»
		«Fiestita con animación»			«Los gatos de Angeline»
7	Pilar Pedraza	«Las cosas del palacio»	17	Espido Freire	«Los cuentos»
		«Mascarilla»			«El tiempo huye»
		«Amigo del hombre»			«Sinfonía»
		«Cazadoras de almas»			«El monstruo de sombra»
		«Termidor»			«Ternura»
8	Julia Otxoa	«Cerdos y flores»	18	Sara Mesa	«No es fácil ser verde»
		«Un extraño envío»			«El Niño Sapito»
		«De cómo el Quijote fue quemado en Morano»			«Aquí venimos los tres a verte»
		«El tren peonza»			«Apenas unos milímetros»
		«No hay tiempo para escribir una carta»			«Palabras-piedra»
9	Elia Barceló	«El hombre de cristal»	19	Lara Moreno	«Papiroflexia»
		«Fumando espero»			«Manos escogidas»
		«Tinta violeta»			«El primer día»
		«La quinta ley»			«Recuerdos para Olga»
		«Anunciación»			«Toda una vida»
10	Mercedes Abad	«Una pizca de solidaridad»	20	Elvira Navarro	«Expiación»
		«Alguien piensa en Monique»			«Amor»
		«Retrato de Emma en el jardín. Técnica mixta»			«Estricina»
		«A mí la regla me vino en Salamanca»			«La isla de los conejos»
		«La corza blanca»			«La adivina»

Nota. Elaboración propia

Siguiendo la misma línea, se despliega un análisis multidimensional que conjuga aspectos cuantitativos y cualitativos, enriquecido por la exploración de enfoques taxonómicos y el estudio pormenorizado de las referencias intertextuales que entretejen los textos. El capítulo concluye con un examen detallado del corpus a la luz de las directrices del PCIC, ampliando, de este modo, el valor analítico y didáctico de los textos seleccionados.

El itinerario investigativo culmina, según nuestro criterio, en un quinto capítulo que transfiere el conocimiento teórico al ámbito práctico de la enseñanza. Nos parece adecuado destacar cómo la estructuración tripartita de las secuencias didácticas, aunada a la implementación de metodologías innovadoras y recursos digitales, se

concreta en diez propuestas pedagógicas que ejemplifican la aplicabilidad del corpus en diferentes niveles de competencia lingüística. En consecuencia, se presentan cinco secuencias didácticas para B1-B2: *De cómo el Quijote fue quemado en Morano*, *No hay tiempo para escribir una carta*, *Voladizo*, *Fiestita con animación*, *Navidad*; y otras cinco para C1-C2: *El tren peonza*, *Los cuentos*, *La primera casa de la aldea*, *Cerdos y flores* y *Papiroflexia*.

Por ende, es digno de mención que la arquitectura investigativa aquí delineada, en lugar de constituir una mera yuxtaposición de elementos, configura un tejido orgánico y cohesionado que, partiendo de los fundamentos teóricos y transitando por el análisis genérico y la creación del corpus, conduce hacia una propuesta didáctica de notable alcance. Desde nuestra perspectiva, esta progresión metodológica garantiza, en último término, el rigor académico de la investigación, al tiempo que potencia su aplicabilidad en el contexto específico de la enseñanza del español como lengua extranjera.

II. EL CUENTO CONTEMPORÁNEO

2.1 Contexto histórico y cultural

En el panorama de la literatura española, el cuento contemporáneo no es ninguna novedad. De hecho, al parecer de Fernando Valls (1991), el cuento goza del renacimiento en las últimas décadas del siglo XX, coincidiendo con el final de la dictadura franquista y la consolidación de la democracia. Es obvio que no se puede abordar debidamente el tema sin tomar en consideración el contexto en el que se produce y sin tener presentes elementos y características que repercuten sobre su nacimiento y su desarrollo. Por consiguiente, a continuación, pretendemos analizar el contexto desde el punto de vista tanto sociológico como psicológico para comprender mejor las dinámicas que han moldeado la evolución del género.

2.1.1 Orígenes sociológicos

El término *cuento*, según Joan Corominas (1954), se deriva del verbo en latín *computare*, que significa «calcular, computar». A medida que la semántica evolucionaba, obtuvo más acepciones tales como «enumerar acontecimientos» y «relatar historias». A tal efecto, Mariano Baquero Goyanes, valiéndose de un relato que escribió Pedro Alfonso en *Disciplina Clericalis* (1980), confirma que no existe

en toda la historia del género [...] un ejemplo tan expresivo como éste de Pedro Alfonso, tan revelador de cómo un mismo étimo latino se bifurcó en un doblete: cómputo-cuento (un cultismo y una voz popular, la primera de las cuales quedó reservada para lo estrictamente numérico, en tanto que la segunda se vinculó al viejísimo quehacer humano de narrar hechos e historias curiosas. (Baquero Goyanes, 1993, p. 100)

Según muchos historiadores de la literatura española, el cuento tiene sus orígenes en la Edad Media, a pesar de que apenas se utiliza directamente el término *cuento* para aludir a la narración breve. Por ejemplo, el gran escritor medieval castellano, Don Juan Manuel, utiliza «exemplo» y «fabuliellas» en *El conde Lucanor* (1335) y *Libro del caballero y del escudero* (1328), respectivamente, para referirse a las narraciones moralizantes. Las palabras «exempla», «fabla», «estoria», «proverbio», aparecen en otras obras medievales como el *Libro de buen amor* (1330) de Juan Ruiz, *Exemplario contra los engaños y peligros del mundo* (1493), *Libro de los exemplos por A.B.C.*

(1878) de Clemente Sánchez de Vercial, *Libro de los gatos* (1860)¹, entre muchos otros².

Desde los años ochenta, las obras literarias venían considerándose como un bien de consumo, que paso a paso, llegaron a formar parte de las industrias del ocio y del entretenimiento. De tal manera, la literatura se encaminaba hacia la normalidad y, además, el libro se ve como un producto del mercado donde las editoriales se orientan de forma inevitable por el lucro y la rentabilidad. Lo afirmaba Santos Sanz Villanueva al hablar de «una literatura que va adquiriendo un sesgo muy comercial, pero así se alcanzaba la normalidad que había sido imposible durante el franquismo» (2010, p. 53). A consecuencia de la mercantilización, nos saltan a la vista abundantes *best sellers*, que son «el objetivo de los sectores editoriales, desplazando a otros criterios, como el compromiso o el conocimiento o la experimentación» (Martín Nogales, 2001, p. 35), junto con los premios y las tallas literarias que incrementan la visibilidad y la propagación del superventas, haciendo claro manifiesto de la tendencia comercial de la industria editorial en los últimos años.

Bajo la influencia de este entorno general, o sea, a causa de la beneficiosa difusión, desde los años ochenta hasta la actualidad, muchas editoriales, entre las que figuran algunas dedicadas en exclusiva al cuento y al microrrelato, han publicado abundantes antologías del cuento español, favoreciendo tanto la producción cuentística como la normalización de la situación. Páginas de Espuma, fundada en 1999 y especializada en cuentos y ensayos, se ha embarcado en el descubrimiento de escritores nuevos – Carola Aikin, Isabel González, Isabel Mellado, Inés Mendoza, Javier Sáez de Ibarra, Paul Viejo–, en la difusión de cuentistas conocidos y obras de los maestros del género –Ángel Zapata, Care Santos, Clara Obligado, Fernando Iwasaki, Fernando Guiñones, José María Merino, Juan Pedro Aparicio, Hipólito G. Navarro, Pedro Ugarte, Medardo Fraile, Javier Tomeo–, aparte de publicar amplias antologías temáticas como sello de referencia en tal sector. Menoscuarto, otra editorial que equilibra la rentabilidad comercial y la calidad literaria a lo largo de estos años, despuntó con la publicación del libro sobresaliente, *El corazón y otros frutos amargos* de Ignacio

¹ Es una traducción-adaptación castellana de los *Fabulae, Narrationes o Parabolae* escritos en latín en la primera mitad del siglo XIII, cuya primera edición se conoce en el volumen 51 de la Biblioteca de Autores Españoles bajo el título *Escritores en prosa anteriores al siglo XV*, de 1860, pp. 543-560, con autor de Pascual de Gayangos.

² Las fechas citadas en el texto corresponden a las obras originales. Para todas las obras medievales mencionadas se han consultado ediciones críticas modernas, cuyas referencias completas se encuentran en la bibliografía final.

Aldecoa. Dispone de la colección Reloj de arena dedicada a la narrativa breve con especial atención a los géneros del cuento y el microrrelato, incluyendo obras inéditas y clásicos contemporáneos³. Ha realizado el trabajo tanto de recuperar obras de autores consagrados –Antonio Martínez Menchén, Carmen Laforet, Esther Tusquets, Miguel Delibes– como de expandir escritores más recientes: Ángel Olgoso, Gonzali Calcedo, Fernando Clemot, Ignacio Ferrando, Julia Otxoa, Manuel Moyano, entre otros. Al mismo tiempo, otras editoriales como Alfar, Alfaguarra, Anagrama, Bassarai, Calabur, Caballo de Troya, Ediciones de Viento, Impedimenta, Lengua de Trapo, Pre-Textos, Seix Barral, Thule, Traspies, Tropo, Tusquets, Salto de Página, Xordica, han brindado un respaldo continuo al cuento y cuentan en sus catálogos con títulos y autores de considerable importancia en el ámbito actual, manteniendo una línea de publicación de relatos que atiende a sus propios intereses editoriales (Encinar, 2014).

Lo que aquí corresponde destacar es que, el cuento, pese al hecho de que haya vivido una época de expansión y goce de buena salud gracias a cambios sociales y culturales, aún pertenece a géneros que quedan marginados de la mayoría de los mercados editoriales, por ejemplo, comparado con la novela, ya que no es exactamente un género comercial en España. No obstante, esto ha promovido, hasta cierto punto, la creación libre de los cuentistas, tal y como afirma Martín Nogales:

Esto crea evidentes problemas de difusión, pero genera, por otro lado, una circunstancia peculiar: el escritor de cuentos está libre de la presión del mercado. Alejado de la mercantilización, una vez que se ha admitido por todos el carácter no comercial de cuentos, el escritor no está obligado a generar expectativas comerciales al escribir o publicar los relatos. Y estos ha hecho del cuento en esta década un territorio literario de libertad. El cuento puede convertirse, entonces –y así lo han hecho algunos escritores– en un banco de pruebas, en un espacio de innovación y de búsqueda, en un lugar de experimentación, en una mirada insólita original y novedosa de la realidad. (Martín Nogales, 2001, p. 37)

Por lo tanto, las editoriales y el entorno de mercado en conjunto dieron voz a muchos escritores y nos han traído numerosos libros de cuentos destacados, entre los que hay que mencionar: *Cuentos eróticos* (VV.AA., 1988, Grijalbo), *El fin del milenio* (VV.AA., 1990, Planeta), *Los pecados capitales* (VV.AA., 1990, Grijalbo), *Relatos*

³ Véase la página web <http://www.menoscuarto.es/colecciones/coleccion/narrativa-breve/>.

urbanos (VV.AA., 1994, Alfaguara), *Madres e hijas* (Laura Freixas, 1996, Anagrama), *Aquel verano* (VV.AA., 1996, Espasa Calpe), *Relatos para un fin de milenio* (VV.AA., 1998, Plaza & Janés), *Lo del amor es un cuento* (VV.AA., 1999, Ópera Prima), *Vidas sobre raíles. Cuentos de trenes* (VV.AA., 2000, Páginas de Espuma), *Nosotros los solitarios* (VV.AA., 2001, Pre-Textos), *Pequeñas resistencias. Antología del nuevo cuento español* (Andrés Neuman, 2002, Páginas de Espuma), *Un diez. Antología del nuevo cuento catalán* (VV.AA., 2006, Páginas de Espuma), *Ficción Sur. Antología de cuentistas andaluces* (VV.AA., 2008, Traspies), *Nuevos relatos para leer en el autobús* (VV.AA., 2009, Cuadernos del Vigía), *Cuentos de amigas* (Laura Freixas, 2009, Anagrama), *Aquelarre. Antología del cuento de terror español actual* (VV.AA., 2010, Salto de Página), *Rusia imaginada* (VV.AA., 2011, Nevsky Prospects), *Prospectivas. Antología de ciencia ficción española actual* (Julián Díez y Fernando Ángel Moreno, 2012, Salto de Página), *Siglo XXI: los nuevos nombres del cuento español actual* (Gemma Pellicer y Fernando Valls, 2014, Menoscuarto), *Va de cuentos. Antología del cuento español* (VV.AA., 2019, Biblioteca Teide).

Por otro lado, los premios relacionados con el cuento, aunque en varias ocasiones «se originan en los años sesenta, cuando ciudades, pueblos o instituciones como los ayuntamientos optaron por la vía pseudocultural como instrumento propagandístico» y hasta la fecha «seguimos siendo testigos de su desmesurada proliferación al abrigo de instituciones públicas, empresas privadas, fundaciones o asociaciones» (Carrillo Martín, 2001, p. 50), sin duda alguna, contribuyen tanto al descubrimiento como a la difusión de una gran cantidad de obras y los cuentistas de suma importancia, más aún, permiten que lectores y críticos conozcan y juzguen los cuentos de manera más proactiva y motivada.

Pues bien, el Premio Antonio Machado, que corre a cargo de la Fundación de los Ferrocarriles Españoles a partir del año 1985 y publica corrientemente un libro de diez cuentos cada año, entre los cuales se constan escritores conocidos como Ana María Matute, Francisco Umbral y Alfonso Martínez-Mena. Entre los premios basados en intereses literarios también están el Ignacio Aldecoa y el Hucha de Oro; el Premio Ana María Matute de Narrativa de Mujeres, convocado por primera vez en 1988, tiene galardonadas como Care Santos y Tina Escaja; el Premio de Narración Breve de la UNED, desde 1990, ha publicado tres volúmenes recopilatorios y se ha otorgado a Enrique Vila-Matas, Eloy Tizón (*Velocidad de los jardines*, 1992), Juana

Salabert, Juan Manuel de Prada (*El silencio del patinador*, 1995), Paula Izquierdo, entre otros; El Premio Tiflos de cuento, en los últimos años, se ha concedido a Félix J. Palma, Ignacio Ferrando, Gonzalo Calcedo, Juan Carlos Márquez, Nieves Vázquez Recio y Ramón García Mateos. El NH de Relatos, se creó en 1996 y unos años más tarde se denominó Premio Mario Vargas Llosa NH de Relatos. En sus índices figuran escritores prestigiosos como Almudena Grandes, Cristina Fernández Cubas, Carlos Castán, Gonzalo Calcedo –lo consiguió en 1998 y 2010, con *Otras geografías* y *El prisionero de la avenida Lexington* respectivamente– Hipólito G. Navarro, Ignacio Martínez de Pisón, Juan Bonilla, José María Merino, Luisgé Martín, Mercedes Abad –fue ganadora en 2004 con *Amigos y fantasmas*– Soledad Puértolas o Rubén Abella con el compendio de microrrelatos *No habría sido igual sin la lluvia* (2007) entre muchos más. Otros escritores que hay que destacar en este aspecto incluyen: Pilar Adón, recibió el Premio Ojo Crítico de Narrativa 2005 con *Viajes inocentes*; el mismo premio fue en 2010 para Francisco López Serrano con *Los hábitos del azar*; Fernando Aramburu, ganó Premio Mario Vargas Llosa NH 2007, Premio Dulce Chacón 2007 y Premio Real Academia Española 2008, con su obra *Los peces de la amargura*.

Cabe añadir que algo semejante ocurre con la convocatoria de premios de carácter local o autonómico, organizados por las instituciones o ayuntamientos, verbigracia el Concurso de Relatos Ciudad de Zaragoza y Concurso Teruel de Relatos, a fin de fomentar la creación y descubrir nuevos valores. El Premio Setenil, organizado desde 2004 por el Ayuntamiento de Molina de Segura (Murcia), ha tenido como galardonados a Alberto Méndez, Clara Obligado, Cristina Fernández Cubas, David Roas, Fernando Clemot, Francisco López Serrano, Juan Pedro Aparicio, Óscar Esquivias –lo obtuvo en 2008 con *La marca de Creta*–, Sergi Pàmies. El Premio Internacional de Narrativa Breve Rivera del Duero, tiene como premiados a la escritora mexicana Guadalupe Nettel, Marcos Giralt Torrente y Javier Saéz de Ibarra. En esta misma línea, también han surgido títulos como, *Todos son cuentos. Diez años del concurso Teruel de relatos* (1999); *Cuentos literarios de autores asturianos. Antología (1945-1990)*, de María Elvira Muñiz (1990); *Narradores vascos. Antología de la narrativa breve vasca actual*, en edición de Jose Luis González y Pedro de Miguel (1992); *Retablo y geografía de cuentos canarios*, recopilado por Sebastián de la Nuez y Flora Lilia Barrera (1993), entre otros.

De obligada mención son las publicaciones periódicas que se han enfocado al cuento. Así, el número 6 de *Lucanor* (1991) incluía artículos del estado de la cuestión entre 1975-1990 y recogía cuentos de gran cantidad de autores consagrados, abarcando artículos y cuentos de Santos Sanz Villanueva, Santos Alonso, Ramón Jiménez Madrid, Ramón Acín, Juan Eduardo Zúñiga, José María Merino, Luis Mateo Díez, Cristina Fernández Cubas, Agustín Cerezales, Antonio Muñoz Molina, Pedro Zarraluki, entre otros. Fernando Valls acuñaba el término «renacimiento» para referirse a la situación del cuento en ese momento. En 2004, la revista *Quimera* llevó a cabo una encuesta destinada a los mejores cuentos de la literatura española y sacó a la luz obras brillantes como *Velocidad de los jardines* (Tizón, 1992), *El que apaga la luz* (Bonilla, 1994), *Frío de vivir* (Castán, 1997), contando con otras más.

En la era de la informática, es interesante y necesario tener en cuenta el impacto de la web, que dispone de beneficios tan patentes como su rapidez y su amplio alcance en la difusión y funciones como promocionar y criticar obras de especial relevancia, ya sea por su innovación o la excelencia de su escritura (Encinar, 2014). Nos vemos en la obligación de mencionar aquí tres blogs: *La nave de los locos*⁴, de Fernando Valls, *La tormenta en un vaso*⁵, en el que colaboran un grupo de escritores, como Care Santos y *El síndrome Chéjov*⁶, de Miguel Ángel Muñoz.

Entretanto, no se puede subestimar el papel vital que desempeña la antología en la divulgación de cuentos y cuentistas, dado que recoge la flor y nata de tal género en las últimas décadas. Pese a que se rigen hasta cierto punto por la política editorial y la mercadotecnia, las antologías han servido como un intermediario dinámico con el lector, exponiéndole la pluralidad de temas y estilos y moldeando, progresivamente, su percepción acerca del cuento. Además, «la lectura y el análisis de las antologías del cuento español publicadas a lo largo de la década de los noventa sitúa al investigador en una atalaya privilegiada para contemplar el paisaje que dibuja actualmente el género, sus variedades y claroscuros» (Carrillo Martín, 2001, p. 47).

En el año 1990, vieron la luz *Relatos eróticos escritos por mujeres*, en edición de Carmen Estévez; *La próxima luna (Historia de horror)*; *El fin del milenio*; *Cuentos urbanícolas*, en edición de Eduardo Carbonero; *Los pecados capitales*; *Relatos de la mar*; *Cuentos Villa de Bilbao*; *Son cuentos. Antología del relato breve español, 1975-*

⁴ Véase la página web <http://nalocos.blogspot.com/>.

⁵ Véase la página web <http://latormentaenunvaso.blogspot.com/>.

⁶ Véase la página web <https://www.elsindromechejov.com/>.

1993, a cargo de Fernando Valls; *Cuento español contemporáneo*, en edición de Ángeles Encinar y Anthony Percival; *Últimos narradores. Antología de la reciente narrativa breve española*, en edición de José Luis González y Pedro de Miguel; *Cuentos literarios de autores asturianos*, de María Elvira Muñiz; *Cuadernos del asfalto*; *La mano de la hormiga. Los cuentos más breves del mundo y de las literaturas hispánicas*, seleccionado por Antonio Fernández Ferrer; *España cuenta y Cosas que pasa (relatos breves)*, de Francisco J. Uriz. Escritas y editadas por autores de distintas generaciones, lo que tienen estas obras en común es «la idea de heterogeneidad y de la variedad de estilos, tendencias y procedimientos al aproximarse al género breve, manteniendo siempre un alto nivel de calidad» (Encinar, 2014, p. 17).

Otras antologías dignas de destacar incluyen *Los cuentos que cuentan*, editado por Juan Antonio Masoliver Ródenas y Fernando Valls, *Cien años de cuentos (1898-1998). Antología del cuento español en castellano*, un libro elogiado sobre toda la trayectoria de José María Merino, así como *Pequeñas resistencias. Antología del nuevo cuento español* editada por Andrés Neuman y Siglo XXI. *Los nuevos nombres del cuento español actual*, en edición de Gemma Pellicer y Fernando Valls, que forman parte de las muestras «de la senda firme por la que transita el género y del número notable de buenos practicantes del mismo en la actualidad» (Pellicer y Valls, 2010, p. 18). Cuando nos adentramos en el panorama *ut infra* vemos más antologías exhaustivamente, así que nos las dejamos en el tintero.

En definitiva, es la combinación de estos factores sociales –editoriales, premios, revistas, web, antologías y monografías mencionados anteriormente– junto con talleres de escritura que promueve la difusión del género, dándole un nuevo aliento formal y temático, críticos que saben evaluar la calidad literaria, lectores que gozan de esas ficciones con continua pasión, y autores que perseveran en escribir obras brillantes, lo que ha hecho una sustanciosa aportación al cultivo del cuento y ha sido un motor esencial en la promoción y apreciación creciente de la narrativa breve⁷.

2.1.2 Orígenes psicológicos

Inicialmente, el cuento se gesta en la conversación donde se manifiesta un hondo sentido de la narración oral. A través de la gracia y el acierto verbal, el narrador

⁷ Véase el discurso de Hipólito G. Navarro en la conversación sobre el cuento en Sevilla el 9 de marzo de 2013.

transmite acontecimientos asombrosos, extraordinarios e insólitos que distan mucho de la situación normal, con el fin de sorprender y divertir al oyente. En esta línea, afirma Antonio Pereira que «mis mejores cuentos son justamente aquellos que pueden ser leídos en voz alta o contados» (en Flórez, 1994, p. 36), por lo que la emergencia del cuento, de hace miles de años, es inseparable de la costumbre de transmitir historias de boca en boca.

En este sentido, resulta revelador examinar lo que pasó en diferentes países en la antigüedad. En las tablitas de arcilla de la Mesopotamia de hace cuatro mil años, se inscribían las experiencias aventureras del héroe Gilgamesh, que contaban los recitadores al público de manera improvisada con añadidos u omisiones. Un papiro de Egipto registra un relato en que, los hijos del rey Kuhfu, le contaban cuentos maravillosos, uno por uno, para que no se aburriera. En las epopeyas homéricas del siglo IX antes de nuestra era, hay escenas en las que, Odiseo, en el palacio de Alcínoo, habla de los personajes mitológicos, como los cíclopes, Calipso, Circe, las sirenas, conversando sobre sus aventuras. En cuanto a España, de manera tradicional, el cuento casi siempre se ha relacionado con la narración oral.

Con el paso del tiempo, estas historias se conservaron y se transmitieron, de modo verbal paralelo al escrito. A lo que hay que añadir que, lo que se denomina cuento, implica una doble vertiente, esto es, la producción y la recepción textual, ya que no hay que olvidar la percepción genérica dentro del horizonte literario que se sustenta en las expectativas del lector (Ricoeur, 1987, p. 145). De la misma manera que exponen algunos estudiosos, no sería acertado analizar o investigar los géneros literarios desde la única perspectiva de su inmanencia, sino también en relación con el lector y, a la vez, las construcciones semánticas provocadas por su experiencia (Eco, 1993, p. 88). Llegados a este punto, podemos adentrarnos en los factores psicológicos, especialmente los vinculados con la teoría de la recepción, que tienen que ver con la aparición y el cultivo del cuento, tanto del cuentista como del lector.

En el transcurso de una conversación, el orador, a quien cualquier incentivo, de repente, le lleva a contar algo al oyente, sea un lance real, sea una anécdota imaginaria, sea un mito o una leyenda que ha leído, se convierte, en el sentido amplio, en un narrador de cuentos en el plano de la vida. Teniendo en cuenta la posibilidad de que el público, por la pérdida del interés, deje de concentrarse, o incluso, le interrumpa directamente, el conversador, tiene que evitar el abuso de la palabra e

intentar producir el efecto previsto cuanto antes, al igual que opina Cortázar (1981a), un buen cuento debe impactar, atrapar y no dar tregua desde las primeras frases, es más, un buen tema atrae la relación de todo el sistema y condensa tanto en el autor como el lector «una inmensa cantidad de nociones, entrevisiones, sentimientos y hasta ideas que flotaban virtualmente en su memoria o su sensibilidad» (Cortázar, 1981a, p. 140).

Según Cortázar (1981b), el cuentista ha de, en las primeras líneas de un cuento, arrastrar al lector a una sumersión avasalladora y hacerlo perder el contacto con la desvaída realidad, por lo cual le es necesario aprovecharse de todos los recursos a su alcance y trabajarlos en profundidad. Él también compara al cuentista, a nivel psicológico, con un boxeador astuto, en vista de que siempre finge unos golpes iniciales poco eficaces para minar las resistencias más sólidas del adversario (1981a). En suma, hay que tener presente que el cuento y el cuentista son dos componentes inseparables y complementarios en el plano global de la concepción.

Ahora que el cuentista tiene la intención inicial de entretener a otra persona recurriendo a historias donde el protagonista desiste de su empeño, lo lleva a cabo o lo frustra y el cuento culmina en un clímax que colma las expectativas del lector, podríamos decir que en la forma artística de cada cuento se refleja, en varios grados, la forma psicológica del cuentista:

En el acto de concebir (o leer) un cuento se hacen visibles las funciones psicológicas del interés, la atención, la curiosidad, la duda, la impaciencia, la corazonada, la expectativa, la imaginación, la memoria, la simpatía, la antipatía, el deseo, el temor, el espíritu de contradicción, la travesura, la satisfacción, el placer, la sorpresa, etc. En cada cuento estas funciones psicológicas actúan de modo particular. (Anderson, 1979, p. 22)

En un cuento literario de estructura completa con principio, medio y fin, es la acción, en vez del personaje, la que cobra especial relieve, ya que, sin ella, al cuento le faltaría el valor y la independencia, más aún, perdería la capacidad de producir tal efecto del que hablamos *ut supra*. Anderson Imbert confirma que «nos atraería la personalidad del aventurero vista en una sucesión de acontecimientos, descripciones, diálogos, análisis psicológicos, comentarios filosóficos, incidentes, circunstancias, exposición de antecedentes, etc.» (Anderson, 1979, p. 21). Así pues, lo que desempeña un papel importante para impresionar al lector, consiste más en la

excepcionalidad de un suceso que la índole del protagonista. Siempre y cuando la trama del cuento, en un curso limitado del tiempo, sea lo suficientemente novedosa como para atraer al lector, es decir, tendría que ser «insólita, importante, riesgosa» (Anderson, 1979, p. 22), se nos despierta el interés, tanto por la vida real como por la vida ilusoria, puesto que «las leyes psicológicas del interés» (Anderson, 1979, p. 22), igual que en la realidad, funcionará en la literatura.

Conviene destacar que, un cuento bien elaborado de estilo inequívoco, o sea, en el que se cumple a la perfección el efecto *a priori*, ha de ser capaz de dar al lector, a sabiendas de que no es el autor del relato, la sensación de que la historia, la atmósfera, el diálogo, todo esto no se crearía en absoluto sin su propia participación. Esto es, además de evitar estar en manos del escritor, el lector, se encamina a rellenar por sí mismo los vacíos de información del cuento, formando su propio juicio y sacando sus propias conclusiones, lo cual permite que, sin recato, goce de colores, sonidos, gustos, perfiles y escenarios sacados de determinado contrabalanceo entre lo recorrido y lo vitalmente imaginario (González, 2006, p. 72).

En otras palabras, situándose en la condición de dios, es él mismo el que efectúa el desafío de crear universos a partir del murmullo (Britto García, 2008, p. 516). En consonancia con esta idea, Cortázar, al diferenciar el cuento y la novela, recalca la relevancia del auto-engendramiento psicológico del lector a la hora de entrar en contacto con el cuento.

[...] lo siempre asombroso de los cuentos contra el reloj está en que potencian vertiginosamente un mínimo de elementos, probando que ciertas situaciones o terrenos narrativos privilegiados pueden traducirse en un relato de proyecciones tan vastas como la más elaborada de las *nouvelles*. (Cortázar, 1981b, p. 105)

El gran cuento, según Cortázar, mayoritariamente procedente de un terreno indefinido y ominoso, sería un acto en que se entremezclan el rechazo del autor y la independencia de la acción, a fin de lograr la liberación de la escritura (Cortázar, 1981b). Más aún, el resultado óptimo no se ciñe a la fascinación –a eso lo podríamos tomar como punto de partida–, sino que pretende que el lector se deje llevar por el relato, sintiéndose poseído, perdido y confundido con la realidad por completo, creyendo que forma parte del cuento y nadie más que él es el demiurgo. Este estado de ánimo sería el punto de llegada del cuento, y a la vez una de las causas en dimensión de psicología de su génesis.

2.2 Aproximaciones teóricas al relato breve

2.2.1 El cuento: genealogía, singularidad y transformaciones estéticas

Es oportuno señalar que, no es poco común que aún se asocie la palabra «cuento» con relatos para niños, y se crea que no es más que narración breve de carácter infantil (Matute, 1969). Una de las razones de este fenómeno es que, no se empezó a utilizar el término en relación con la narrativa breve con características propias hasta el siglo XIX, por tanto, se trata de un género literario relativamente tardío, tal y como afirmaba Juan Valera, «Habiendo sido todo el cuento el empezar las literaturas, y empezando el ingenio por componer cuentos, bien puede afirmarse que el cuento es el último género literario que vino a escribirse» (1958, p. 1046).

Sin embargo, en la actualidad, el cuento, como un género autónomo, goza de más y más reconocimiento y florecimiento, gracias a las aportaciones de los autores de muy diversa índole, concretamente, los que son distintos en edad, educación y postura literaria. A pesar de que hoy en día bastante gente –bien sea autores bien sea lectores, incluso profesionales y competentes en este campo– está tan familiarizada que «este género delicado y peligroso, que en los últimos tiempos ha tomado todos los rumbos y todos los vuelos» (Darío, 1896, p. 126), hay que confesar que no es fácil definirlo de manera coherente y resumida, ya que se trata de un género «tan huidizo en sus múltiples y antagónicos aspectos, y en última instancia tan secreto y replegado en sí mismo» (Cortázar, 1981a, p. 135).

Aparte de eso, otro motivo ineludible por la complejidad de teorizarlo consta de su nutrición de otros géneros de la literatura, de manera que el cuento está estrechamente relacionado con otras artes como la pintura, la fotografía y el cine (Encinar y Percival, 1993, p. 16). Por ello, resulta nada simple identificar la esencia del cuento, puesto que su naturaleza esquiva se revela en la intersección de narrativas, imágenes y emociones que trascienden una única definición, convirtiéndolo en un prisma a través del cual se refractan múltiples facetas de la experiencia humana.

El hecho de que cada día se desarrolle con más pujanza permite que, se le conozca al cuento más exhaustiva y profundamente las peculiaridades tanto nacionales como internacionales, de modo que muchos cuentistas y críticos han aportado sus propias interpretaciones sobre este concepto. Emilia Pardo Bazán, cree que un «carácter popular y sencillo» es indispensable para un genuino cuento (1891, p. 58); A esto se

puede agregar la opinión de Julio Cortázar, quien afirma que el cuento es «una máquina infalible destinada a cumplir su misión narrativa con la máxima economía de medios» (1981b, p. 105); Mientras que, Horacio Quiroga (1945) sostiene que el cuento se compone de elementos concisos, como el relato oral, y presenta una historia lo suficientemente breve e interesante como para captar y mantener nuestra atención por completo.

El gran experto del cuento, Enrique Anderson Imbert, en su libro *Teoría y técnica del cuento*, ha hecho una exploración muy detallada de la definición de tal género (1979, pp. 34-35).

«El cuento se caracteriza por la unidad de impresión que produce en el lector; puede ser leído en una sola sentada; cada palabra contribuye al efecto que el narrador previamente se ha propuesto; este efecto debe prepararse ya desde la primera frase y graduarse hasta el final; cuando llega a su punto culminante, el cuento debe terminar; sólo deben aparecer personajes que sean esenciales para provocar el efecto deseado.»

«Cuento es una idea presentada de tal manera por la acción e interacción de personajes que produce en el lector una respuesta emocional.»

«Cuento es una narración de acontecimientos (psíquicos y físicos) interrelacionados en un conflicto y su resolución; conflicto y resolución que nos hacen meditar en un implícito mensaje sobre el modo de ser del hombre.»

«Un cuento capta nuestro interés con una breve serie de eventos que tiene un principio, un medio y un fin: los eventos, aunque los reconozcamos como manifestaciones de una común experiencia de la vida, son siempre imaginarios porque es imaginación la que nos crea la ilusión de realidad.»

«Un cuento, mediante una secuencia de hechos relativos a la actividad de gente ordinaria que realiza cosas extraordinarias o de gente extraordinaria que realiza cosas ordinarias, invoca y mantiene una ilusión de vida.»

«Un cuento es la breve y bien construida presentación de un incidente central y fresco en la vida de dos o tres personajes nítidamente perfilados: la acción, al llegar a su punto culminante, enriquece nuestro conocimiento de la condición humana.»

«Un cuento trata de un personaje único, un único acontecimiento, una única emoción o de una serie de emociones provocadas por una situación única.»

«El punto de partida de un cuento es un personaje interesante, claramente visto por el narrador, más una de estas dos situaciones (o la combinación de ambas): a) el personaje quiere algo o a alguien y según parece no lo puede conseguir; b) algo o alguien, rechazado por el personaje, según parece va a sobreponerse al personaje.»

«Breve composición en prosa en la que un narrador vuelca sucesos imaginarios ocurridos a personajes imaginarios (si son reales, al pasar por la mente del narrador se han desrealizado).»

«El cuento es una ficción en prosa, breve pero con un desarrollo tan formal que, desde el principio, consiste en satisfacer de alguna manera un urgente sentido de finalidad.»

Los conceptos mencionados *ut supra*, o sea, en palabras del propio Anderson Imbert, «un mosaico definiciones» (1979, p. 34), tienen un foco sumamente general —el cuento es algo—, y el otro sumamente concreto, —el cuento es el cuento—, puesto que la respuesta variaría según el enfoque de la pregunta. Al fin de cuentas, nos presenta su propia versión de la definición:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción —cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio. (Anderson, 1979, p. 35)

Como se puede ver, Anderson Imbert ha procurado alcanzar una definición comprensiva sin pasar por alto los detalles surgidos de la problemática. Enriqueciendo esta concepción, Valles Calatrava (2008) aporta una perspectiva que recalca la singularidad del cuento literario frente a su contraparte popular, o sea, este género se distingue por su carácter ficcional, una invención originada en la pluma de un autor que delinea sus fronteras textuales con precisión y perpetuidad, estableciendo así una comunicación diferida que lo identifica como un ejercicio narrativo moderno y singular. El cuento, entonces, es una entidad narrativa cerrada y al mismo tiempo abierta, intensa y esencial, pero también extensiva y evocadora, que invita al lector a una estrategia de lectura que trasciende el texto mismo.

Por su parte, M.^a del Carmen Bobes Naves complementa esta visión destacando la estructura y la simplicidad inherentes al cuento: lo define como una historia generalmente lineal y consecutiva, que no se detiene en digresiones innecesarias, presentando situaciones nucleares que se suceden de manera directa (1993, pp. 40-41). La narrativa del cuento, dotada de una extensión contenida y un desarrollo que puede ser tanto progresivo como regresivo, tiende a desembocar en un desenlace que, en muchas ocasiones, sorprende por su desvío de la trama principal. Los personajes, a menudo limitados en número y con roles definidos, no requieren de una elaborada exposición, lo que confiere al cuento una dinámica ágil y enfocada.

Tal vez, podríamos decir que, en definitiva, el cuento, a modo de manifestación de la palabra en el tiempo, puede considerarse como una entidad comunicativa diferida y moderna, cuya estructura interna, es decir, «inicio, medio y fin forman una compacta unidad en la que radica su eficacia» (Rodríguez Pequeño, 2008, p. 110). Esta arquitectura, cerrada en su historia pero abierta en su estrategia de lectura, presentaría unos acontecimientos meticulosamente seleccionados con la intención de producir el efecto fascinante, recurriendo a la ambientación que armoniza con los hechos textuales, para que el lector se sienta atrapado en el espacio literario y fusionado con el personaje.

Dentro de este marco, la brevedad surge como uno de los atributos más emblemáticos del cuento, puesto que, más allá de constituir un simple rasgo formal, se revela como el reflejo y la consecuencia de la imaginación creadora, calibrada para que la intuición inicial del autor y su intención comunicativa se transmitan con una inmediatez que el lector percibe con igual rapidez. Por ende, esta cualidad no se reduce a una mera demarcación de longitud, sino que manifiesta una decisión estilística que responde tanto a intenciones artísticas como a las pautas pragmáticas socioculturales que han venido a definir al género dentro de la metalengua occidental (Valles, 2002, p. 280). En virtud de ello, la brevedad dicta la configuración sintética de los elementos narrativos del cuento –una historia narrativa intensa, delimitada y concluyente– que impone al autor la adaptación de las instancias narrativas a un discurso donde la concisión y la potencia connotativa de los signos lingüísticos y narrativos expanden los significados del relato más allá de sus fronteras textuales (Valverde, 2000, p. 128).

La transición hacia el cuento moderno, tal como lo define Lauro Zavala, implica una metamorfosis en la estructura narrativa. Lejos de seguir una única línea interpretativa, el cuento moderno abraza una «estructura arbórea» (Zavala, 2007a, p. 90), permitiendo que broten diversas interpretaciones a partir de un mismo tronco narrativo. Asimismo, esta multiplicidad interpretativa es posible gracias a la «espacialización del tiempo» (Zavala, 2007a, p. 90), una técnica que rompe con la secuencialidad temporal y que acoge la simultaneidad subjetiva propia del espacio. El texto, por ende, se conforma de fragmentos hipotácticos, cada uno con la potencialidad de ser autónomo, y, a su vez, se caracteriza por presentar no una única epifanía al final, sino múltiples momentos de revelación a lo largo de la narración. En esencia, el cuento moderno se distancia críticamente de las convenciones genéricas realistas para explorar nuevas formas de expresión literaria.

Para abordar el cuento moderno, nos parece necesario hacer mención a Edgar Allan Poe, ya que, por un lado, es uno de los pioneros en la teorización y práctica del cuento moderno, amalgamando magistralmente el tema del horror con una técnica narrativa pulida y precisa, logrando así relatos donde la extensión, la tensión y la intensidad se entretejen para crear una atmósfera densa y envolvente que cautiva al lector, prescindiendo de elementos superfluos y situaciones intermedias (Delgado, 1977, pp. 10-11); por el otro, se consolida como el precursor de la reflexión crítica sobre la creación de minificciones literarias, estableciendo el concepto del efecto único como criterio fundamental para valorar estas piezas micro-narrativas, en ausencia de un modelo tradicional o un patrón preestablecido por el que juzgarlas (Shapard y Thomas, 1989, p. 256).

La trascendencia de Poe en el ámbito del relato corto es tal que, «es frecuente, y acertado, referirse a Poe como el iniciador del cuento moderno –por oposición al cuento tradicional–» (Rodríguez Guerrero-Strachan, 1999, p. 233). Así pues, su práctica narrativa, unida a principios teóricos, tanto sentaría las bases de las características definitorias del cuento moderno, como daría origen a una nueva dimensión de la narrativa breve. En este proceso, Poe se apartaba de los preceptos dominantes en su tiempo, efectuando un giro literario relevante que Cortázar (1949) subraya con admiración: la extraordinaria concisión de Poe emergía en una época de textos profusos, una era en la que la escritura neoclásica se enfrascaba en dilatar temas a través de divagaciones extensas y, paralelamente, el romanticismo alentaba expresiones emotivas sin contención ni estructura sólida. Ante esta tendencia, Poe se

distingue por establecer un arte narrativo con una economía de recursos que delineaba una clara divergencia del modelo novelístico prevaleciente, demasiado amplio para el microcosmos del cuento.

Para profundizar aún más, es imperativo destacar la teoría de la unidad de efecto de Poe, doctrina que avanza, de forma convincente, la noción de que cada detalle narrativo debe converger hacia un efecto emocional único y preconcebido. Desde esta perspectiva, cabe recalcar la esencialidad de la brevedad y la precisión narrativas, las cuales propician, sin lugar a duda, que la obra pueda ser absorbida en una única lectura, capturando así la atención indivisa del lector para intensificar el impacto emocional previsto. Poe argumenta que, sin una continuidad de esfuerzo, sin una duración o repetición de propósito, y, sobre todo, sin la unidad de impresión – elemento nuclear de su concepción literaria –, el relato carece irremediabilmente de la capacidad de mover profundamente al alma (Castillo Martín, 1992, p. 36).

El cuento posmoderno, por su parte, ahonda y expande estas innovaciones, revelando nuevas capas de significado. Según Zavala, el cuento posmoderno es «rizomático» (Zavala, 2007a, p. 91), caracterizado por una estructura en la que distintas estrategias narrativas se entrelazan y superponen, creando un tejido de textos y subtextos. Es más, la intertextualidad se convierte en una herramienta clave, construyendo el relato sobre la superposición de textos que el lector puede reconocer o proyectar sobre la página. Este tipo de narrativa es también «itinerante» (Zavala, 2007a, p. 91), fluctuando entre lo paródico, lo metaficcional y lo convencional, y, entonces, es «anti-representacional» (Zavala, 2007a, p. 91), lo que significa que desafía la noción de que un texto debe representar la realidad o cuestionar las convenciones de dicha representación. Más bien, el cuento posmoderno postula que todo texto crea una realidad en sí misma, una realidad textual autónoma y posiblemente más real que la realidad cotidiana.

Al adentrarnos en el laberinto que presentan estas características del cuento posmoderno, se desvela que ofrecen un escenario para la presentación de realidades alternativas, y, simultáneamente, desplazan la autoridad del autor al lector, quien se convierte en el centro del proceso interpretativo. La yuxtaposición de lógicas dramáticas y compasivas, lejos de adherirse a una única forma, permite que cada fragmento del texto resuene con una polifonía de significados, reflejando así la naturaleza itinerante y poliédrica del sentido en el cuento posmoderno. En otras

palabras, la minificción posmoderna se configura, en esencia, como un espacio fronterizo, donde se negocian y redefinen las fronteras entre géneros, se fusionan componentes clásicos y vanguardistas, y se disuelven los límites entre la ficción literaria y las ficciones construidas en la vida cotidiana, todo ello gracias a la superposición de textos y contextos a través de los mecanismos de la intertextualidad y la metaficción (Zavala, 2007b, p. 6).

En definitiva, ambas formas, el cuento moderno y el cuento posmoderno, se inscriben en una línea de evolución que refleja los cambios culturales y estéticos del siglo XX. Es imprescindible reconocer que esta centuria es testigo de una radical revisión de los paradigmas narrativos, desde la manipulación de la secuencia temporal hasta el entrecruzamiento de niveles lingüísticos y la incorporación de técnicas cinematográficas y estructuras musicales, que han influido en el replanteamiento de la narrativa desde sus cimientos decimonónicos (Estébanez Calderón, 1999, p. 748). El resultado es una rica diversidad de cuentos que, respondiendo a estos cambios, configuran el paisaje contemporáneo de la ficción breve e hiperbreve.

2.2.2 Evolución y diversificación de la narrativa breve contemporánea

En lo que concierne a la situación de los fenómenos literarios, no sería oportuno ni posible el entendimiento, sin contemplar el panorama general con el que está estrechamente relacionada la producción y sin analizar los rasgos característicos de la sociedad y del pensamiento que ejercen una acusada influencia en la evolución. De modo que creemos necesaria una pequeña incursión en la literatura y su mercado de cara a las tendencias del relato breve, más teniendo presente los cambios derivados que afectan de forma directa.

Basándonos en lo ya mencionado acerca de los orígenes sociológicos del cuento, es evidente que uno de los factores que han impulsado la expansión del cuento es, sin duda, la mercantilización, derivada de una profusión de circunstancias acaecidas en los años ochenta, a saber, «el fin de las vanguardias, el ocaso de las ideologías estéticas y la sustitución de todo ello por el mercado» (Martín Nogales, 2001, p. 35), entre otras. Sin embargo, en el contexto en el que el mercado está inundado de libros de consumo, de fácil rentabilidad, el cuento, al igual que la poesía y el teatro, ha sido marginalizado durante mucho tiempo.

El problema de difusión, que es inevitable en cierto sentido, propicia, por su parte, que el autor de cuentos esté en condiciones de escribir libremente sin la susceptibilidad de la presión del mercado ni la obligación de colmar expectativas comerciales, convirtiendo, de este modo, el cuento en un territorio literario de libertad, aún más, «en un banco de pruebas, en un espacio de innovación y de búsqueda, en un lugar de experimentación, en una mirada insólita, original y novedosa de la realidad» (Martín Nogales, 2001, p. 37) y se ha considerado un espacio de experimentación donde la ausencia de riesgo creativo equivale a la imposibilidad misma de la creación (Longares, 1999).

Esta es la primera característica distintiva que hay que señalar, al hablar de las tendencias del cuento español contemporáneo, sería la diversidad, la variedad y el eclecticismo en materia de temas, técnicas, estilos, fórmulas y actitudes narrativas. La multiplicidad de registros narrativos abarca cuentos de terror, de humor, de misterio, de vida cotidiana, de ambientación histórica, fantásticos, policíacos, realistas, eróticos, sentimentales, psicológicos, metaliterarios, así como el mundo femenino. En consonancia con esta evolución, la madurez alcanzada en el panorama literario contemporáneo, caracterizada por una libertad creativa tanto en el plano ideológico como en el estético, ha propiciado, gracias a la ausencia de dogmas o escuelas predominantes, una pluralidad de voces y estilos sin precedentes.

En resumidas cuentas, la historia del cuento español contemporáneo es la historia de la diversidad y, de igual forma, en el espacio variado, heterogéneo y multifacético en que se ha desenvuelto el cuento actual se escribe de todo, sobre todo y desde una total pluralidad de la utilización de personajes, historias, ambientes y situaciones de esos subgéneros de la literatura (Martín Nogales, 2001, p.38). Dadas las limitaciones textuales nos circunscribimos a indagar en algunas de las corrientes más notables de los últimos años, sin entrar en excesivos detalles sobre todas.

Una de las tendencias más cultivadas a partir de 1980 –también mostrada más palpablemente en la pujanza con la que viene creciendo la narrativa breve desde hace décadas–, es sin duda el cuento fantástico, que es el resultado de un número representativo de circunstancias del contexto de fin de siglo. A este respecto, hay que señalar que en una sociedad repleta de desmoronamiento de teorías ideológicas, filosóficas y estéticas, los escritores se han quedado con nada más que la incertidumbre histórica y la cosmovisión arruinada, las que les llevan a restaurar la

vida rota y revelar los componentes ocultos de la realidad valiéndose del cauce más acertado en la extracción de los fragmentos –el cuento–, con el fin de enfrentarse al miedo y la perplejidad de lo desconocido en las tinieblas, por tanto, se considera como «la mirada interrogante de la literatura sobre un mundo en sombras» (Martín Nogales, 2001, p. 44).

Por lo dicho anteriormente, el cuento, en efecto, emana de la realidad y deriva, a menudo, hacia la veta fantástica con predilección por lo insólito, lo irracional y lo disparatado, cuyo sentido amplio trata de romper el orden conocido con la intrusión en el relato que, con arreglo a las leyes inalterables de la vida cotidiana, se ve considerado inaceptable en cierta medida (Caillois, 1965, p. 165). Es la imaginación narrativa en un sentido fantástico, en la cual se han utilizado la parodia, la burla, el horror, el humor, lo poético, lo grotesco, lo excéntrico, lo íntimo, la acción, las interrelaciones entre ficción y realidad, la que ha cobrado la vitalidad extraordinaria entre las tendencias que nos ocupan y se ha convertido en un procedimiento recurrente en las obras de muchos cuentistas contemporáneos.

Por un lado, nos interesa destacar el hecho evidente de que lo fantástico, pese a que suele decantarse por un método básico, que estriba, por lo común, en una situación cotidiana de la que surge algo que desencadena miedo o terror, no se representa de única forma, ni transmite el concepto homogéneo, sino que dispone de matizaciones dispares dependiendo de cada caso, a fin de provocar el desasosiego y la estupefacción en el lector, indagar en las zonas misteriosas de la vida, así como buscar simplemente la comicidad (Martín Nogales, 2001, p. 43). Para ello, ponemos de ejemplo algunos cuentistas más destacados en la materia.

A este tenor, hemos de mencionar a Cristina Fernández Cubas, cuyas obras, tales como *Mi hermano Alba* (1980), *Los altillos de Brumal* (1983), *El ángulo del horror* (1990), *Con Aghata en Estambul* (1994), emplean la estructura narrativa similar –empiezan por la evocación del narrador sobre alguna experiencia realista del pasado y continúan, de repente, con la irrupción de algo o alguien extraordinario–, y tienen personajes y técnicas relativamente unitarios, a través de los cuales se expresa la incomunicación de las relaciones interpersonales –con la especial atención a la infancia y a la amistad– sin salir de los hechos normales y la condición humana. José María Merino, otro escritor actual renombrado, ha creado relatos fantásticos desde su primera obra –*Cuentos del reino secreto* (1982)– en los que hacen acto de

presencia los constantes como la mezcla de realidad y ficción, vida y sueño, la destrucción del lenguaje, así como la pérdida de la memoria y de la identidad, mostrando su predilección y maestría por la narrativa fantástica. Los cuentos de José Ferrer-Bermejo –*Incidente en Atocha* (1982), *El increíble hombre inapetente y otros relatos* (1982), *La música de Ariel Caamaño* (1992)– se encuadran en lo que hemos hablado de los sucesos insólitos acontecidos dentro del ámbito de la realidad, pero, a su vez, destacan más la funcionalidad humorística en la que se pone de manifiesto la actitud crítica y el tono mofador a la par que lo fantástico se inclina a un sentido disparatado. Habría que citar algunos nombres más, aunque se haga de forma rápida, para ilustrar mejor este punto: Pedro Zarraluki ha publicado libros en que abundan anécdotas alucinantes e historias intrigantes; Juan José Millás figura entre esta línea por sus relatos magníficos que ejemplifican la fantasía; Gonzalo Suárez narra, en sus obras tanto literarias como cinematográficas, con su propio aire fantástico o fantasioso⁸...entre muchos más cuentistas representativos.

No es de extrañar la opinión de que la literatura española se ha inclinado, casi siempre, hacia el realismo a lo largo de la historia (Martín Nogales, 1994, p. 45), que sigue desempeñando, a nuestro juicio, un papel clave en el cuento español contemporáneo. Sin embargo, a diferencia del realismo social de hace algunas décadas, se trata de una fórmula nueva en la que se integran formas particulares –como realismo urbano, realismo misterioso, realismo intimista, realismo memorial, realismo crítico, realismo corrosivo, realismo onírico, realismo lingüístico–, recalcando la problemática social, psicológica y existencial de los individuos y diseccionando la sociedad de modo bien explosivo bien paradójico, es decir, se ha cultivado lo que se denomina realismo renovado con «un estilo más depurado y una visión más compleja de la realidad» (Valls, 1991, p. 32). Joan Oleza hablaba de las nuevas formas del realismo de la siguiente manera:

A la altura de la mitad de los 90, y al tiempo que se han producido o se están produciendo recuperaciones significativas de autores casi olvidados, como Ana María Matute o Ignacio Aldecoa, mientras que otros como Juan Marsé alcanzan su mayor prestigio, una serie de novelas, entre ellas algunas de las más importantes publicadas en este período, han consolidado estéticamente una renovada exploración

⁸ Pedro Zarraluki, *Galería de enormidades* (1983), *Retrato de familia con catástrofe* (1988); Juan José Millás, *Primavera de luto y otros cuentos* (1989), *Ella imagina* (1994); Gonzalo Suárez, *Trece veces trece* (1964), *Gorila en Hollywood* (1980).

novelesca de la realidad y provocado el resurgimiento de nuevas –y probablemente postmodernas– formas de realismo. (1996, p.41)

Un gran abanico de escritores se inscribe en esta tendencia, entre ellos figura Antonio Pereira, cuyas obras demuestran la capacidad de contar historias con intensidad y brevedad, cualidad que se manifiesta perfectamente en sus narraciones que plasman amor, vivencia, costumbres, guerra a través de su propio humor, ironía e incluso socarronería. Otro gran autor, al que hay que mencionar, es Luis Mateo Díez, que ha publicado un número nada desdeñable de obras que se caracterizan por la inspiración tradicional, los relatos orales –a veces conjugados con la perspectiva fantasmagórica–, y las técnicas exquisitas del realismo, todo ilustrado de forma unitaria y coherente en toda su trayectoria narrativa.

Es más, los cuentos de Juan Eduardo Zúñiga (*Largo noviembre de Madrid*, 1980), Blanco Aguinaga (*Carretera de Cuernavaca*, 1990), Jorge Campos (*Cuentos de Alicante y Albatera*, 1985), Pilar Cibreiro (*El cinturón traído de Cuba*, 1984), Javier Delgado (*Memoria vencida*, 1993) son prueba fehaciente de realismo memorial de que hablamos con anterioridad. Sergio Pámies (*Debería caérsete la cara de vergüenza*, 1986; *Infección*, 1986), Ignacio Vidal-Folch (*El arte no paga*, 1988), Quim Monzó (*La magnitud de la tragedia*, 1989), Juan Madrid (*Cuentos del asfalto*, 1987) son escritores representativos de realismo corrosivo que, generalmente ambientado en las urbes, enfoca escenarios desorbitados y fórmulas grotescas sin prescindir de un esperpentismo moderno y humor disparatado (Martín Nogales, 1994, p. 55).

Otra tendencia particularmente evidente en los cuentos es la narratividad, que estriba, sobre todo, en «el gusto por contar historias interesantes y presentar personajes bien perfilados que captan la imaginación de los lectores» (Encinar y Glenn, 2005, p. 13). Este deseo o afán de desarrollar un relato en cualquier forma –fantástica, realista, erótica, poemática, policiaca, psicológica, humorística, metaliteraria, entre otras– ha contribuido a un sinfín de cuentos líricos, dramáticos y teóricos de gran envergadura. A despecho de los textos literarios con acción o estructura narrativa bastante escasa, la revalorización del elemento narrativo de hoy en día en el que sobresalta, ante todo, un hibridismo de múltiples modalidades combinadas, ha sido y sigue siendo un rasgo fundamental de cara al cuento actual.

Nos parece preciso incluir en esta tendencia a los escritores del grupo leonés: Juan Pedro Aparicio, Luis Mateo Díez, José María Merino –quien declara que «somos el *homo sapiens* porque somos el *homo narrans*. Nuestra naturaleza es narración» (Merino, 2002, p. 57)–; a los que se desmarcan del dicho grupo pero con la misma procedencia, Julio Llamazares, Antonio Pereira, quien concibe el cuento como la forma narrativa primigenia y más pura del arte de contar historias; a los muy diferentes, Juan Marsé, Eduardo Mendoza, Arturo Pérez-Reverte; a los más jóvenes, Pilar Cibreiro, Agustín Cerezales, Carlos Ruiz Zafón, cuyos cuentos son prueba irrefragable de una de las notas determinantes que disciernen el cuento de otros productos literarios en las letras españolas: la narratividad.

Frente al fenómeno de que las voces de mujeres se valoran cada vez más en la sociedad en que vivimos, a la par que la cuentística femenina reciente viene ganando cada día más interés del público, otra tendencia marcada que habría que poner de relieve es el mundo femenino, que ha sido, junto con la psicología de la mujer y la visión introspectiva, foco de atención en abundantes cuentos. En este sentido nos saltan a la vista algunas antologías importantes –*Doce relatos de mujeres* (1982), *Relatos de mujeres* (1988), *Relatos eróticos escritos por mujeres* (1990), *Relatos de novelistas españolas 1939-1969* (1993), *Mujeres cuentistas: Antología de relatos* (2009), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010)* (2012), entre otras– y las autoras que han cultivado este tema con enorme dedicación: Esther Tusquets, Ana María Navales, Marina Mayoral, Carme Riera, muchas de las cuales han trabajado en obras que caracteriza la metaficción, una corriente en plena ebullición desde hace décadas en que normalmente hace acto de presencia la reflexión textual. Hasta este punto valga añadir que no son pocos los escritores que han dejado constancia de forma asidua a esta veta narrativa al referirnos a Álvaro Pombo, Javier Marías, Juan José Millás y Javier García Sánchez.

Dentro de la narrativa breve femenina, una propensión que ha saltado a la vista en los últimos años es, pues, la disolución de la trama. La primacía de la trama, como se sabe, es tan primordial en el cuento que sin ella no habría ninguna manera de dar una definición acertada al género que nos ocupa, puesto que «la trama es la marcha de la acción, desde su comienzo hasta su final [...] la trama organiza los incidentes y episodios de manera que satisfagan estéticamente las expectativas del lector» (Anderson, 1979, pp. 94-95).

Sin embargo, la indispensabilidad de la trama como componente en la configuración cuentística se ha venido atenuando y debilitando a partir de los albores del siglo XXI, lo que está muy presente en las siguientes antologías: *Pequeñas resistencias. Antología del nuevo cuento español*, de Andrés Neuman (2002); *Siglo XXI. Los nuevos nombres del cuento español actual*, de Gemma Pellicer y Fernando Valls (2010), y *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010)*, de Ángeles Encinar y Carmen Valcárcel (2012) (Cepedello, 2014, pp. 138-139).

En torno a las causas de la disolución de la trama que viene asomándose en los relatos más recientes escritos por mujeres, nos parece oportuno hacer una mención somera a varios sesgos que traerían como consecuencia lo que estamos hablando.

En primer término, el silenciado –un rasgo estilístico confirmado por Cristina Cerrada al declarar el cuento «es el arte de lo no dicho, de lo omitido» (2006, p. 150)–, ha acarreado la historia apenas elaborada con una estructura seca, limpia y eficaz, en la que el final aparente no es necesario y se exige del lector «una actitud abierta y receptiva que le permita trascender la apariencia para intuir una pequeña verdad vital» (González, 2012, p. 165). Dicho de otro modo, lo que pretende la autora no consiste en la narración íntegra con argumentos detallados, sino la apenas esbozada y encarada hacia un sentimiento o un estado, que hace partícipe al lector del universo narrativo creado y sienta con intensidad lo oculto tras el espejismo.

Huelga decir que la minimización de la trama también está enlazada, en gran medida, con el lenguaje sumamente sintético y el estilo de lirismo. Las obras caracterizadas por la elipsis y la economía sintáctica suelen traer, naturalmente, aparejada la contención y la parquedad narrativa, de ahí la intrascendencia de la historia y la simplificación del argumento, así como la exigencia de que el lector deba rellenar los huecos de forma proactiva, en vez de una toma de mensajes pasiva, en el proceso de lectura.

Por otra parte, el carácter lírico hace constante aparición en los relatos basados en la metáfora y la evocación de una situación o una emoción, en particular, en los que tengan forma de poema narrativo, donde la trama se queda tan diluida y adelgazada que lo que impresiona al lector no es la historia, sino la incertidumbre que conlleva esa sensación de ambigüedad y sutileza, de forma que el cuento resalta por el extremo de síntesis narrativa, la intensidad, la condensación, la concentración temporal, así como la capacidad evocadora.

Otro motivo que no podemos perder de vista radica en las técnicas utilizadas, entre las cuales se destaca el humor, a veces mezclado con la ironía o el horror, que consigue tanto desdramatizar el resultado narrativo como dotar al conjunto de un singular rasgo estilístico (Cepedello, 2014, p. 145), provocando la impresión de espontaneidad e instantaneidad. Como consecuencia, a fuerza del tono humorístico y burlón, al que se acerca, en algunas ocasiones, el lirismo mencionado anteriormente, las circunstancias dramáticas se acaban convirtiendo en un cuadro impresionista, en el que las módicas brochadas interpretan una situación pasajera, un sentimiento fugaz, o un personaje evidentemente banal y tenuemente entrevisto, bien ensimismado, contemplativo, bien sufriendo de la vivencia devastadora o atrapado en su propio mundo, y a la par, el resto del espacio en blanco simboliza la vacuidad abrumadora del protagonista o, quizá, del lector.

En suma y volviendo a las tendencias, traemos a colación, por condicionantes de espacio, solo algunas de las más destacadas. La indagación psicológica, de la que hemos hablado con el mundo femenino y que se ha dado frecuentemente en conjunción con otros procedimientos, se centra en distintas etapas de la vida –desde la infancia, pasando por la adolescencia, la juventud, hasta la edad adulta incluso la vejez–, y en mentalidades o conductas dispares, como la homosexualidad, la emancipación sexual, el desafío entre generaciones, la ruptura de relaciones, la discapacidad física o psicológica; en definitiva, en el mundo particular de cada protagonista –muchas veces se involucran situaciones absurdas o anormales– y las aspiraciones y limitaciones humanas apelando a la exploración de la psique con la mirada reflexiva.

La metaficción, otro fenómeno literario notable que queda con claridad manifiesta en un mayor número de cuentos en que los personajes, aunque no pertenezcan al mismo relato, se vinculan e interactúan de un modo u otro, de ahí que a lo largo del desarrollo del cuento hayan estado en primer plano la intratextualidad, la autorreferencialidad y la reflexión literaria. En este sentido, dicha tendencia revela la creciente sofisticación de la narrativa breve contemporánea, donde los límites entre realidad y ficción se difuminan para crear un nuevo espacio de experimentación literaria.

El intimismo, por el cual lo colectivo se ha ido derrumbando mientras que lo privado y lo individual prevalecen en una parte importante de la narrativa contemporánea,

dando lugar no solo a los relatos memoriales de evocación del pasado en que se combinan la melancolía, la soledad, la resistencia y la vulnerabilidad, sino también a los cuentos dedicados a la reivindicación de la identidad, la reconstrucción del sujeto, la búsqueda de la intimidad, que ponen en evidencia que en la memoria personal e histórica, tanto el personaje como el autor miran, de forma reflexiva e indagatoria, hacia el interior, hacia el yo (Martín Nogales, 2001, p. 45), tal y como predica Andrés Neuman, «la ausencia de grandes personajes engendra al Gran Personaje: el yo que se narra» (2011, p. 138).

En líneas generales, hemos intentado recopilar las tendencias que se han ido desgranando del rico panorama que nos proporciona el cuento español, en buena parte, el contemporáneo, procurando indagar en las más sobresalientes –la variedad, lo fantástico, el realismo renovado–, con miras a la narratividad y al mundo femenino, sobre el cual pretendemos profundizar en la disolución de la trama y sus posibles tres razones –lo no dicho, el lenguaje sintético y el lirismo, así como el humor–, sin desdeñar las menos relevantes –la indagación psicológica, la metaficción y el intimismo–.

No queremos llevar a término este apartado sin hacer referencia, aunque de modo sucinto, a dos inclinaciones que vale la pena mencionar. Por una parte, la pluralidad, que ocupa un lugar prominente en la visión de conjunto de la narrativa española de los últimos veinte años (Encinar y Glenn, 2005, p. 11) y que consiste no solo en los relatos en que varios registros narrativos se encuentran solapados, a saber, un entrecruzamiento de diversas corrientes con respecto a técnicas, fórmulas, temas, estilos, actitudes narrativas, sino también en los autores de distintas épocas y promociones, que forman parte de un nutrido grupo de índole bastante heterogéneo que han contribuido considerablemente a la riqueza y la vitalidad del cuento con sus obras lo que nos permite el acceso a este acervo literario.

Por otra parte, en la nueva era marcada por lo jíbaro, en torno a la cual florecen la miniatura musical, la miniatura pictórica, la micropoesía, la microfotografía, la nanotecnología, la minicomputación, el microperiodismo, el coche nano, los movilcineastas y los *microshows* (Valls, 2008, p. 300), entre otros, no es extraño, entonces, que una señalada tendencia del cuento consista en la brevedad y la concisión, llevada a extremos de síntesis narrativa y centrada en condensación e

intensidad, cristalizando en el minicuento, mejor dicho, el microrrelato, de lo que hablaremos con más detenimiento en el siguiente apartado.

2.3 El microrrelato

2.3.1 Entre la sombra y la luz: microrrelato como género autónomo o subgénero del cuento

Con respecto a los géneros literarios emblemáticos del siglo en el que estamos, ante todo, los relacionados con la narrativa breve, como el cuento, no hay duda de que, el microrrelato figura en la lista y, por el momento, aún se está desarrollando de modo irrefrenable, recibiendo buena acogida tanto del público como de los críticos y académicos. Situándose en el eslabón más breve en la cadena de la narratividad, en que se incluían novela, novela corta y cuento, se ha convertido en el cuarto género narrativo (Andres-Suárez, 2012, p. 21), motivo por el cual, el relato hiperbreve goza, sin disputa, de una neta preferencia en el clima cultural actual, quizá porque se trata de «un género cuya lectura produce inmediato y genuino placer» (Lagmanovich, 2006, p. 321).

A pesar de que, en la literatura hispánica, el microrrelato se remonte a finales del siglo XIX y, será en el primer tercio del siglo XX, en particular, los años de la eclosión vanguardista, cuando se transforme en una de las direcciones prevalecientes (Ródenas de Moya, 2009). Actualmente, en el marco conceptual del microrrelato, persiste una dicotomía crítica que interroga sobre su autonomía genérica o su dependencia del cuento. En otras palabras, la comunidad académica mantiene una controversia que se prolonga hasta el momento presente sobre si el microrrelato constituye un nuevo género narrativo. Esta pugna intelectual, a su vez, lejos de ser una mera disquisición académica, tiene profundas implicancias para la comprensión del fenómeno literario del microrrelato.

Por un lado, especialistas como David Lagmanovich, Edmundo Valadés, Fernando Valls, Juan Armando Epple, Lauro Zavala, Irene Andres-Suárez, reivindican su entidad textual autónoma e independiente, debido a «su progresiva reducción textual», «su condensación», «una mutación estructural profunda», así como «un cambio de estatuto genérico» (Andres-Suárez, 2010a, p. 77), sosteniendo que sus particularidades léxico-gramaticales, estructurales y temáticas justifican su independencia genérica.

Por el otro, algunos estudiosos discrepan en este punto pronunciándose a favor de la idea de que, el microrrelato no es más que una variante del cuento, o sea, el resultado de una de las variadas vías por las que se ha venido cultivando este género después de la tesis de Edgar Allan Poe en 1842⁹, en la que preconiza la intensificación de la brevedad. En la misma línea, David Roas (2008, pp. 51-52) argumenta que su naturaleza esencial se deriva de su ascendencia cuentística, puesto que comparte el mismo modelo discursivo que reglamenta la poética del cuento sin disponer de su propio estatuto genérico en cuanto a estructura o temática, por lo tanto, un texto «des-generado» (Rojo, 1996, p. 39), un subgénero, una subcategoría narrativa del cuento clásico. No ha de extrañar, pues, que para unos críticos estadounidenses la disparidad entre el cuento y el microrrelato radica, solamente, en el grado (Stevick, 1971, p. 70).

En el ámbito de la narratología, la posición del microrrelato dentro de la clasificación de géneros literarios ha suscitado una discusión académica de gran relevancia. Al hacer énfasis en la prominencia de los mecanismos de alusión transtextual, la distintiva abruptividad de sus cierres y la adopción de técnicas compositivas derivadas de la retórica y la estilística clásicas (Valles, 2008, p. 54), se ha generado un consenso entre ciertos expertos en el que, lejos de constituirse como un género independiente, el microrrelato se inscribe en una categoría más específica.

En esta línea de pensamiento, como señala Álamo (2010, p. 178), el microrrelato debe interpretarse, desde una perspectiva narratológica, no como un género autónomo, sino más bien como una submodalidad del cuento, la que se distingue por ser una expresión distintiva y especializada dentro del género más amplio del cuento, manifestándose como la versión más destilada y potenciada de la narrativa breve, una donde la condensación textual y la potencia significativa alcanzan su máxima expresión.

La exploración de la autonomía genérica del microrrelato requiere, pues, una inmersión en sus fundamentos y una comparativa con los del cuento. Dado que la síntesis definitoria del cuento, delineando sus estructuras narrativas esenciales y los estratos que conforman su tejido literario, ha sido ampliamente desglosada en secciones anteriores del presente trabajo, nuestro enfoque se desplaza, a continuación, hacia el microrrelato y el escrutinio comparativo riguroso de ambas modalidades

⁹ La tesis titulada «Review of Hawthorne's Twice-Told Tales» se publicó en *Graham's Magazine*, en mayo de 1842, pp. 298-300. Sin embargo, la traducción española, «Hawthorne», en E. A. Poe salió a la luz en 1973, en *Ensayos y críticas* de Alianza, Madrid, pp. 125-141.

discursivas, con el objetivo de discernir sus particularidades y determinar la entidad distintiva del microrrelato.

En relación con este asunto, resulta muy ilustrativa la indagación del doble origen del microrrelato, a fin de escudriñar los fundamentos de ambas posturas a la luz de una crítica analítica rigurosa y esclarecer el tema que nos ocupa. Como se sabe, las dos vías por las que se ha llegado al microrrelato hoy en día son, pues, la compresión textual y pulimento del cuento clásico y el aumento progresivo de la narratividad del poema en prosa (Andres-Suárez, 2010a, p. 71), sin la una o la otra no se hubiera concebido el relato hiperbreve tal como lo conocemos ahora, esto es, la microtextualidad narrativa.

Dicho lo cual, cabe meditar que el cuento presenta un carácter proteico y una capacidad transformativa durante la constante evolución y renovación, en concreto, se ha vuelto cada vez más susceptible de aplicar manifestaciones heterogéneas y representar temas diversos, así pues, replanteando sus formas y límites y dando lugar a otras transformaciones estéticas, entre las cuales figuran el cuento lírico, el cuento dialogado, el cuento-ensayo, el cuento metaficcional, el anti-cuento (Roas, 2008, p. 67) y, el microrrelato que comparten las mismas características: la narratividad, la brevedad, la intensidad y la concisión estructural.

Como lo hace notar Domingo Ródenas, el microrrelato ha llegado a ser lo que vemos hoy gracias a «una confluencia de múltiples géneros breves folclóricos y literarios, antiguos y modernos, especulativos y ficcionales, narrativos y líricos, que originaron un espacio creativo [...] de estatuto impreciso y proteico» (2009, p. 69). En síntesis, es el proceso de «consunción de los componentes no narrativos del cuento clásico y la simplificación de los narrativos» (Andres-Suárez, 2014, p. 177) el que desemboca en lo que denominamos microrrelato hoy en día, en fin, a menor extensión, más concentración e intensidad (Andres-Suárez, 2010a, p. 76), por lo que:

[El microrrelato] se caracteriza por una intensificación de los elementos o la matriz de la narratividad asignada generalmente al cuento, reduciendo o soslayando algunos de los componentes sintagmáticos (exposición, complicación, clímax, desenlace) y cuyo resultado formal es una mutación estructural de esa matriz. (Lagmanovich, 2006, p. 135)

Sin embargo, la cualidad proteica no quiere decir que el microrrelato no disponga de una gran estabilidad, de hecho, las dos características no solo son compatibles, sino

que también corren paralelamente y, en cierto modo, van configurando la tendencia contemporánea que ha experimentado el microrrelato a lo largo de estas décadas. A estos atributos básicos, hay que añadir nuevas estrategias formales y temáticas que se han ido incorporando al microrrelato: la intertextualidad, la metaficción y la hibridación, provocando el predominio de los microrrelatos intertextuales, humorísticos y fantásticos en los cuales se detectan la ambigüedad, la indeterminación, así como la compresión textual máxima (Andres-Suárez, 2010a, p. 56). A este respecto, se encuentran estudios que profundizan con especial atención en el contorno temático-formal del microrrelato, evidenciando una modalidad literaria en constante metamorfosis y expansión, tales como:

Texto narrativo muy breve, destinado a ser leído en forma autónoma, o sea, sin nexos aparentes con textos previos o subsiguientes; si aparece conectado con otros de iguales características, forma el conjunto que se conoce como microrrelatos integrados o ficción integrada [...] manifiesta con frecuencia una actitud experimental frente al lenguaje y porque apela a la intertextualidad, la reescritura de temas clásicos o la parodia de los mismos, una visión no convencional del mundo y, en términos generales, una actitud desacralizadora de la institución literaria tradicional. (Lagmanovich, 2005b, p. 63)

A tenor de esta consideración, el microrrelato desafía las fronteras de la narrativa convencional al construir realidades que permanecen abiertas a múltiples interpretaciones. Según Ródenas de Moya, el microrrelato «tiende a postular mundos ficcionales no solucionados antológicamente, es decir, con un grado de indefinición muy elevado» (2008, p. 7) y por ende, se manifiesta en una deliberada elección estética por la ambigüedad que engendra una diversidad interpretativa y promueve tanto la intervención activa del lector en el desciframiento del texto como la vivencia empática que trasciende la narrativa, invitando a la proyección personal en el compacto universo del relato (Downey, 1999, p. 179).

Entre tanto, no hay que olvidar que, además del tamaño y la concisión, lo que distingue los dos tipos de textos narrativos reside, fundamentalmente, en la naturaleza elíptica, es decir, la tensión entre el silencio y la escritura, dado que, en el microrrelato, «lo que se sugiere y presupone tiene un peso mayor de lo que se dice o se muestra» (Andres-Suárez, 2012, pp. 22-23). Es la progresiva merma textual del cuento a la par con la elipsis intensiva la que da origen a un modelo textual distinto

y, del mismo modo, redundando en la diferencia cualitativa, no limitándose a la cuantitativa, entre los dos géneros que nos ocupan.

A continuación de la citada observación, Ródenas de Moya aplica acertadamente al microrrelato el término de «desnarrado», una noción que resuena con la característica elíptica:

[...] lo «desnarrado», que sería lo que no ocurrió en el mundo ficcional, pero podría haber ocurrido y el lector advierte que tal posibilidad incide poderosamente sobre la significación del texto. Lo desnarrado concierne, así, a las opciones descartadas tanto por el autor como por el narrador o los personajes, y afecta tanto al discurso como a la historia. (Ródenas, 2008, p. 7)

Este concepto, refiriéndose a aquellos elementos que, sin aparecer explícitamente en el texto, gravitan en el horizonte de la narración, ejerciendo una influencia implícita pero poderosa sobre la interpretación del lector basada en su imaginación y experiencia personal, nos revela una dimensión ausente pero sugerida que lo ha transfigurado en un componente determinante en la construcción del significado de un microrrelato. La desnarración, entonces, se convierte en una técnica distintiva que confiere al microrrelato su dinamismo y profundidad singular, permitiendo que la economía de palabras se transforme en una riqueza de interpretaciones y resaltando la participación activa del lector, o sea, del co-partícipe y co-creador, en el acto de significación para completar los vacíos dejados intencionalmente por el autor, por lo que:

[...] el texto narrativo es una suma de presencias y de vacíos. El discurso novelístico [y, sobre todo, el cuentístico, en razón de su brevedad] está compuesto, sin embargo, tanto por lo que contiene explícitamente como por lo que le falta e implícitamente reclama al lector para que con su mente contribuya al éxito de la operación co-creadora que es la lectura [...] Precisamente en el transcurso de lo que el propio Wolfgang Iser llama el acto de leer, a partir de lo que es la pura presencia del texto —sus palabras, percibimos las lagunas o ausencias.[...] Pues bien, todas esas ausencias, vacíos, blancos, lagunas o indeterminaciones, que pertenecen al texto pues son elementos constitutivos del mismo, componen el espectro de nuestra noción del lector implícito, junto con aquellas otras técnicas de narración o escritura que exigen una determinada forma de decodificación. (Villanueva, 2006, pp. 36-37)

A partir del examen previo sobre el cuento y el microrrelato, se revelan una notable intersección de atributos y una profunda afinidad estructural y temática entre ambos.

Como resalta Irene Andres-Suárez, «es evidente que el mini-relato posee quintaesenciadas alguna de las características de su hermano mayor en extensión, aunque no en fuerza creativa: condensación, intensidad, máxima economía de medios, etc.» (1994, p. 73). Este notable hermanamiento ha sido igualmente reconocido por distintos expertos en la materia, por ejemplo, Luís Mateo Díez (2005) enfatiza que tanto en el cuento como en la novela corta se busca una narración medida y perfectamente calibrada, donde cada elemento narrativo contribuye a un equilibrio que excluye los excesos y redundancias, subrayando así la importancia de la precisión en la construcción del relato. Además, Andrés Neuman (2000) postula que tanto el cuento como el microrrelato comparten una naturaleza elíptica, caracterizada por la habilidad de condensar su trama, esto es, la esencia de los dos reside en lo que se decide omitir tanto como en lo que se narra, es decir, en la capacidad de sugerir y evocar más allá de las palabras escritas. Así, el cuento y el microrrelato se hermanan en su búsqueda de una simplicidad que no es vacía, sino densamente poblada de significado, manteniendo un hermetismo que invita a los lectores a desentrañar los secretos cuidadosamente custodiados entre sus líneas.

Por consiguiente, estas perspectivas colectivas ponen de manifiesto que tanto el cuento como el microrrelato comparten la brevedad extensional y la sintetización expresiva que caracterizan sus narrativas. Es posible que este parentesco haya llevado a algunos eruditos a considerar al microrrelato como un derivado o una variante del cuento. Sin embargo, la magnitud con la que se manifiestan estas cualidades en ambos géneros difiere considerablemente, ofreciendo en el microrrelato una tensión y una intensidad narrativa más profundas, así como una capacidad de evocación y sugerencia que, aunque análogas a las de la poesía, la fotografía y la pintura, alcanzan una expresividad singular y más acentuada (Valles, 2008, p. 54). Además, esta distinción solo es la superficie de un abanico más amplio de divergencias que incluyen aspectos discursivos, formales, temáticos, pragmáticos, estructurales y funcionales, que configuran la identidad única de cada género, por lo que el cuento y el microrrelato mantienen «una mera relación de contigüidad, pero no de identidad, es decir, que ambos poseen las características comunes existentes entre los distintos géneros narrativos, pero conservando cada uno de ellos su propia naturaleza» (D. Hernández, 2012, p. 26).

Atendiendo al panorama particular de la génesis del microrrelato, opinamos que aparte de indagar en sus raíces literarias, comprendidas por la condensación del

cuento y la expansión narrativa del poema en prosa, resulta esencial situarlo en su contexto histórico, marcado por la confluencia de corrientes posmodernas y vanguardistas. Este enfoque dual permite contextualizar el microrrelato no solo como resultado de una evolución textual, sino también como reflejo de una época definida por transformaciones socioculturales profundas.

Los albores históricos del microrrelato en la literatura española nos remontan a una era de cambio y experimentación, extendiéndose desde la llegada del modernismo a España, marcada por las visitas de Rubén Darío, hasta la culminación de las vanguardias, un periodo que coincide con eventos sociales y políticos de envergadura (D. Hernández, 2012, p. 297). Es dentro de este marco donde se gesta el microrrelato, influenciado por la disolución de los metanarrativos tradicionales y la búsqueda de nuevas formas expresivas que caracterizan tanto al posmodernismo como a las vanguardias. A continuación, abordaremos cómo estas dos corrientes han moldeado de manera específica la estética y la temática del microrrelato. Al hacerlo, destacaremos la singularidad de esta modalidad narrativa que, al nutrirse de la riqueza y complejidad de su tiempo, logra establecerse con una identidad distintiva y una relevancia que persiste hasta nuestros días.

En materia de este tema, no se puede ignorar la influencia de la ideología actual marcada por un neoliberalismo dominante que ha transformado radicalmente las dinámicas del capitalismo a nivel global. Dicho fenómeno, inmerso en lo que se denomina posmodernidad, ha percolado en todos los estratos de la crítica cultural actual, generando una triple desconfianza: en la otrora firme realidad, en las conexiones establecidas entre lenguaje y realidad, y en la validez de los grandes metadiscursos (Álamo, 2010, p. 169). En el ámbito literario, este escenario ha fomentado la emergencia de una narrativa que se aleja de ideologías firmes, adoptando un tono evasivo y hedonista, bajo el amplio espectro de lo que podríamos denominar la descomposición de la noción clásica del sujeto.

En este contexto, la retórica contemporánea más influyente nos habla de la desaparición simbólica del héroe tradicional (Rodríguez Gómez, 2002, p. 651) y la prominencia de la figura del individuo moderno, a menudo retratado en una búsqueda introspectiva (Pozuelo, 2005, p. 21), dando lugar a este nuevo "héroe" de la cotidianidad que no requiere más justificación que su frágil existencia y su adaptabilidad, a veces oportunista. Desde esta perspectiva socio-ideológica, el

microrrelato emerge como un reflejo textual de la incongruencia, relatividad y eventualidad, hibridismo, insignificancia que caracterizan esta nueva época posmoderna (Ródenas 2008, p. 8), en el que se manifiestan fenómenos como la desjerarquización, la erosión de las fronteras culturales, la mezcla genérica y una celebración del presente efímero, enmarcados en una narrativa que con frecuencia experimenta con la parodia y la intertextualidad.

Este entramado de características, junto con «los atributos del postmodernismo narrativo: velocidad, condensación y fragmentariedad» y «el extremismo arquitectónico» (Álamo, 2010, p. 176), en mayor o menor medida, contribuye tanto al contenido como a la forma del microrrelato, transformándolo no solo como una manifestación literaria que refleja nuestro mundo posmoderno, sino que, a través de su propia configuración, transporta al lector directamente a él, fundiendo así la forma narrativa, el contenido y la interpretación en una experiencia unificada y coherente. Lozano lo articula con clarividencia al señalar que:

Desjerarquización, difuminación de las fronteras entre alta y baja cultura, hibridación genérica, exaltación del presente, nueva mimesis, parodia intertextual, nostalgia imposible, plurisignificación, apertura, hedonismo... todos estos rasgos [...] propios de la novela posmoderna participan a la vez de lo formal y temático. Y en esta última síntesis de significante y significado, en esta unión de lo que se dice y cómo se dice, de lo que se cuenta y cómo se cuenta, reside el éxito de esta novela: no solo tematiza nuestro mundo posmoderno, sino que la forma de hacerlo nos lleva directamente a ese mundo, uniendo forma, fondo e interpretación. (Lozano, 2007, pp. 196-197)

La indagación en la incipiente del microrrelato revela un entrelazado de corrientes estéticas, donde la influencia posmoderna, ya examinada, abona el terreno para una complejidad aún mayor al adentrarnos en las corrientes vanguardistas. Dicho análisis nos lleva a contemplar cómo la tensión entre la tradición literaria y la búsqueda de nuevas formas de expresión no simplifica, sino que profundiza el estudio sobre la posible autonomía del microrrelato, situándolo en un punto de convergencia entre el legado posmoderno y la innovación vanguardista. Esta dualidad, lejos de ser un mero juego estilístico, ha sido objeto de profundo interés académico debido a su capacidad para revelar la esencia de la obra literaria. Por lo tanto, esta síntesis de tradición y vanguardia, a menudo incómoda para el autor, destaca la paradoja de un respeto por

las formas literarias antiguas que coexiste con el impulso vanguardista de subvertir el sistema poético establecido (Alonso Valero, 2007, pp. 14-15).

La literatura española de las primeras décadas del siglo XX se forja en el crisol de la tensión entre la renovación vanguardista y la fidelidad a la tradición. Los autores de la época, lejos de someterse pasivamente a las corrientes estilísticas emergentes, dialogan con ellas a partir de un sólido entendimiento y una actitud crítica hacia los cánones precedentes. Esta dialéctica, a su vez, refleja la naturaleza de las vanguardias como manifestaciones extremas de una modernidad que, azotada por crisis sucesivas, oscila entre el anhelo utópico y la atracción de una memoria histórica y cultural omnipresente:

Las vanguardias forman parte, ciertamente, de las expresiones más radicales de una modernidad en permanente crisis que es empujada hacia adelante por las utopías y atraída, consciente o no, por toda una memoria que fluye entre sus signos. Sus giros, sus espirales, sus manifestaciones individuales, sus mismas novedades, nos colocan ante aquel punto en que el sujeto y el arte modernos se expresan buscando la diferencia, pero también recreando y girando en torno a los signos del pasado. Si advertimos este otro lado del vanguardismo acaso podamos soslayar el deseo de huir de lo que no podemos huir: de un espacio moderno caracterizado por su constante crisis, por su grieta histórica y metafísica, y, también, por su vertiginosa inmovilidad. En cierto modo, la proliferación de signos vanguardistas intenta exasperadamente tapar esa grieta en la que el ser moderno se reconoce, digámoslo con Eugenio Triás, como «fronterizo» y en permanente posición de fronterizo. (Palenzuela, 1997, pp. 123-124)

Así pues, la vanguardia, en su búsqueda de novedad, no escapa sino que se sumerge y gira en torno a los símbolos del pasado, creando así un campo de acción donde el sujeto y el arte, se encuentran en una constante frontera. Para ilustrar este punto y ejemplificar lo anterior, nos parece esclarecedor observar la obra de Federico García Lorca. El poeta granadino dismantela con audacia los fundamentos de la poesía consagrada, abrazando las corrientes vanguardistas para forjar una autenticidad inédita en su trabajo (Alonso Valero, 2007, p. 15).

Sin embargo, esta ruptura no es un repudio total, pues sus odas, tejidas con la misma habilidad con la que descompone las convenciones, mantienen un diálogo constante con la tensión y las dualidades de su época, en una odisea literaria que es tanto de resistencia como de innovación. Las composiciones lorquianas no se limitan a ser

reflejos de su tiempo; ellas personifican una intencionalidad vanguardista resuelta, por lo que son a la vez un espejo y una ventana: exponen las preocupaciones estéticas de la era y abren perspectivas hacia horizontes artísticos aún no explorados, revelándose, así, como un baluarte de originalidad y renovación, que entabla una conversación perpetua con la herencia literaria que la antecede.

En este ambiente de constante evolución y conflicto, el microrrelato emerge como una forma literaria distintiva, una voz que resuena con la complejidad de su tiempo. Pues, su esencia no reside únicamente en la adopción de las técnicas vanguardistas, sino en la reinención de estas en el marco de la tradición literaria que simultáneamente honra y desafía. En consecuencia, el microrrelato supera sus demarcaciones previas y se consolida como una entidad literaria singular, que encierra la quintaesencia de la modernidad literaria mediante su aptitud para representar y, simultáneamente, transgredir las divisiones canónicas.

En esencia, la vanguardia ha modelado de manera significativa el microrrelato, otorgándole cualidades que lo definen: un compromiso con la brevedad, un gusto por lo fragmentario y una tendencia hacia la experimentación formal y temática, las cuales son fruto de un impulso creativo que busca no solamente la novedad, sino también una reinterpretación y recontextualización de los códigos literarios tradicionales. De este modo, el microrrelato se afianza como una manifestación literaria que, a través de su evolución y sus innovaciones, dota de mayor riqueza al complejo mosaico de la narrativa breve contemporánea.

Al arribar al epílogo de nuestro análisis, si bien es cierto que el microrrelato, que se cuenta como una de las variaciones arbitrarias y libres de otros géneros afines, ha sido una forma en busca de género durante mucho tiempo, abogamos con convicción por su autonomía basándonos en dos pilares fundamentales que hemos desgranado a lo largo de este apartado: en primer lugar, sus raíces literarias, que se bifurcan en la densidad narrativa del cuento y la libertad expresiva del poema en prosa; en segundo término, el caldo de cultivo histórico de su nacimiento, nutrido por las corrientes posmodernas y vanguardistas que han ido tejiendo la trama de su identidad única.

Por un lado, tal y como se ha evidenciado en la disertación previa, desde la perspectiva estructural en el microrrelato las distintas partes –principio, desarrollo, final– apenas disponen de una entidad diferenciada, sino que se inclinan a entremezclarse en un conjunto en que solo se queda distinguible el desenlace, de ahí,

precisamente, una exactitud y una concisión mayor que el cuento, que constituyen la condición *sine qua non* para la narrativa hiperbreve; en vez de un fragmento de la existencia representado en el cuento, el microrrelato se decanta, en gran medida, por una revelación o epifanía proveniente del recuerdo, homenaje o parodia; los dos comparten, en muchas ocasiones, estructura extrema, procedimientos retóricos y estrategias discursivas, no obstante, los recursos –la brevedad, la elipsis, la evocación– no ejercen la misma función ni actúan con la misma intensidad, por el contrario, se utilizan en distinto grado y con diferentes objetivos; finalmente, lo determinante para defender su independencia genérica radica en el papel que desempeña dentro del sistema literario (Valls, 2015, p. 37), sin olvidar la estrategia de lectura diferente que adopta el lector frente al cuento.

Por otro lado, el microrrelato, bajo la lupa de la posmodernidad y la vanguardia, destila su esencia a través de los siguientes rasgos definitorios. La heteroglosia enriquece su textura con un caleidoscopio de normas y modelos estéticos, reflejo de una era que cuestiona las grandes narrativas y las estructuras compositivas; la transformación de la literatura en objeto de mercado evidencia su fungibilidad, adaptándose a las corrientes de consumo cultural; la introspección se manifiesta en la privacidad de su discurso, un lirismo que invita a una exploración egocéntrica del material narrativo; la desconfianza hacia la literariedad tradicional y el cosmopolitismo ficcional rompen los moldes de la experimentación narrativa; y por último, el carácter metaliterario y la autoficción recalcan su autoconsciencia y juego con las convenciones literarias (Pozuelo, 2005, p. 23).

Estas características conforman, en el crisol de las dos corrientes preponderantes, una respuesta adaptativa del microrrelato al relativismo absoluto de nuestra época, marcando un giro cultural de una estética de la permanencia, tradicionalmente venerada, hacia una de transitoriedad e inmanencia, donde el cambio y la novedad se convierten en valores vitales (Calinescu, 2003, p. 19). Tras el tránsito de lo eterno a lo efímero, de lo fijo a lo mutable, el microrrelato se revela como un bastión de la innovación, encarnando el ímpetu de subversión y exploración creativa, dado que estas corrientes, caracterizadas por su tenaz búsqueda de nuevas expresiones y su desafío a las convenciones, imprimen en el microrrelato un carácter distintivo, fusionando la multiplicidad de voces y la experimentación formal con la crítica a las grandes narrativas establecidas. Esta simbiosis da lugar a un género literario que, desembarazándose de los cánones anteriores, avanza hacia una identidad propia,

marcada por su fluidez y su capacidad para adaptarse y reconfigurarse ante los cambiantes paradigmas estéticos y culturales de nuestra época.

Por lo tanto, y debido a su capacidad proteica de fagocitar cualidades de otros géneros, podría afirmarse que el microrrelato resulta indudablemente «un proyecto formal y estético completamente distinto y nuevo» (Valls, 2015, p. 32) en términos del papel peculiar que desempeñan sus principales componentes tanto en la estructura y el estilo, la voz que cuenta, como en los efectos que la manipulación de ambos elementos inextricablemente unidos produce en la historia y recepción del lector (Neuman, 2000; Neuman, 2005), emprendiendo la singladura de institucionalizarse y legitimarse, y de manera paralela, adquiriendo pleno sentido y protagonismo en el sistema literario con su teoría e historia particular.

Habiendo explorado la dualidad del microrrelato como entidad autónoma y su relación con el cuento, nos encontramos ante la puerta de un análisis más profundo de su esencia, por lo que la siguiente sección nos adentrará en el corazón del microrrelato, desentrañando los hilos de su naturaleza genérica, donde la brevedad no es un límite sino el inicio de un vasto universo de profundidad y significado.

3.3.2 Entre la brevedad y la profundidad: desentrañando la naturaleza genérica del microrrelato

En realidad, el vocablo *microrrelato* se utilizó por primera vez en 1977 por el mexicano José Emilio Pacheco, para hacer referencia a un cuento brevísimo (Valls 2008, p. 17). Unos años después, se publicó el primer artículo a este respecto, «El microrrelato en México: Torri, Arreola y Monterroso» de Dolores Koch (1981), en tanto que en España, el primer ensayo no salió a la luz hasta 1994, «Notas sobre el origen, trayectoria y significación del cuento brevísimo», escrito por Irene Andres-Suárez. Si bien es cierto que en los años que siguieron los críticos y estudiosos aún no prestaban mucha atención, la situación cambió ostensiblemente después del congreso internacional sobre el cuento organizado por la UNED, cuyas actas, *El cuento en la década de los noventa* (2002, pp. 641-657) recopilaban ocho ensayos sobre este tema.

Dicho esto, detengámonos ahora en la definición. Por su parte, la propia denominación, compuesta por micro –hiperbrevidad– y relato –narratividad– implica ya dos principios básicos de este género, en torno a los cuales se vertebra el texto

literario en prosa (Andres-Suárez, 2012, pp. 21-22). Así pues, podríamos sostener, como consecuencia, que el microrrelato, enraizado en la prosa y estructurado sobre los pilares de la narratividad junto con la hiperbrevedad, se configura como un género literario donde la velocidad, la condensación y la fragmentariedad diegética emergen, no solo como atributos definitorios, sino como las fuerzas motrices que imparten su esencia y moldean su arquitectura interna. La crítica sostiene que, aparte de ser un texto narrativo brevísimo, el microrrelato cuenta una historia mostrando una parte y ocultando el resto, por otra parte, dispone de las mismas peculiaridades que el cuento como la concisión, la ambigüedad, la elipsis y el final enigmático (Pellicer y Valls, 2012).

La hiperbrevedad reclama la reducción de los elementos superfluos y la disminución de la descripción, desembocando en más concentración e intensidad dentro de menos extensión. Es decir, un microrrelato perfecto debería lograr «la añorada y compleja tensión entre la máxima levedad y la máxima concentración» (Gómez, 2007, p. 44), a la vez, «contra la ornamentación en sí misma, contra la excesiva extensión y contra la redundancia» (Lagmanovich, 2005a, p. 14). De tal modo, se consigue, por un lado, la congruencia entre la función artística de elaboración y la estructuración narrativa de composición, por el otro, se inclina a desencadenar la desrealización que justifica la faceta ilógica de la historia o, a su vez, a dar el texto un valor metafórico y simbólico.

Por ende, la concentración léxica en el microrrelato engendra una dualidad transformadora: la economía verbal esculpe historias de esencia renovada, donde cada palabra adquiere una dimensión significativa ampliada, desembocando en las historias tanto cuantitativamente como cualitativamente transformadas en el proceso de destilación textual (Nelles, 2012, p. 87). A este respecto, Andres-Suárez destaca que «[en el microrrelato] el asunto narrado es siempre de reducidos elementos, de ceñida y comprimida peripecia. La ley de la economía artística preside su estructura y su mensaje» (1994, pp. 73-74). Este principio de economía no solo se refiere a la longitud del texto, sino también a la densidad de su contenido, logrando una intensidad que es tanto estilística como conceptual, y que se convierte en uno de los sellos distintivos del microrrelato.

De lo que precede se infiere que la elipsis es una necesidad estructural de todo microrrelato, en el que lo no dicho es tan importante como lo dicho. Aquí nos parece

oportuno mencionar otros dos términos con los que han intentado definir el microrrelato valiéndose a planteamientos provenientes de la ciencia, que ilustran más aún la potencia expresiva de la materia que nos ocupa y, al mismo tiempo, representan las revoluciones continuas y los cambios radicales en el mundo, en particular, en el campo de ciencia y tecnología.

Por influencia del desarrollo de la nanociencia y de la nanotecnología, José María Merino ha utilizado «nanocuento» (2007, contraportada) como otro apelativo. Juan Pedro Aparicio compara la naturaleza elíptica del género que nos ocupan a la «materia oscura» (2006, p. 8) en el universo de la literatura, porque el microrrelato posee la misma fuerza que el cuántico, cuando menos se ve, más pequeño y silencioso se encuentra, mayor peso tiene, de ahí otra denominación «literatura cuántica» (Aparicio, 2006, p. 8). En consecuencia, el lector se ve obligado a desentrañar, a través de la apariencia, el significado profundo y oculto, lo cual transforma al microrrelato en un vehículo de lectura cuya esencia se desvela en las connotaciones que exceden la literalidad, abriendo paso a la sutileza de elementos como el humor y la ironía.

Tampoco está de más de recordar que la génesis del microrrelato sería absolutamente imposible sin el impacto y la proyección procedentes de muchas formas textuales breves más, microteatro, microdrama, microensayo, que constituyen expresiones emblemáticas de nuestra época y nos conducen a nuevos canales de creación, divulgación y recepción. Por ello, se trata de un género literario no solo autónomo, sino también híbrido, marcado por la extrema miniaturización que corre paralela a la sociedad y a la tecnología, como señala la frase definitoria que sigue:

El microrrelato es un género literario extremadamente difícil y tan refinado y exigente como la poesía, pues ambos están contruidos con precisión casi milimétrica y aspiran al desnudamiento extremo y a la esencialización del lenguaje. (Andres-Suárez, 2010a, p. 13)

Siguiendo la línea de lo expuesto, resulta razonable entender que la brevedad y la profundidad del microrrelato trascienden la mera forma para convertirse en reflejo de una deliberada intención narrativa, la cual, lejos de limitarse a la concisión estructural, se despliega como una constelación de significados que la narrativa en miniatura encierra en su núcleo. En la voluntad narrativa que subyace a cada microrrelato, encontramos la intención del autor de codificar una narración en un

número limitado de palabras, tejiendo una trama que se extiende más allá del texto a través de referencias intratextuales, intertextuales y extratextuales (Pollastri, 2008, p. 167). Esta red de significados apela a un lector activo, cuya interpretación es fundamental para desentrañar la multiplicidad de sentidos que residen en el relato; en este proceso, la indecisión que se genera en el acto de la lectura se convierte así en un motor eficaz para la producción de significado.

Según la intención compositiva del autor, el microrrelato puede abarcar un espectro que va desde una visión centrífuga, que procura representar un universo completo, hasta una perspectiva centrípeta, enfocada en narrar núcleos de acción condensados (D. Hernández, 2012, p. 41). Sea cual sea el enfoque, el microrrelato siempre se caracteriza por esta dualidad de brevedad y profundidad, una combinación que se manifiesta independientemente de la amplitud del cosmos que el autor decida explorar. En consecuencia, el microrrelato se consagra como un género que, independientemente de su compacta forma, siempre alberga una densidad temática y una riqueza interpretativa que desafían su aparente simplicidad estructural.

En definitiva, enfrentándonos al mundo cada día más apresurado y ajetreado, las formas ideales que se ajustan mejor tanto al estado de conciencia del hombre como a las exigencias del mercado editorial, son indiscutiblemente, las que transmitan, de manera inmediata, rápida y concisa, lo que el escritor aspira a comunicar. En este sentido, la singularidad del microrrelato no reside solamente en su brevedad, más revelador resulta su habilidad sutil para inducir reflexiones de profunda envergadura y de gran alcance, tanto en la esfera connotativa del texto como en el impacto duradero que ejerce sobre la resonancia emocional e intelectual del lector.

Como hemos demostrado anteriormente, el microrrelato, debido a sus propias reglas, valores intrínsecos y así como al influjo de los medios de comunicación, podríamos decir que se corresponde con todo lo que precede, por lo tanto, es la forma narrativa literaria «especialmente adecuada para el acelerado ritmo de vida de las sociedades actuales y de los nuevos modos de comunicación privilegiados (de masas y electrónicos), lo que explica su creciente y amplio éxito actual en todos los países» (Valles, 2008, pp. 53-54). Paradójicamente, el ruido y la prisa de nuestra civilización, en la que no se tiene tiempo para nada y donde se consumen contenidos fragmentarios, nos empujan a demandar una lectura, *«donde el ciudadano actual decide estar un rato solo, sentado y en silencio»*. Por tanto es el único momento real al día, o a la

semana, en el que puede *pensar*»¹⁰ (Mora, 2007, p. 11). Y el microrrelato estimula el pensamiento.

Al haber desentrañado la rica complejidad que reside en la brevedad y la profundidad del microrrelato, es imperativo ahora considerar cómo este género interactúa con otros formatos narrativos en un diálogo creativo y transformador. En esta tesitura, la intersección del microrrelato con la minificción no solo diluye las fronteras genéricas, sino que también abre nuevas avenidas para la experimentación literaria, tema que abordaremos en detalle en la sección siguiente.

2.3.3 Entre el arte y el artificio: microrrelato y minificción en interacción

Si hablamos de un texto lúdico, híbrido con la extensión eminentemente reducida, que filtra la información caótica y excesiva y ocupa una posición extraordinaria en nuestro día a día, en ningún momento podemos hacer caso omiso de la minificción, donde se entrelazan de modo más prominente la brevedad, la flexibilidad y la variedad, para que, el público asimile la efímera naturaleza del instante en el cual la percepción vacila ante una vivencia cuya manifestación externa desafía el orden interno establecido (Todorov, 2001, p. 48). Del mismo modo afirma Lauro Zavala, «la minificción puede llegar a ser la escritura más característica del tercer milenio, pues es muy próxima a la fragmentariedad paratáctica de la escritura hipertextual, propia de los medios electrónicos» (2004, p. 70).

Aunque la escritura breve ha podido observarse a lo largo de toda la historia literaria, la concepción de la minificción actual instaaura sus raíces en las vanguardias, a principios del siglo XX (Mateos y Álvarez, 2021, p. 45) con las obras de precursores como Julio Torri, Juan José Arreola, Rubén Darío y Leopoldo Lugones, entre otros. Sin embargo, no respondió «a una voluntad definida de escribir ficción breve, minificción o microrrelato porque la entidad teórica “microrrelato” no había sido formulada» (Ródenas, 2009, p. 69).

En 1990, el escritor mexicano Edmundo Valadés (director de la revista *El cuento*, que ha contribuido extraordinariamente a la difusión de tal género) se servía de vocablos «cuento brevísimo» y «minicuento» para designar minificción, la forma textual y discursiva que aquí nos ocupa:

¹⁰ La cursiva aparece en el original.

Desestimado en mucho como creación menor, la del miniaturista, el *cuento breve* o *brevísimo* no ha merecido ni recuento, ni historia, ni teoría, ni nombre específico universal (...) salvo los que desde la revista *El cuento* le dimos de *minicuento* o *minificción*, y que han ido generalizándose. Pero su interés, su circulación, su creciente ejercicio y su valor como género literario han ido en ascenso. (Valadés, 1990, p. 28)

Si bien es cierto que, minificción, en que ‘mini’ indica el carácter breve y ‘ficción’ señala hechos fingidos o imaginarios, comparten, en muchos aspectos, tantas características con el microrrelato que hay quienes postulan que la única diferencia notable consiste en el espacio geográfico, dicho de otro modo, en España la denominación más empleada en este ámbito es microrrelato, en cambio, Hispanoamérica preferiría optar por el término más extendido, minificción (Andres-Suárez, 2010a, p. 28). Esta variación terminológica se refleja en la diversidad de preferencias regionales, como se profundiza en la siguiente referencia:

En Hispanoamérica se advierte una tendencia bastante generalizada a emplear indistintamente minicuento, microrrelato y minificción (o microficción) como sinónimos, como atestiguan los trabajos de David Lagmanovich, quien declara, sin embargo, preferir la segunda denominación. Durante los últimos años, los críticos de los países que cuentan con una importante producción de relatos brevísimos, es decir: Argentina, México, Venezuela, Chile y, en grado menor, Colombia, se han ido decantando por un término u otro según el uso implantado en cada región geográfica; así, en Argentina, se ha impuesto la denominación de microrrelato, posiblemente por influencia de D. Lagmanovich; en Venezuela y en Colombia, parecen preferir el término de minicuento; en Chile, alternan microcuento y minicuento, y es en México donde ha triunfado el apelativo más genérico de minificción, en parte debido a los trabajos de Lauro Zavala, pero no sólo, pues ya en un artículo de 1990, publicado en la revista 18 argentina Puro cuento, el escritor mexicano Edmundo Valadés (director, desde 1964 hasta su muerte, de la revista *El Cuento*, pionera en la difusión del microrrelato), utilizaba la nomenclatura de minificción junto a las de cuento brevísimo y minicuento para designar la forma textual y discursiva que aquí nos interesa. (Andres-Suárez, 2008, pp. 16-17)

Sin embargo, muchos estudiosos consideran que no deberían utilizarse como equivalentes ni sinónimos, ya que incluyen dispares ámbitos y cuentan con sus propios rasgos singularizadores. Seguidamente, abordaremos con atención la

cuestión de sus diferencias y la manera en que microrrelato y minificción se entrelazan y se distinguen dentro del espectro literario.

El apartado que se dispone a explorar constituye una indagación en la fenomenología del microrrelato y la minificción, examinando sus distintivas textualidades y su interacción dentro del canon literario contemporáneo. Considerando las corrientes metodológicas principales que se delinean en el discurso académico actual, se advierte una bifurcación interpretativa respecto a la esencia y clasificación del microrrelato.

Por un lado, la perspectiva transgenérica propone que el microrrelato es una entidad literaria camaleónica que se presta a distintas manifestaciones genéricas, con el enfoque en que el microrrelato, al igual que otras formas literarias contemporáneas como el cuento y la novela, es inherentemente polimórfico y susceptible de amalgamar elementos de diversos géneros, literarios o no literarios, escritos u orales, capaces de adoptar una forma sumamente concisa (Rojo, 1996, p. 41), resultando en una obra literaria que desafía las clasificaciones estancas y revela una riqueza textual híbrida, como se ha argumentado anteriormente.

En contraposición, la corriente narrativista, con la que se encuentra afinidad, postula que el microrrelato se mantiene fiel a su estatuto narrativo, sin incurrir en un mestizaje genérico. Es decir, si bien es posible que converjan elementos de distintas tradiciones literarias en un microrrelato, estos no configuran una mezcla, sino que coexisten en una relación simbiótica que no subvierte el esquema narrativo tradicional (Lagmanovich, 2006, pp. 30-31).

En este marco teórico, se propone una distinción clara entre microrrelato y minificción:

En consecuencia, proponemos identificar como *minificción* (o *ficción brevísima*) a la *categoría transgenérica* abarcadora de las múltiples variantes configurativas asumidas por la clase de escritura que estamos examinando y, de otra parte, reservar el término *minicuento* (o sus sinónimos) para aludir a la fecunda subárea integrada por aquellos microtextos donde resulta verificable la presencia de un esquema narrativo subyacente. (Tomassini y Colombo, 1996, p. 84)

Por ende, la minificción se concibe como un término paraguas que engloba las diversas formas que puede adoptar la escritura breve, caracterizada por su naturaleza

transgénica y su capacidad de asumir múltiples configuraciones. En cambio, el minicuento, equivalente en cierto modo al microrrelato, se define como aquellos textos breves donde predomina un esquema narrativo, una estructura con un desarrollo, nudo y desenlace perceptibles, aunque sean implícitos o estén condensados en el breve espacio del texto.

Cualquier texto literario, en ningún caso, sería el mero producto de la imaginación del escritor o la pura proyección de la realidad, sino la consecuencia de las dos, que corren paralela y complementariamente, dando lugar así, a lo que se llama «pacto de ficción» entre autor y lector, esto es, una característica intrínseca de la ficción y, a su vez, el fundamento de la narrativa. Como se desprende de lo dicho anteriormente, el microrrelato, cuya índole es totalmente coherente con el de la minificción, queda nítidamente dentro de este ámbito.

A pesar de todo, no deja de ser llamativo que, la minificción, además de agrupar los microtextos literarios ficcionales narrativos, también abarca los descriptivos, por ejemplo, el bestiario o la estampa, el poema en prosa, el miniensayo, el miniretrato, en suma, los que no son narrativos (Andres-Suárez, 2012, p. 29) y, por ende, se trata de un terreno mucho más extenso que el microrrelato:

Como G. Tomassini y S. Maris Colombo, pienso que la minificción recubre un área más vasta que la del microrrelato, el cual alude a un tipo de texto breve sujeto a un esquema narrativo. La minificción, en cambio, es una supracategoría literaria poligenérica (un hiperónimo), que agrupa a los microtextos literarios ficcionales en prosa, tanto a los narrativos (el microrrelato, sin duda, pero también las otras manifestaciones de la microtextualidad narrativa, como la fábula moderna, la parábola, la anécdota, la escena o el caso, por ejemplo) como a los no narrativos (el bestiario –casi todos son descriptivos–, el poema en prosa o la estampa). (Andres-Suárez, 2008, pp. 20-21).

En consonancia con lo expuesto, es lógico considerar que el nivel de narratividad influye en los textos literarios, variando desde una narratividad casi inexistente hasta discursos que se centran en narrar sucesos, inherentes a su esencia ontológica de contar historias y, del mismo modo, la narratividad es el rasgo distintivo que confiere al microrrelato su esencia y lo diferencia dentro del amplio espectro de la minificción.

No obstante, la complejidad que implica medir la narratividad de un texto es precisamente este atributo el que delimita al microrrelato de otras formas literarias

breves, como los poemas en prosa, los cuales pueden variar en extensión y, cuando son breves, se solapan con la minificción sin llegar a ser microrrelatos. Por tanto, en el caso de los poemas en prosa breves, su cercanía con la minificción se hace patente, aunque se distancian del microrrelato, que siempre mantiene su esencia narrativa y el impulso de contar una historia, sin importar la concisión de su forma (Lagmanovich, 2006, p. 92).

Avanzando en nuestra reflexión y partiendo de la diferenciación previamente planteada, parece apropiado considerar que solo aquellas minificciones en las que la narratividad es preponderante pueden ser clasificadas propiamente como microrrelatos, puesto que «es necesario que el autor de microrrelatos le cuente una historia al lector» (Martín y Valls, 2002, p. 11), en otras palabras:

Lo que vulgarmente [–dice L. López Molina–] llamamos contar algo, contar una historia, lo cual implica: una situación inicial que, tras un cambio o serie de ellos, conduce a una situación final, distinta de aquélla, y un personaje que, aunque carezca de nombre y perfil psicológico, sirve de soporte a dicho proceso. Dicho de otro modo, la narratividad implica partir de una situación determinada para llegar a otra distinta, lo que conlleva inevitablemente un cambio de tiempo, aunque sea mínimo, y un movimiento, una progresión dramática fundamentada en el conflicto de/entre los personajes; de lo contrario, estaremos ante un cuadro de costumbres, un poema en prosa, o un fragmento literario de una obra más extensa, pero no ante un microrrelato. (Andres-Suárez, 2010a, p. 57)

Aquí, tal vez, conviene mencionar que, una minificción, cuya estética posmoderna juega, de manera concomitante, tanto con el concepto de *totalidad* como con el concepto de *fragmentación*, puede ser leída como un texto autónomo o como parte de una serie a la que pertenece (Spang, 2000, p. 110). Así, esta índole simultáneamente autónoma y serial marca, más aún, otra diferencia de la minificción y el microrrelato, es decir, la primera, además de ser parte de una serie de minificciones, presenta características fractales que contienen otros textos de ella, mientras que el segundo no comprende invariablemente, elementos estilísticos de otros textos de la serie a la que pertenece. Por ello, convendría añadir a la brevedad y poeticidad –características genéricas fundamentales de la minificción–, la

fractalidad, aunque no necesariamente se muestre en el microrrelato, sin olvidar la fragmentación y el fragmentarismo¹¹.

Pues bien, nos parece pertinente afirmar que, la minificción, con su manifestación *sui generis*, dispone de una amplia producción en la que figuran numerosos géneros independientes, es una «supracategoría literaria poligenérica» (Andres-Suárez, 2010a, p. 30). Por consiguiente, el microrrelato es incuestionablemente una minificción, mientras que la minificción, por falta de sustancia narrativa, no es, obligatoriamente, un microrrelato. Naturalmente, la diferencia entre las dos denominaciones no solo estriba en el empleo de espacios geográficos —como creen algunos estudiosos—, sino que también en el sentido al que se refiere específicamente, tanto denotativo como connotativo.

Es fundamental indicar que, la heterogeneidad discursiva, frecuentemente atribuida a los microrrelatos, corresponde con exactitud al ámbito de la minificción literaria —una categoría que engloba todos los microtextos literarios y ficticios, sean narrativos o no. Es precisamente dentro del espectro de la minificción literaria donde encontramos la coexistencia de géneros caracterizados por su brevedad, abarcando desde el haiku hasta el microrrelato, incluyendo el poema en prosa e incluso el chiste (D. Hernández, 2012, pp. 25-26).

De este modo, esta diversidad confiere a la minificción su riqueza y complejidad, sin pasar por alto la cohesión y coherencia entre el contenido y el encabezado que los constituyen como una entidad cohesiva y unitaria (Lagmanovich, 2006, p. 50), y a la vez, subraya la unicidad del microrrelato como género, que se define no solo por la brevedad de su forma, sino también por su pronunciada inclinación narrativa.

La distinción que se plantea entre el microrrelato y la minificción va más allá de la simple catalogación de dos formas literarias breves; constituye, en realidad, un enfoque analítico de significativa envergadura para el estudio literario, debido a que esta conceptualización posibilita a los académicos adentrarse en la intrincada red de las prácticas escriturales contemporáneas y analizar con precisión el entramado y la interacción entre ambas formas narrativas.

¹¹ Vicente Luis Mora distingue la escritura fragmentada de la fragmentaria. La primera (la más próxima a la microficción) «nos señala el camino hacia algo que se ha roto y que aparece representado son sus grietas», mientras que la segunda «nos indica que algo ha sido quebrado a conciencia, con la intención de demostrar que nunca fue realmente sólido» (2015, p. 93).

Así pues, el análisis de los puntos de convergencia y divergencia entre el microrrelato y la minificción pone de manifiesto que, si bien la concisión es un rasgo compartido, el microrrelato suele mantener una estructura narrativa más alineada con la tradición, centrada en la economía de elementos para desencadenar una reacción en el lector; mientras que la minificción se aventura en una libertad formal más expansiva, abrazando la brevedad para explorar los límites de lo narrativo y frecuentemente desbordarse hacia lo poético, lo filosófico o incluso lo visual.

Evidentemente, el dinámico intercambio entre microrrelato y minificción nos revela un género literario en constante evolución, que se adapta y responde a los cambios culturales y tecnológicos de nuestro tiempo. Esta adaptabilidad se manifiesta de manera más obvia en su transición hacia el ámbito digital, así que, en la sección final del presente apartado, exploraremos cómo la era hipermedia ha transformado el microrrelato, potenciando su alcance y modificando su recepción en la sociedad contemporánea.

2.3.4 De la tinta al píxel: transmutación del microrrelato en la era hipermedia

Desde hace varias décadas, las nuevas tecnologías se vienen integrando, a través de diversas vías de la multimedia como video, sonido, infografía animada, base de datos, etc., en la creación de casi todos los géneros literarios, en los que se encuentran el cuento y, en particular, el microrrelato. Para ello, las sinergias derivadas de la interacción de diversos códigos son de suma importancia, en vista de su facultad de transformaciones analógicas en digitales (Hutcheon, 2006, p. 147) y de actualizaciones de los aprendizajes a la modernidad, por lo que hemos pasado de la época en la que solo había el formato impreso a la caracterizada por la combinación de códigos multimedia, esto es, audiorrelato, videorrelato, *booktrailer*, cortometraje, junto con otros medios de la hibridez comunicativa (Calvo y Álvarez, 2020, p. 13).

Teniendo en cuenta los rasgos peculiares del microrrelato, se ve claramente que son la concisión, la hiperbrevedad y la fragmentariedad, que hemos puesto de relieve con anterioridad, junto con los rasgos discursivos, formales y pragmáticos, los que le confieren la capacidad de ajustarse a los formatos y soportes digitales, así como a la «arquitectura de la página Web y su legibilidad en la pantalla» (Tedeschi, 2012, p. 660), favoreciendo enormemente su expansión en el ciberespacio adaptándose a una pantalla o varias pantallas, sea móvil, PC o *notebook*. De esta manera, la integración del microrrelato en el ecosistema digital ha trastocado los métodos filológicos

convencionales, dando paso a un dinamismo en la forma en que se percibe y se construye el texto literario.

Como consecuencia de ello, la narrativa hiperbreve, como uno de los géneros más fértiles y dúctiles (Álvarez, 2020, p. 57) ha llegado a ser el eje del universo narrativo digital y ocupar un lugar privilegiado, empleando las palabras de Fernando Valls, un «hábitat natural» (2010a, p. 17), del mismo modo, se ha vuelto idóneo para la cibercultura y «su presencia es predominante en foros, blogs, revistas digitales y páginas web de literatura» (Navarro, 2014, p. 2), de ahí la relevancia de la sinergia entre microficción y transmedialidad como estímulo para la lectura, el intercambio de interpretaciones y la creación y exposición de innovadoras nanonarrativas.

Aquí nos parece oportuno analizar las causas de tal fenómeno, allende de las propiedades inherentes de la minificción, lo que contribuyen los hipermedias, a saber, los principales motivos por los que, los receptores, en general, han podido tener acceso a cada vez más obras literarias gracias a la tecnología digital, sin la cual no hubiera sido posible como antes.

La relevancia radica, ante todo, en la superación de los límites espacio-temporales de los contextos, entretanto, los obstáculos de la adquisición de los libros y documentos, tales como el agotamiento y la difícil localización, se pueden eliminar debido a bibliotecas electrónicas y repertorios virtuales. A la vez, las herramientas digitales han revolucionado el análisis y procesamiento de textos literarios, facilitando formas de estudio e interpretación anteriormente inviables en el ámbito tradicional (Albaladejo, 2007), gracias a un renovado panorama visual, delineado por la inmaterialidad y la capacidad de transmisión de las imágenes, su abundancia y disponibilidad, así como su contribución significativa a la enciclopedización del conocimiento y de la comunicación (Fontcuberta, 2016, p. 9).

En consonancia con esta idea, en Internet ha proliferado el microrrelato, cuya forma varía desde la textual hasta la fotográfica, la pictórica, la musical y la audiovisual, sobre todo en las redes sociales, las revistas digitales y las bitácoras. A raíz de las nuevas tecnologías, los recursos multimedia se han podido convertir en el primer medio transmisor de la cultura, dado que lo visual tanto estático como dinámico no se puede, bajo ninguna circunstancia, pasar por alto ni mantener al margen de lo literario (Álvarez y Morán, 2018, p. 10), más aún, impulsa la combinación de

estructuras y prácticas aisladas fomentando la creación literaria y su difusión como producto de consumo cultural, de ahí el apogeo de la cultura digital.

Una plétora de materiales microficcional, originalmente concebidos para soporte impreso, ha migrado a formatos digitales en un esfuerzo por alcanzar una divulgación más extensa, hecho que evidencia que la tecnología informática y los dispositivos electrónicos han catalizado la interactividad, permitiendo la inclusión de imágenes, vídeos y audios (Lévy, 2007, p. 179). De este modo, se engendran nuevos paradigmas de construcción narrativa, es decir, los microrrelatos hipermediales, tal como Vouillamoz ha enfatizado:

Se definen a base de tres componentes vertebrales: funcionan sobre *hibertexto* (lectura no lineal del discurso); integran *multimedia* (utilizan las diferentes morfologías de la comunicación combinadas); y requieren una *interactividad* (entendiendo como la capacidad del usuario para ejecutar el sistema a través de sus acciones). (2000, p. 20)

El establecimiento, conceptualización e identificación del microrrelato hipermedial ha sido llevado a cabo por la catedrática Ana Calvo Revilla. De obligada mención, en este ámbito, son las publicaciones realizadas en los últimos años acerca de la convergencia de narrativas textuales y visuales en el microrrelato hipermedial; el dialogismo discursivo y artístico en la literatura contemporánea; la integración de componentes verbales, visuales y auditivos en la creación narrativa; el análisis desde perspectivas retórica, narratológica, semiótica e interdiscursiva; los procesos de condensación compositiva y densidad semántica en la materialización de signos; la pluralidad significativa y potencial semántico-narrativo en la hibridación artística del microrrelato (2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2020, 2021, entre otros).

Con la era digital emergiendo, el impacto de la imagen se ha intensificado en la cultura contemporánea hacia la multimodalidad y la intermedialidad, donde la visualidad se ha convertido en una vía indispensable de exploración narrativa. La imagen, siendo una de las formas de comunicación más antiguas y fundamentales, se reinventa en los relatos como un componente esencial que va más allá de la ornamentación para evolucionar hacia un eje comunicativo vital (Álvarez, 2020, pp. 45-46).

En este sentido, lo plástico se erige como pilar de la transmisión de mensajes, transmutándose con el tiempo en signos, símbolos e ídolos. Hoy en día, revigorizada

por el dinamismo del entorno digital, esta herencia ancestral se manifiesta renovada al reclamar la imagen su lugar en el diálogo con el texto dentro de la narrativa literaria, una interacción que convoca al lector-espectador a desvelar las profundidades de un sentido renovado, confrontándose con una creación artística que revela su esencia en una dualidad simultáneamente visual y textual (Mora, 2012, p. 19).

En esta alquimia hipermedial, «se nos está proponiendo un cuestionamiento de índole metarreferencial de la relación que la imagen tiene con su referente y las palabras con su significado» (Gómez, 2018, p. 213), y paralelamente, texto e imagen se funden hasta alcanzar una unidad comunicativa multisemiótica, donde la narrativa se despliega en una polifonía de códigos que abarcan lo semiótico, lo cultural y lo simbólico (Barthes, 2009, p. 89), por lo que la interacción entre estos códigos da lugar a una textura rica y compleja, un tejido de significados que refleja el rechazo a la uniformidad y abraza lo marginal, desafiando fronteras y buscando nuevos horizontes.

En este sentido, la hibridación texto-visual del microrrelato hipermedial se manifiesta, así, como un espejo de la diversidad, en el que la elección precisa de imágenes y la coherencia narrativa son esenciales para el discurso global. Esto es, cada componente visual se entrelaza con el verbal de tal manera que ambos contribuyen de forma armónica al sentido global del relato, otorgándole una cualidad estética que invita a una apreciación más profunda de su valor artístico.

La facilidad de publicación que brinda la esfera digital, a su vez, ha contribuido de manera considerable a que un cúmulo de escritores cuelguen sus obras como el paso *a priori* de la edición impresa (Calvo, 2016, p. 63) y, por tanto, en la actualidad conviven tanto el sistema literario impresa como el digital y los dos van configurando los modos de creación y de difusión literarios. Esto lleva aparejado que nuestros hábitos de lectura se vean alterados, como consecuencia del cambio de texto monomodal al multimodal «en el que se recogen lenguaje plurimediales como el textual, el visual, el gráfico, el hipervínculo o, incluso, el audio» (Álvarez, 2020, p. 49) y, por ende, leemos adaptándonos a patrones en constante evolución, leemos inmersos en una corriente de pensamiento dinámico, relacional y discontinuo, leemos al compás de la hipermedialidad que dicta un ritmo sincopado, propio de la era digital, marcando las pautas de una nueva sintaxis narrativa (Álvarez, 2020, p. 58).

Consecuentemente, la hipermedialidad del microrrelato se beneficia de la convergencia de sistemas de significación que exceden lo puramente lingüístico, enriqueciéndolo con dimensiones sintagmáticas y paradigmáticas que le infunden un carácter vibrante y diverso, el cual se ve potenciado por un dialogismo más presente, una intertextualidad expandida, un hibridismo innovador y una ambigüedad que invita a la reflexión (Clavo, 2020, p. 22). Todos estos elementos contribuyen a una pluralidad de significados en continua expansión, en la cual la esencia radica en el equilibrio entre lo manifiesto y lo latente, una estrategia que va más allá de la expansión cuantitativa del significado para adentrarse en su enriquecimiento cualitativo.

Al hilo de lo mencionado, cabría afirmar que, en el microrrelato, el fundamento de la percepción artística se ancla en la noción de presencia, donde la amalgama de expresiones lingüísticas –sean textuales o iconográficas– persigue el objetivo de materializar ante el receptor fenómenos no presentes, y mediante alusiones transitivas junto a referencias inequívocas a dinámicas corporales, impregnar al lector con la sensación de una participación directa en la trama (Kuzmicova, 2013, p. 211).

Es este juego semiótico entre lo real y lo virtual, entre lo evidente y lo oculto, entre lo explícito y lo sugerido, lo que constituye el núcleo de la experiencia hipermedial en el microrrelato, obligando al lector a decantarse por la preferencia a la interpretación y reconstrucción por encima de la simple replicación visual (Álvarez, 2020, p. 58). En otras palabras, no solo la comprensión sinecdóquica de la historia, la concisión elocutiva o la economía extrema potencian el peso interpretativo del lector, sino que de la intersección de los aspectos materiales, semióticos y culturales brota una experiencia poliartística y multisensorial, que ha de ser abordada desde disciplinas distintas: la estética, la semiótica, la teoría del arte, la psicología de la percepción, etc.

Asimismo, merece la pena observar que, las relaciones que entablan los escritores con los lectores, además de ser interactivas y proactivas, potencian la multiplicación de los itinerarios de lectura (Vega, 2003, p. 12), la conectividad de la comunidad digital y la pluralidad de la crítica literaria. O sea, la utilización de las nuevas tecnologías coadyuva no solo a la producción de nuevas formas de literatura, sino también a la intervención en la comunicación (Albaladejo, 2007), conjuntamente con

la interpretación de los usuarios-lectores por medio de opiniones, comentarios y glosas, lo cual desemboca en una nueva reflexión sobre la utilidad y la funcionalidad de la mediación literaria, así como una reconfiguración del papel del lector-usuario-participante en el contexto de la publicación digital, abarcando desde los textos hipermediales hasta las dinámicas interactivas propias de la Web 3.0 (López-Varela, 2020, p. 76).

Continuando con esta línea de pensamiento, la inmersión en la cultura digital ha propiciado, sin duda alguna, una renovación de los vínculos entre escritores y lectores, trascendiendo los límites del papel impreso para incursionar en el vasto dominio de la transmedialidad. En este sentido, la microficción, en su adaptabilidad y resonancia en una diversidad de plataformas digitales que facilitan y promueven la interacción con sus receptores virtuales (Scolari, 2014, p. 73), encarna el espíritu de esta nueva convivencia disciplinaria, y de igual forma, la interactividad intrínseca a la recepción literaria, junto con aspectos distintivos de la cultura textovisual como la brevedad y la fragmentariedad, perpetúan la estética de la oralidad y se alinean con los procesos naturales de la comunicación (Calvo, 2019b, p. 534).

Asimismo, su capacidad para amalgamar lo escrito con lo multimedia desemboca en una transformación de las dinámicas de autoría y recepción, donde los creadores se convierten en facilitadores de significados y los lectores, ahora interlocutores activos, en copartícipes de la creación narrativa. De este modo, se diluyen los roles tradicionalmente asignados mediante el proceso comunicativo revolucionario en su totalidad (Calvo y Álvarez, 2020, p. 14), y a la par, se impulsa una interacción más rica y plural, en la que la participación del lector es fundamental para la construcción del sentido, abriendo la puerta a un diálogo constante y a una crítica literaria más diversa y enriquecedora.

Haciendo referencia a lo anterior, cierto es que, son los rasgos configuradores de la narrativa hiperbreve –la presentación de mundos etéreos y efímeros, la discontinuidad y la fragmentación discursiva, la interactividad, el dinamismo hermenéutico, entre otros (Holtzman, 1994, p. 183)–, la estandarización de la cultura de masas, la aceleración crucial de la modernidad, la inmediatez y la conectividad que aporta internet, la integración de los elementos multimedia, la hibridación texto-visual que caracterizan la forma comunicativa multisemiótica y multimodal, así como la interconexión tanto de usuarios entre sí como de autores y lectores, los que se

entretejen íntima y estrechamente y repercuten de manera significativa en la correlación de la hiperbrevedad y la intermedialidad, redundando en la multiplicidad y la prosperidad del microrrelato hipermedial.

En definitiva, y tras todo lo expuesto, este apartado de análisis del microrrelato, en el contexto de su autonomía genérica frente al cuento, desvela una rica textura de matices que rebasan la mera distinción estructural. Además, la discusión no solo ilumina la singularidad del microrrelato en su capacidad de evocar mundos complejos mediante la economía y precisión textual, en términos de Andres-Suárez, como microtextos literarios gnómicos (2010b, pp. 163-165), sino que también subraya su potencial para inscribirse en una tradición literaria que privilegia la concisión y la inferencia como catalizadores de riqueza semántica. De igual forma, se corrobora la existencia de un espacio literario donde el microrrelato se distingue no solo por su forma, sino también por su capacidad para generar significados densos y polisémicos.

Con base en lo argumentado a lo largo de la disertación previa, la indagación en la naturaleza genérica del microrrelato revela que su esencia trasciende la brevedad formal para adentrarse en territorios de significado profundo y complejidad temática. Es decir, la condensación narrativa no implica una reducción del alcance temático o emocional; por el contrario, se convierte en un prisma a través del cual se exploran y multiplican las posibilidades interpretativas, de ahí la relevancia del microrrelato como género que, lejos de limitarse a una narrativa minimalista, invita a una lectura activa y reflexiva, en la que cada palabra y silencio cuentan.

Tal vez no esté de más señalar que la intersección e interacción entre microrrelato y minificción abren un diálogo fructífero sobre las fronteras fluidas de la narrativa breve en la literatura contemporánea, lo que destaca la capacidad del microrrelato para integrar y transformar influencias de diversos géneros, convirtiéndose en un terreno fértil para la experimentación y la innovación. Por tanto, la polivalencia del microrrelato, su apertura a la hibridación genérica y su dialogismo enriquecen el panorama literario, proponiendo nuevas formas de entender y practicar la narrativa breve.

Adicionalmente, la expansión de la minificción a través de la red ha dado lugar a una floración de las narrativas transmedia, situando al microrrelato en un destacado lugar de los soportes tecnológicos y dando paso a una modalidad literaria abierta, intermedial e hipertextual, en la cual el papel del internauta se redefine

simultáneamente en lector, coautor y productor de sentido (Núñez, 2019, pp. 283-288), lo que configura una nueva forma de sinergia en la lectura y la escritura que transforma y enriquece las prácticas educativas actuales.

Grosso modo, la consolidación del microrrelato en el tejido hipermedial no solo se perfila como consecuencia de la dinámica acelerada de nuestra era o de la economía de caracteres típica de plataformas como nanoblogueo; es, más bien, el resultado del aprovechamiento narrativo de los elementos intertextuales y extratextuales, así como de la fusión de componentes multimediales, todos los cuales confieren al microrrelato cualidades dinámicas, híbridas y heterogéneas tanto en el plano sintagmático como en el paradigmático (Calvo, 2019c, p. 11), proyectando así nuevas dimensiones para su difusión y recepción en el entorno digital.

Son la adaptabilidad y la versatilidad, junto con otros rasgos, los que han convertido el microrrelato en un candidato ideal para explorar las posibilidades narrativas que ofrecen las nuevas tecnologías, subrayando su capacidad para generar interacciones innovadoras entre texto, imagen y usuario. Por añadidura, la convergencia de estos elementos enriquece sustancialmente la experiencia narrativa, ampliando los horizontes de la experimentación literaria hacia territorios inexplorados.

Así pues, nos queda claro que, el microrrelato, siendo un campo prolífico para la exploración de nuevas formas de expresión y comunicación, emerge como un género literario resiliente y camaleónico, que no solo ha sabido adaptarse a los cambios culturales y tecnológicos, sino que también ha prosperado en ellos, expandiendo sus horizontes y desafiando nuestras concepciones tradicionales de narrativa y lectura.

La travesía explorada en esta investigación, desde las raíces históricas del microrrelato hasta su encarnación digital contemporánea, ilustra su evolución como un reflejo del dinamismo inherente a la literatura y la sociedad. Mirando hacia el futuro, el microrrelato se posiciona en la vanguardia de la experimentación literaria, prometiendo ser un espacio rico para explorar nuevas formas de interacción entre el texto, el autor y el lector en un mundo cada vez más interconectado.

Reflexionando sobre lo anterior, la polifonía del microrrelato, con su capacidad para dialogar entre lo tradicional y lo innovador, entre la brevedad y la profundidad, entre lo literario y lo digital, así como entre lo local y lo global, trasciende las fronteras del canon literario para constituirse como pilar esencial en la exploración humana de la

narrativa, consolidando su relevancia y vitalidad en el panorama literario contemporáneo.

Sin embargo, no se debe pasar por alto que, ante esto, emergen retos significativos que requieren una consideración detallada y un análisis profundo: la necesidad de una sistematización tipológica de la recepción de los microrrelatos en la confluencia de imagen y palabra; la exploración del papel de los espacios intersticiales que se crean entre escritores y lectores, vital para la dinámica creativa; el estudio de las redes sociales como «epitextos públicos mediáticos» en la teoría de Genette (Cruz, 2013, p. 26); así como la comprensión de las nuevas formas literarias y artísticas derivadas de la multiplicación, hibridación y simbiosis de los lenguajes (Calvo y Álvarez, 2020, p. 12). En este sentido, nos encontramos en el umbral de nuevas posibilidades, donde el microrrelato, como espejo de nuestra época, nos incita a reimaginar el porvenir de la literatura en un diálogo perpetuo con el pasado y en la expectativa de las maravillas aún por descubrirse.¹²

¹² Resulta imperativo aclarar que, si bien la presente investigación reconoce al microrrelato como género autónomo con características propias y diferenciadas –tal como se ha expuesto detalladamente en este apartado teórico–, el corpus textual que conforma el núcleo de este trabajo se centra exclusivamente en cuentos femeninos contemporáneos. La inclusión del microrrelato en el marco teórico sirve para ofrecer una cartografía completa de las manifestaciones narrativas breves e hiperbreves actuales, estableciendo sus particularidades genéricas y sus fronteras con el cuento tradicional. No obstante, la selección textual y las propuestas didácticas en los capítulos subsiguientes se circunscriben al ámbito del cuento como género literario, abarcando un espectro que comprende desde relatos de extensión breve hasta narraciones más desarrolladas, sin adentrarse en el territorio específico del microrrelato, que requeriría un tratamiento pedagógico diferenciado conforme a sus singularidades estéticas y estructurales.

III. LOS CUENTOS DE ESCRITORAS ESPAÑOLAS

En las últimas décadas, la ficción femenina no ha tardado mucho en evolucionar del estado embrionario a la fase culminante y, en cierta forma, se ha convertido, con el paso del tiempo, en uno de los géneros más populares entre los lectores y uno de los temas más candentes entre los críticos gracias a la buena calidad de las obras considerables escritas por mujeres. Es obvio señalar que, como consecuencia de lo anterior, las escritoras españolas, igual que las europeas, cada vez tienen más presencia y más voz en la literatura con el deseo de encontrar un lenguaje, unas técnicas y unas formas de expresión singularizadores transmitiendo sus verdades e inquietudes (Valls, 1989, p. 513), de lo que el cuento es, sin duda alguna, una prueba fehaciente que esclarece con solidez esta tendencia.

Para comprender mejor la naturaleza de esta evolución de la ficción femenina, es necesario reflexionar sobre la esencia misma de la literatura. En palabras de Aristóteles, la literatura es concebida como *mimèsis*, que se traduce como *imitación* o *ficción*, lo cual nos sumerge en una reflexión sobre la naturaleza intrínseca de la literatura: un dominio donde la realidad es reinventada, reimaginada y reformulada. El concepto de imitación es ampliamente explorado por diversos teóricos, entre ellos Tzvetan Todorov, quien señala:

El arte es una imitación, diferente según el material que se utiliza; la literatura es imitación por el lenguaje, así como la pintura es imitación por la imagen. Específicamente, no es cualquier imitación, porque no se imitan las cosas reales sino las ficticias, que no necesitan haber existido. (Todorov, 1967, p. 354)

Puede argumentarse, con sólida fundamentación, que la literatura actúa como un espejo que refleja las proyecciones de nuestra imaginación y anhelos. Es decir, el universo ficticio y creativo que emerge de la pluma de los escritores nos envuelve en un mundo imaginado y construido con destreza. Este matiz imaginativo es lo que otorga a la literatura su rica profundidad y resonancia universal, convirtiéndola en un viaje a través de paisajes mentales y emociones humanas. A este respecto, René Wellek profundiza al afirmar que:

En las obras más literarias, uno se refiere a un mundo de ficción, de imaginación. Las aserciones de una novela, de un poema o de una obra de teatro no son literalmente verdaderas; no son proposiciones lógicas. Y ahí está el rasgo distintivo de la literatura; esto es, la ficcionalidad. (Todorov, 1967, p. 359)

Sin embargo, el punto de mayor relieve e interés de la naturaleza es el hecho de que más allá de la mera ficción, la literatura se erige como un fiel testimonio de la realidad

social que la circunda. Gracias a sus tres condiciones básicas, –la condición lingüística, la condición psicológica, la condición axiológica (Fernández Moreno, 1971, pp. 96-98)–, cada página escrita es un reflejo directo o velado de los tiempos en que fue concebida, preservando el lenguaje, las inquietudes y las dinámicas de su época. Del mismo modo, nos permite adentrarnos en la psicología del ser humano, sus conflictos internos y las tensiones que experimenta en su relación con el mundo. Cada relato, poema o ensayo, nos habla de los valores, las creencias y los paradigmas que sustentan y movilizan a una comunidad o sociedad.

Así, el relato literario, en lugar de ser una simple invención, se entrelaza con la realidad mediante el arte de la ficcionalización, dando lugar a obras emanantes de inquietudes que trascienden los confines tradicionales de la literatura, actuando como un espejo histórico y social, una crónica viva de la evolución y la metamorfosis del ser humano, como plantea Llosa destacando con agudeza cómo la vocación literaria se forja y se nutre tanto de vivencias personales como de las herencias culturales y sociales, subrayando la riqueza y complejidad inherente a la construcción de realidades ficticias:

Los «demonios» que deciden y alimentan la vocación pueden ser experiencias que afectaron específicamente a la persona del suplantador de Dios, o patrimonio de la sociedad y de su tiempo, o experiencias indirectas de la realidad real, reflejadas en la mitología, el arte o la literatura. Toda obra de ficción proyecta experiencias de estos tres órdenes, pero en dosis distintas, y esto es importante, porque de la proporción en que los «demonios» personales, históricos o culturales hayan intervenido en su edificación, depende la naturaleza de la realidad ficticia. (Vargas, 1971, pp. 102-103)

En este sentido, la literatura femenina contemporánea, y en particular el cuento, se nutre de las vivencias personales de las escritoras, así como del contexto histórico y social en el que se desarrollan. La evolución de la situación de la mujer en la sociedad española, marcada por hitos como la institucionalización y legislación social, el movimiento obrero y los avances en educación, ha sido fundamental para propiciar el florecimiento de la escritura femenina. Es fundamental tener en cuenta la premisa esencial de que estos factores han contribuido a crear un entorno más favorable para que las mujeres puedan expresarse literariamente y abordar temáticas propias desde una perspectiva de género, reflejando así su realidad y sus inquietudes a través de la ficción.

Debido a esto y teniendo presente que el texto literario es organismo formal y a la par documento sociológico, creemos necesario vincular el cuento femenino contemporáneo con las condiciones sociales que posibilitan el germen y el desarrollo a lo largo de estos años, sin cuyo análisis sería menos probable ni oportuno comprender con profundidad las razones detrás, menos aún conocer completa y pormenorizadamente este género.

En consecuencia, a continuación pretendemos abordar el cuento femenino y los factores que ejercen cierta influencia al tema que nos ocupa en la contemporaneidad a partir de tres ejes: el entorno sociocultural y la repercusión que han provocado unos acontecimientos determinados; la libertad de expresión logrado por la sociedad y el lenguaje femenino específico con que se realizan las manifestaciones y las reivindicaciones; los rasgos distintivos que caracterizan de manera fundamental la narrativa breve escrita por mujeres.

3.1 Situación sociocultural y emancipación femenina

A la vista de la trayectoria de la sociedad en la historia contemporánea, la mujer nunca se ha encontrado en una posición favorable en ningún aspecto; en este contexto, la base económica, que determina las superestructuras sociales, ha sido un factor crucial en la perpetuación de esta situación adversa. Pese a las valiosas contribuciones familiares y sociales de las mujeres a lo largo de las décadas, con frecuencia han sido consideradas subordinadas a padres y maridos, quienes no han gozado de una identidad autónoma, ni han recibido el mismo trato, derecho y opinión pública que los hombres:

Es curioso lo lejos de la realidad que están las mujeres. Viven en un mundo propio, nunca ha habido nada parecido y nunca lo podría haber. Es demasiado bonito y, si lo fueran a construir, se vendría abajo antes de la primera puesta de sol. Algún hecho maldito con el que los hombres hemos vivido resignados desde el día de la creación se alzaría y lo echaría todo por tierra. (Conrad, 1899, p. 33)

Sin embargo, en las últimas décadas, la situación actual se ha vuelto completamente distinta debido a algunos condicionantes históricos, entre los cuales se destacan la Guerra Civil, el deterioro paulatino del sistema franquista y, en definitiva, la ulterior consolidación del régimen democrático, desembocando en una gran cantidad de cambios institucionales a efectos de la independización del sujeto individual y la reivindicación de la mujer, sin perder de vista la legislación y las reformas sociales

relevantes que han venido evolucionando paralelamente a la transformación del marco político y económico.

Se puede constatar que la importancia de organismos, tales como el Ministerio de Trabajo y el Instituto de Reformas Sociales, no ha de hallarse en su tarea sino en su significado; en concreto, su valor estriba primordialmente en «el empeño de unos hombres por llevar hacia adelante sus convicciones e iniciativas en el terreno de la reforma social dentro de las limitaciones que impone el contexto histórico de la época» (Palacio, 1986, p. 275). Han realizado las labores vitales contribuyendo a una participación social cada vez más amplia por medio de consultas, preparación legislativa, asesoramiento a organizaciones laborales, mediación en conflictos, así como elaboración de estudios y publicaciones especializadas.

Si nos fijamos en el presente, la institución que más ha llamado la atención y se ajusta a las tendencias actuales al respecto, es, por descontado, el Ministerio de Igualdad, que se compromete a poner en ejecución las políticas en materia de la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, así como la eliminación de toda forma de discriminación por razón de sexo, origen racial o étnico, religión o ideología, orientación sexual, identidad de género, edad, discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

En este marco, no hemos de pasar por alto, a la vez, el Instituto de las Mujeres, un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Igualdad que tiene como objetivo primordial el fomento de las condiciones que posibiliten la libertad, la igualdad real y efectiva entre los dos sexos, juntamente con la participación de las mujeres en la vida política, social, económica, civil, laboral y cultural.

No parece extraño el hecho de que las instituciones gubernamentales hayan venido progresando tanto en las funciones estipuladas como en los resultados logrados, yuxtaponiendo la legislación del trabajo y su aplicación a nivel nacional. En lo que se refiere a las leyes que han tenido considerable repercusión en las condiciones de trabajo de las mujeres, ha de recalcar las que impulsan las reivindicaciones en torno a la jornada diaria, el descanso dominical, el aumento de salario, el trabajo a domicilio, el servicio doméstico, la reeducación de las obreras inválidas y la ley de accidentes del trabajo.

En resumidas cuentas, la legislación ha seguido avanzando, en un plano general, a través de la promulgación de leyes favorables a la situación laboral femenina, la prohibición de los reglamentos discriminatorios y perjudiciales para las trabajadoras, así como la mejora del incumplimiento sistemático y, sobre todo, de la difícil aplicación de las leyes de protección, consolidándose *in extenso* en un marco normativo más inclusivo y efectivo y reforzando, de este modo, el compromiso hacia la equidad social.

A todo ello habría que añadir que el sistema de seguro, orientado a la reducción y la resolución de problemas sociales tales como incapacidad, enfermedad, desempleo, vejez, protección social, ha ayudado eficazmente a proporcionar asistencia significativa a las mujeres y las madres cuando se trata de la maternidad, natalidad y crianza, utilizando, en particular, la caja de maternidad y el retiro obrero, sin olvidar medidas contra paro y bolsas de trabajo, redundando en beneficio de las trabajadoras y marcando una era de justicia sin precedentes.

Frente al esquema expuesto y dada la urgencia de un marco de sistemas de valores y normas para el cumplimiento de las expectativas de satisfacción de necesidades y el cambio progresivo de la configuración de la realidad social, nos parece oportuno tener en cuenta los factores que influyen en la cotidianeidad y la sociabilidad en el mundo laboral, la constitución de identidades obreras, así como el activismo político de las trabajadoras, de los cuales hacemos hincapié en el movimiento obrero, que ha transformado de manera tajante tanto la subordinación de las mujeres a la hegemonía patriarcal como la proletarización femenina, así pues, dando lugar a un modo de producción de la vida material más acorde con las necesidades de la época, que, en palabras de Karl Marx, «condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general» (1980, p. 37).

Es innegable que la imagen de la mujer siempre ha sido asociada, casi en todos los países, con ama de casa, es decir, con un ser pasivo y reificado que se limita a la esfera del hogar, dada su vulnerabilidad física y un mayor grado de debilidad, mientras que el hombre goza de la asociación con un ser racional y fuerte. Como resultado, las posibilidades de desarrollo personal y profesional de las mujeres han estado limitadas, en gran medida, por los estigmas de género y los marcos culturales que las confinan al hogar.

Partiendo de todo ello, este marco caracterizado por los valores dicotómicos en materia del binomio mujer-varón, en el que lo masculino connota autonomía y lógica y lo femenino estaría vinculado con lo exótico y emotivo, tiene como consecuencia la posición de la mujer como «la primera compañera del hombre, su primera asociada o más bien parte integrante de él mismo, parte que por sí sola no puede bastar como complemento de su existencia» (Perrot, 1976, p. 242), mientras que «los hombres de todas las clases usaban un vocabulario de autoridad, así como de propiedad, al hablar de la esposa y los hijos, y la Iglesia y la ley fomentaban esa costumbre» (Thompson, 1995, p. 512).

Poniéndonos en contexto, no resultaría nada extraña la desigualdad extendida al ámbito laboral y social donde la mujer se topa con muchos obstáculos y menosprecios, a causa de la «oposición entre el hogar y el trabajo, entre la maternidad y el trabajo asalariado, entre feminidad y productividad» (Scott, 1993, p. 406). Con estas premisas y dentro del sistema de sexo-géneros en el que se conciben relaciones asimétricas de poder combinadas con la explotación, engendrando particularidades clasista-sexo-genéricas, la división del trabajo en las sociedades occidentales contemporáneas «es resultado de un largo proceso de interacción entre patriarcado y capitalismo» (Hartmann, 1994, p. 269).

Al mismo tiempo, la ideología y materialidad del capitalismo patriarcal modela tal sistema «heteronormativo y falocéntrico» (Norando, 2018, p. 41), que da preponderancia al sexo masculino y provoca opresión al sexo femenino, intensificando la disparidad laboral entre sexos y generando la desigualdad social, política y económica:

Así pues, la división del trabajo por género sigue siendo una de las principales causas de las desigualdades salariales y de nivel. Estas desigualdades se ven agravadas por el hecho de valorar más el trabajo masculino que el trabajo de las mujeres y que las «cualidades» femeninas. (Hirata, 2001, p. 75)

En esta línea, cabría añadir que, además de la división entre los sexos y la del trabajo, la tercera faceta reside, pues, en la división entre actividad profesional, actividad ciudadana y su vida como individuo privado, llegando más allá del hogar y dejando a las mujeres relegadas al espacio íntimo. La interacción entre estas divisiones no es fortuita, sino que responde a un sistema de valores que prioriza y perpetúa las jerarquías tradicionales, manteniendo una brecha de género que se extiende a todos

los niveles de la estructura social y económica, ante lo cual se ha tornado cada vez más apremiante la necesidad de un cambio sistemático.

En lo concerniente a la situación de la mujer y ante la urgente exigencia de transformación radical, han surgido diversas iniciativas y luchas desde el movimiento obrero que, consciente de la realidad multifacética, ha liderado reivindicaciones fundamentales para la emancipación femenina. A este respecto, la reclamación de derechos laborales fundamentales constituye, sin duda alguna, uno de los ejes vertebradores de todas las demandas históricas, manifestándose, principalmente, en la exigencia de salarios equitativos y condiciones laborales dignas (Davis, 1981, p. 227).

Como corolario de la conciencia obrera femenina y atendiendo a la complejidad de sus manifestaciones, la toma de percepción sobre la doble opresión emerge como elemento definitorio de la identidad proletaria femenina. Así pues, se evidencia que la mujer obrera, debido a su posición en la intersección entre, por una parte, la explotación económica y, por otra, la subordinación patriarcal, desarrolla, de manera inequívoca, una conciencia más aguda y temprana de la necesidad de su liberación, por lo que «las mujeres trabajadoras tienen un interés especial, y vital, en la lucha por el socialismo» (Davis, 1981, p. 239).

A la par, es menester destacar el papel decisivo que han desempeñado las redes de solidaridad entre trabajadoras, cuyas dinámicas se manifiestan a través de diversas categorías relacionales. Al hilo de esta cuestión, Norando (2018) pone de relieve las relaciones intra-sexo-género/intra-clase, establecidas entre personas del mismo sexo-género y clase social, propician, generalmente, una distribución más horizontal del poder y mayores niveles de solidaridad colectiva. Como resultado de las prácticas colaborativas, es palpable que la construcción de estas redes de apoyo ha potenciado considerablemente la capacidad de las mujeres trabajadoras para articular y conseguir sus demandas específicas.

En virtud de lo expuesto sobre el movimiento obrero y sus implicaciones en la transformación de las estructuras sociales patriarcales, conviene dirigir nuestra atención hacia otro fenómeno crucial que, en paralelo, ha también contribuido significativamente a la emancipación femenina: el movimiento feminista español.

Teniendo en cuenta el contexto sociopolítico de la época, el movimiento feminista español, que, a pesar de gestarse durante el tardofranquismo, alcanzó, sin duda alguna, su máxima expresión durante la transición democrática, emergió aprovechando, de manera estratégica, las fisuras del sistema para dar voz a reivindicaciones largamente silenciadas. Es natural observar que, en muchos casos, las luchas de las mujeres surgen en contextos de crisis social y política, como si las reivindicaciones latentes encontraran en esos momentos una oportunidad propicia para hacerse visibles (Farge, 1991, p. 97).

En vista de que la cultura, como elemento vertebrador, desempeña un papel indispensable en la configuración de intereses y en la articulación de formas de acción colectiva (Pérez Ledesma, 1997, p. 11), el movimiento feminista ha trascendido los límites de la movilización social convencional para constituirse en un espacio de producción simbólica orientado al cambio social. En este sentido, las organizaciones feministas, recurriendo a la elaboración y difusión de nuevos marcos interpretativos sobre la comprensión del mundo y el lugar de la mujer en él (Cabrera, 2006), han propiciado, en última instancia, una profunda reconceptualización del rol femenino en el entramado social contemporáneo.

De manera ilustrativa, la consigna internacional «lo personal es político», que ha marcado con gran impacto el devenir del movimiento feminista español, encarna, de manera paradigmática, la ruptura con la tradicional dicotomía entre lo público y lo privado, evidenciando que, más allá de las transformaciones institucionales, la llegada de un régimen democrático implica, necesariamente, un proceso conjunto de metamorfosis en todas las esferas de la vida. Dicho principio, que atraviesa como un hilo conductor las diferentes etapas del movimiento, desde los últimos años del franquismo hasta la consolidación democrática, ha permitido, por un lado, visibilizar cómo las relaciones de poder permean todas las dimensiones de la existencia femenina y, por otro, legitimar la politización de aspectos tradicionalmente relegados al ámbito doméstico (Escario *et al.*, 1996).

Bajo el lema trascendental, el movimiento feminista español ha articulado un amplio espectro de reivindicaciones que abarca, entre otras dimensiones fundamentales, la consecución de derechos reproductivos, la equiparación laboral, el reconocimiento de derechos civiles plenos, la erradicación de estereotipos educativos, la visibilización de la violencia de género y la participación activa en la esfera política

(Verdugo, 2010), las cuales, incuestionablemente, han traspasado el ámbito privado para situarse en el centro del debate público, resaltando hasta qué punto las estructuras de poder pueden afectar transversalmente la cotidianidad de la mujer.

De acuerdo con las aspiraciones transformadoras, el movimiento feminista español, al igual que otras culturas políticas emancipadoras, se ha alimentado del legado de innumerables luchadoras que, desde la militancia y el compromiso vital, han respaldado la causa de la libertad, los ideales democráticos y la emancipación sexual, al tiempo que han consolidado un proyecto político de largo alcance (Ramos, 2008, p. 64). A tenor de su extraordinaria capacidad para aunar diversas sensibilidades y articular múltiples formas de resistencia, el movimiento se ha forjado, por medio del inquebrantable compromiso de sus precursoras, como un espacio de transformación cultural que trasciende fronteras y épocas:

Se puede decir que, a pesar de la pluralidad de los feminismos de los años setenta y de los distintos países en que se desarrollaron, el movimiento/s feminista/s, como otros movimientos sociales creó y utilizó un amplio abanico de repertorios culturales y simbólicos. Pero también se sirvió de sus legados históricos, lo que le permitió configurar nuevas pautas de acción colectiva en las que combinaron una multiplicidad de elementos históricos y culturales. Todos estos elementos hicieron posible la construcción de discursos feministas como alternativa a la sociedad patriarcal. Le ayudaron reinterpretar la realidad e influir en la opinión pública a través de llamativas campañas. Porque en definitiva, ningún proceso de movilización social comienza en el vacío. (Verdugo, 2010, p. 268)

A la luz de la trayectoria histórica, el movimiento feminista, que ha transitado desde la clandestinidad hasta la institucionalización a través de hitos como la creación del Instituto de la Mujer, se ha consolidado, indiscutiblemente, como pieza cardinal en la configuración de una ciudadanía femenina plena, contribuyendo, de manera decisiva, a la construcción de una sociedad más equitativa y democrática. Sus logros, que abarcan desde la consecución de derechos civiles fundamentales hasta la transformación de patrones culturales arraigados, han fomentado, entre otros avances significativos, la proliferación y consolidación de voces femeninas en la sociedad contemporánea.

Con arreglo a las transformaciones analizadas previamente en el ámbito sociopolítico, conviene examinar, de manera pormenorizada, cómo la evolución hacia la igualdad

laboral ha constituido, con total certeza, otro de los pilares fundamentales en el proceso de emancipación femenina.

Desde una perspectiva organizacional, las entidades empresariales y las instituciones públicas han implementado, durante las últimas décadas, un conjunto de medidas orientadas a incidir en el riesgo de exclusión asociado al desempleo femenino de larga duración y generar una mayor concienciación sobre el papel protagonista de la mujer en el mercado laboral (González González, 2021). De manera significativa, las iniciativas han cristalizado en la incorporación progresiva de políticas de responsabilidad social que, más allá de su dimensión económica, han propiciado notablemente una transformación radical en la cultura corporativa (Toro, 2006).

Resulta especialmente revelador observar cómo, a través de programas específicamente diseñados para favorecer la presencia femenina en foros sociales y visibilizar, de forma consistente, el talento femenino en todos los campos políticos y sociales, se ha conseguido impulsar un cambio paradigmático en las estructuras empresariales. En consecuencia, las actuaciones han derivado en un incremento significativo de mujeres en puestos directivos que, a su vez, ha generado nuevas perspectivas sobre la equidad y la gestión empresarial (Soares *et al.*, 2011).

La materialización de las políticas inclusivas ha requerido, fundamentalmente, el desarrollo de propuestas concretas dirigidas tanto al sector privado como a las administraciones públicas para la plena inclusión laboral de la mujer, que, al amparo de marcos normativos cada vez más exigentes, han establecido mecanismos efectivos para garantizar, entre otros aspectos cruciales, la equiparación salarial y la conciliación laboral-familiar. Tales medidas han encontrado, además, un notable respaldo en las directrices internacionales plasmadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de la ONU (González González, 2021), que sitúan la igualdad de género como una prioridad ineludible.

Merece especial atención señalar que el incremento exponencial de empresas lideradas por mujeres ha actuado, también, como catalizador fundamental en la transformación del panorama laboral femenino. En efecto, las organizaciones, que destacan por su liderazgo femenino y su eficiencia en la gestión de recursos humanos y financieros, han demostrado que la promoción activa de políticas de conciliación entre vida laboral y familiar no solo beneficia a las trabajadoras, sino que redundará en

la creación de entornos laborales más satisfactorios y productivos (Saavedra y Camarena, 2020).

En función del análisis precedente sobre la evolución en el entorno laboral, nos parece imprescindible considerar otro aspecto clave en la lucha por la emancipación femenina: el ámbito familiar, donde la consecución de un equilibrio armónico entre las responsabilidades profesionales y domésticas —un desafío que persiste para muchas mujeres— ha demostrado ser un elemento central para el desarrollo integral de la mujer en la sociedad contemporánea (Bapat y Upadhyay, 2021) y para su plena participación en todos los niveles sociales.

Desde una perspectiva histórica, lo que sí parece claro es que la valoración del trabajo femenino en el ámbito doméstico ha sufrido, tradicionalmente, una distorsión interpretativa que merece ser reconsiderada. Durante siglos, la familia constituyó una unidad productiva esencial donde, en lugar de existir una diferenciación entre labores domésticas y extradomésticas, todos sus miembros participaban activamente en la generación tanto de bienes de consumo como de mercado (Vega, 2002, p. 18). No obstante, la llegada del capitalismo industrial y la generalización del trabajo asalariado provocaron, paradójicamente, una devaluación del trabajo doméstico, que perdió su consideración productiva, relegando injustamente a la mujer a una posición de aparente inactividad laboral que no se correspondía con la realidad histórica.

A raíz de las evoluciones socioculturales acaecidas en las últimas décadas, esta percepción reduccionista ha experimentado una metamorfosis sustancial, con un reconocimiento cada vez mayor de la relevancia de visibilizar el trabajo doméstico y de la comprensión de su papel como pilar esencial para la reproducción social (Picchio, 1999), dando paso a un nuevo paradigma familiar caracterizado por el reparto equitativo de responsabilidades domésticas, la corresponsabilidad en la crianza de los hijos, así como el reconocimiento explícito del valor social y económico del trabajo en el hogar.

En respuesta a ello, las mejoras se han encarnado en políticas específicas de conciliación, en la implementación de permisos parentales igualitarios, en la creación de redes de apoyo institucional para el cuidado infantil y dependiente, sin obviar en la progresiva desaparición de roles de género estereotipados en el entorno familiar, lo que ha promovido, indudablemente, un empoderamiento significativo de la mujer

en el ámbito doméstico, permitiéndole desarrollar plenamente sus aspiraciones personales y profesionales sin renunciar a su faceta familiar.

A modo de colofón, cabría hacer alusión a la evolución histórica de la emancipación de la mujer en el ámbito político, esto es, la participación femenina en los procesos democráticos. La evolución del pensamiento reivindicativo, cimentada en los movimientos sufragistas desde la Ilustración hasta la actualidad, junto con las corrientes progresistas del siglo XX, ha incentivado una transformación primordial en la concepción del papel político de la mujer. Desde un punto de vista renovado, sustentado en principios democráticos fundamentales, se asume como premisa inexorable la igualdad plena de derechos ciudadanos entre hombres y mujeres (Biglino, 2014), incluyendo tanto el derecho al sufragio activo y pasivo, como la capacidad para ejercer cargos públicos y participar en la toma de decisiones políticas.

En lo que atañe al panorama actual, requiere una observación detallada el proceso evolutivo hacia el denominado «empoderamiento femenino» en las estructuras políticas, donde, mediante el establecimiento de liderazgos en organizaciones políticas y sindicales, en colaboración con la promulgación de normativas paritarias, se han logrado avances significativos en tal aspecto (Pérez-Ugena, 2020). A pesar de los progresos normativos en representación política, persisten mecanismos de exclusión más sutiles en las sociedades contemporáneas. En otras palabras, la igualdad formal, aunque consolidada en términos de perspectiva de género y respaldada por leyes y programas educativos, no ha sido suficiente para lograr un acceso político e igualitario, lo cual pone de manifiesto que aún queda un largo trayecto por recorrer en este ámbito.

Como balance final de las disertaciones precedentes sobre la emancipación femenina, que abarcan la institucionalización jurídica, los movimientos obrero y feminista, así como los avances en los ámbitos laboral, familiar y político, se podría cerciorar una correspondencia fundamental con el postulado de que «en una sociedad moderna, el pleno desarrollo de una actividad requiere atender al menos a cuatro puntos de referencia: las metas sociales, los mecanismos, el marco jurídico-político y las exigencias de la conciencia moral crítica» (Cortina, 1995, p. 222). En efecto, cada una de las transformaciones analizadas ha coadyuvado, desde su particular dimensión, a crear un nuevo paradigma social donde la mujer ha conquistado progresivamente espacios de autonomía y reconocimiento.

Por lo que respecta al impacto de los logros *a priori* en la esfera cultural, merece especial consideración el florecimiento de una literatura femenina emancipada de antiguos condicionamientos. Es, particularmente, en el cuento donde las escritoras contemporáneas, *motu proprio*, han ido articulando sus experiencias y visiones del mundo valiéndose de una voz expresiva más libre y auténtica. Por consiguiente, la conquista de derechos y entornos sociales han impulsado, con gran efectividad, el desarrollo de una narrativa breve que, tejida a partir de las vivencias de la mujer moderna, enriquece el panorama literario actual con nuevas perspectivas y sensibilidades.

3.2 Mujer, literatura y educación

La literatura, más allá de su función estética, se configura como un medio privilegiado para la diseminación de discursos que, anclados en la realidad circundante, moldean e influyen en la percepción de identidades y roles sociales. Particularmente, la literatura femenina ofrece un espacio tanto de resistencia como de reivindicación para las mujeres, permitiendo no solo la representación de la diversidad de sus vivencias sino también la formulación de críticas al sistema sociocultural predominante.

En el contexto de las sociedades patriarcales, se reconoce que los hombres, por derecho propio, adquieren un poder predominante para interpretar la realidad y disfrutar de las ventajas derivadas del dominio sobre individuos subordinados. Esta estructura otorga a los hombres una superioridad en términos de producción y validación del conocimiento. En contraposición, la mujer, meramente por su género, se percibe como poseedora de un conocimiento de clase inferior, careciendo de la autoridad necesaria para validar sus perspectivas (Kincheloe y Steinberg, 1999, pp. 173-175).

En vista de ello, se torna imperativo una revisión feminista que identifique y desafíe los mecanismos de discriminación y opresión, especialmente considerando el impacto de las estructuras patriarcales en la producción literaria. A pesar de los avances sociales y legales, aún se manifiestan desigualdades sistémicas que restringen la capacidad expresiva de las escritoras. En este sentido, el estudio de género y feminismo no se limita a ser una teoría crítica, sino que actúa como una herramienta práctica que aspira a reconfigurar y potenciar la voz y autoridad de las mujeres en la literatura.

En este contexto, la educación se erige como uno de los pilares fundamentales para el empoderamiento de las mujeres, debido a que la formación académica no solo proporciona herramientas para la emancipación individual y colectiva, sino que también tiene el potencial de reformular los discursos literarios para generar un impacto social más amplio. Cabe destacar que el acceso a la educación superior representa una vía vital para que las mujeres se revaloricen en el ámbito social y se desvinculen de roles tradicionalmente subyugados al dominio patriarcal.

Además, es fundamental reconocer que la educación, que ha experimentado notables avances a lo largo de distintas fases de evolución mediante la implementación de variados enfoques, no solo empodera a nivel personal, sino que también constituye el principal medio por el cual los individuos pueden alcanzar una movilidad social ascendente, beneficiándose del sistema de oportunidades que ofrece la democracia liberal (Montesinos y Rangel, 2010, pp. 55-56).

Adicionalmente, debemos resaltar que la literatura femenina ha sido un agente crucial en el mejoramiento de la educación y en la inducción del cambio social. Mientras que la educación refuerza el empoderamiento de la mujer, la proliferación de obras literarias femeninas, conjuntamente con el despertar de la conciencia de género y los logros de las mujeres en diversas esferas, potencian recíprocamente la evolución educativa y promueven una renovación en el tejido social.

Es en la intersección de estos tres dominios —la literatura, el género y la educación— donde este apartado encuentra su relevancia máxima. Las obras femeninas, imbuidas de historias y experiencias vividas por mujeres, emergen como testimonios cruciales que arrojan luz sobre las desigualdades y aspiraciones de las mujeres a lo largo de los siglos. Asimismo, el papel de la educación se magnifica, no solo como una herramienta de empoderamiento, sino también como una plataforma que amplifica las voces femeninas, reafirmando su lugar en la literatura y en la sociedad en su conjunto.

Por ende, buscamos elucidar cómo la confluencia de estos elementos puede actuar como un motor potente para el cambio social, configurando un nuevo paradigma que sea inclusivo, justo y libre de prejuicios de género, tanto en el ámbito literario como en el educativo, y que, en última instancia, impulse un futuro donde las narrativas femeninas sean celebradas y valoradas en igualdad de condiciones.

3.2.1 Presencia femenina en el canon literario: un mapa incompleto

Actualmente, la literatura, cuyo repertorio ha venido seleccionando textos teniendo más en cuenta los cánones actualizados y completos incluyendo la crítica femenina, se ve cada vez más capaz de contar la historia desde una perspectiva más acorde con nuestro tiempo, registrando de manera precisa y exhaustiva las vicisitudes tanto de la sociedad como de los individuales, de ahí un instrumento de autoconciencia de una sociedad que transmite valores, ideas y formas de pensar, redundando en el pensamiento crítico y posibilita que construyamos nuestras propias visiones sobre el género sin pasar por alto enfrentarnos a los estereotipos establecidos, en palabras de Rosa Rossi, «la literatura rezuma presencia de la mujer y diferencia sexual» (Díaz-Diocaretz y Zavala, 1993, p. 13).

No obstante, al contemplar el panorama literario y la situación social desde hace unas décadas hasta la fecha actual, es innegable que, pese al mandato constitucional de la igualdad, todavía existe el fenómeno de discriminación por razón del sexo y las ideas tradicionales sobre las mujeres no están completamente excluidas, del mismo modo que la escritura se ha venido considerando un terreno convencionalmente androcéntrico en el que tanto las escritoras reconocidas como sus obras escasean, en comparación con los autores varones en legión; más aún, se han visto obligadas a emplear la identidad masculina¹³ a fin de divulgar sus escritos y adquirir atención crítica.

El mito falocéntrico de la creatividad (Moi, 1999) ha relegado, desde antiguo, a la mujer, apartándola, en este caso concreto de la escritura, se circunscribe la creación en exclusiva al ámbito masculino, tachando de fantasía lo realizado por las mujeres (Álvarez, 2023b). Esta concepción restrictiva, profundamente arraigada en las estructuras sociales y culturales a lo largo de los siglos, ha desencadenado la marginación sistemática de las voces femeninas en el ámbito literario y, a la par, ha favorecido la construcción de una tradición crítica que ha tendido a minimizar o deslegitimar las contribuciones de las escritoras al desarrollo de las letras.

¹³ Tal y como señala Eva Álvarez Ramos (2023a), son varios los estudios de compiladores que reflejan esta enmascaración de la identidad en la escritura, entre ellas contamos con las obras de Ponce de León y Zamora Lucas (1942), la de Rogers y Lapuente (1977), la de Labandeira Fernández (1982 y 1983) o la de Maxiriath (1904). En el ámbito de lo exclusivamente femenino, hemos de reseñar los trabajos de Romero López (2011 y 2013), Almodóvar Martín (2004) y Caso (2005).

Por otra parte, a causa de que «la mujer productora de signos ha de reaccionar ante las normas, los valores, los patrones literarios, las expectativas y restricciones» (Díaz-Diocaretz y Zavala, 1993, p. 96), se ha estimado ampliamente por una larga tradición que la escritora podría ser propensa a crear obra que demuestre cierta homogeneidad, resumida en tres planteamientos dispares: «aceptación de los presupuestos y tendencias vigentes en su tiempo; adaptación o reacentuación de ciertos elementos procedentes de la tradición patriarcal; rechazo de los códigos ideológicos, sociológicos y mitológicos de su cultura» (Servén, 2004, pp. 75-76), los que corroboran la deficiente riqueza de contenidos, como han argumentado algunos críticos, por tanto, «se les niega el derecho de crear sus propias imágenes de feminidad, y se ven, en cambio, obligadas a conformarse con los modelos machistas que se les imponen» (Moi, 1999, p. 68).

Como hemos explicado anteriormente, la literatura se manifiesta como una intrincada trama donde se fusionan ficción y realidad, delineando un paisaje literario de riqueza y profundidad, en consecuencia, al adentrarnos en este panorama, no podemos obviar las dinámicas socioculturales que moldean y condicionan dicho paisaje. Es indudable que la precariedad de las obras femeninas y la prevalente homogeneidad en el discurso literario no son meras coincidencias, sino el resultado de factores concretos arraigados en nuestra sociedad.

En suma, dichas circunstancias, lejos de ser trivialidades, ofrecen una ventana al estado real de inclusión y diversidad en el ámbito literario. Es por ello que, a continuación, nos embarcaremos en un análisis somero que desentrañará las razones detrás de esta disparidad, iluminando las condiciones y mecanismos que han relegado a las voces femeninas a los márgenes del canon literario.

Partiendo de estas ideas y para averiguar la razón de la escasa presencia de mujeres en la literatura, es importante indagar de manera somera en la definición de género, que tiene, a diferencia del sexo que hace alusión a un fenómeno puramente biológico, una noción más unida con el contexto sociocultural e histórico, con su categoría social siendo una de las contribuciones más destacadas del feminismo contemporáneo.

De acuerdo con Joan W. Scott, el género es «un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que definen a los sexos, y a una forma primaria de relaciones significantes de poder» (1990, p. 44), como lo hace notar

Gamba confirmando que el género se refiere a «una categoría transdisciplinaria, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad» (2007, p. 119) y resulta relevante debido a su función de ser «una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización» (Gamba, 2007, p. 121).

Se constata que el género, cuyo análisis en el plano social entraña la comprensión del resultado de un conjunto de prácticas, actividades y experiencias en las que el sujeto interviene de modo proactivo en su desarrollo bajo un sistema social determinado (Yubero y Navarro, 2010, p. 45), podría guiar la conducta de los individuales posibilitando que, los hombres y mujeres decidan sus comportamientos, interpreten y juzguen los ajenos, adquieran y desarrollen sus esquemas cognitivos y rasgos personales, también pudiendo ocasionar la distinción social entre ambos sexos que desembocaría en opiniones, conocimientos y conductas discriminatorias.

Asimismo, la incorporación del género como categoría analítica hace posible contemplar a las mujeres «en todos los niveles de la vida en sociedad, de los discursos a la vida vivida, de la producción cultural a la construcción de la identidad femenina, así como recuperar individualidades femeninas dignas de ser destacadas socialmente por sus trayectorias personales y/o sociales» (Fernández, 2004, p. 21), dado que los estudios pertinentes, una vez vinculados a los enfoques asociados a reflexiones filosóficas, psicoanalíticas y lingüísticas, han inducido y sigue induciendo a un profundo conocimiento y una exhaustiva reconsideración del concepto que nos ayudan a descubrir y explorar interesantes perspectivas.

La diferenciación social *a priori* junto con las características acarreadas que trazan el varón y la mujer forma creencias socialmente compartidas que se suelen aplicar sin criterio a todos los miembros, produciéndose así, estereotipos de género, en los cuales se percibe de forma generalizada que los hombres presentan rasgos como la dureza, la fuerza, la independencia, la dominación, el valor, la agresividad, la competición, la eficacia, el liderazgo o el egoísmo; mientras que la dimensión femenina resalta que las mujeres tienden a ser más emocionales, débiles, sumisas, dependientes, cariñosas, compasivas, sensibles a las necesidades de los demás (Cuadrado, 2007, p. 245), como lo hace notar Manuel de la Revilla:

Fisiológicamente considerada, la mujer es un término medio entre el niño y el adulto o lo que es igual es siempre adolescente. Su inteligencia (salvo raras excepciones) es inferior a la del hombre, lo cual es debido a que su cráneo es más pequeño y ligero que el de aquél y a que su cerebro pesa mucho menos que el masculino [...]. Receptiva y pasiva por naturaleza, la inteligencia de la mujer concibe con facilidad y percibe con destreza, pero no crea. Elabora y combina fácilmente los datos que la sensibilidad le proporciona, pero es poco apta para elevarse a conceptos metafísicos y abstractos. Su entendimiento, sagaz y penetrante, pero no elevado [...] rara vez profundizan y reflexionan, salvo en lo que atañe a su interés personal y a la vida práctica [...]. La vida de la mujer se reconcentra en la familia y tiene por fin único la reproducción. Si prescindimos de esto, la existencia de la mujer es inútil e inexplicable [...]. La incapacidad de la mujer para la ciencia y la vida pública es notoria. De una y de otra le apartan su organización y su destino. (1878, pp. 451-453, 460)

Aristóteles también lo afirma manteniendo la misma postura:

No es la misma templanza la de la mujer que la del hombre, ni la misma fortaleza, como creía Sócrates, sino que la del hombre es una fortaleza para mandar, la de la mujer para servir, y lo mismo las demás virtudes (2004, p. 111).

De esta manera, los estereotipos se desarrollan gradualmente e influyen en todos los aspectos de las opiniones y la vida social de la gente y, al llegar al extremo y generar sentimientos o creencias de desvalor hacia un grupo, dan lugar al prejuicio, esto es, sea real o imaginario, una manera retorcida o desfigurada de analizar e interpretar la realidad basada en experiencias limitadas o información errada incluso exagerada. Siendo así, las mujeres, cuyo campo de acción se suele restringir a lo privado, es decir, el hogar y la familia, se ven obligadas a enfrentarse a bastantes dificultades incluso sufrimientos inesperados en el camino de ser reconocidas como escritoras, ya que la escritura es una actividad pública y es aún común que mucha gente deplora la atención preferente que los medios de comunicación de masas dedican a las mujeres escritoras (Servén, 2004, p. 74).

Bajo la influencia del marco en que el género es una construcción social, las mujeres se sitúan en una situación de discriminación y dependencia social, a consecuencia de la cultura en vez de la biología (Fernández, 2004, p. 16), y, además —y esto es lo verdaderamente monstruoso—, siguiendo a Vega (2002), se observan conductas, actitudes y una enseñanza a juzgar por los prejuicios de género tanto en las escuelas

como en las aulas. No se puede negar, sin duda, que durante siglos a las niñas se les reservaba la insuficiente educación y, es más, se les consideraba dotadas de facultades intelectuales menores y capacidades morales inferiores. Así, por ejemplo, podemos leer lo siguiente en Huarte de San Juan:

Los padres que quisieran gozar de hijos sabios y que tengan habilidad para letras han de procurar que nazcan varones, porque las hembras, por razón de la frialdad o humedad de su sexo, no pueden alcanzar ingenio profundo. Solo vemos que hablan con alguna apariencia de habilidad en materias livianas o fáciles [...] Pero metidas en letras, no pueden aprender más que un poco de latín, y esto por ser obra de memoria. De la cual rudeza no tienen ellas la culpa; sino que la frialdad y humedad que las hizo hembras, esas mismas calidades hemos probado atrás que contradicen el ingenio y la habilidad. (1977, p. 331)

Fundada y organizada desde el patriarcado, la escuela es, tradicionalmente, un sitio donde no es habitual impartir temáticas acerca de la desigualdad histórica de las mujeres, el androcentrismo en la sociedad y los estereotipos sexuales, lo cual exacerbaba hasta cierto punto la discriminación y, paralelamente, universalizaba los valores masculinos, por consiguiente se puede decir que la escuela, capaz de «actuar como “potenciador” o “catalizador” de permanencias o cambios en diferentes direcciones» (Marolla, 2015, p. 111), desempeña un papel primordial en la formación y perpetuación de desigualdades para sus alumnos y alumnas, lo predica este planteamiento:

Aunque se defiende la igualdad, se practica la diferencia. En el caso del alumnado, esto se manifiesta de varias formas. Por un lado, se observa una sobrevaloración de los propios atributos de género y una devaluación de los asignados socialmente al sexo opuesto, y, por otro, es manifiesta la configuración de grupos por el sexo, siendo el rechazo de la pertenencia de chicas a los grupos masculinos una de las razones que, con mayor frecuencia, provocan conflictos entre ambos sexos. (Bonilla y Martínez, 1992, p. 69)

Hablando de la educación, habría que destacar que, la forma de trabajar la historia de las mujeres de modo aislado provoca la adquisición de código de conducta que ubica a la feminidad en una jerarquía donde prevalecen los protagonistas varones en el transcurso de la historia. A la vez, el sexismo en la educación, que conlleva de forma ineludible al género masculino y femenino posibilidades y expectativas tanto diferentes como desiguales, es negativo e injusto y nada compatible con una sociedad

igualitaria (Subirats y Brullet, 1988, p. 197), eso nos remite al punto anterior sobre el estereotipo sexual relacionado a pocas mujeres referentes en la historia, tales como políticas, científicas, filósofas, y por supuesto, escritoras. Por lo tanto, al margen de la sociedad que hemos mencionado, la educación es indudablemente otro motivo de la escasa presencia de mujeres en el canon literario.

Así que huelga decir que, como consecuencia de una serie de razones, o sea, las construcciones de género existentes, los estereotipos sexuales, la discriminación generalizada en la sociedad y el contenido didáctico inadecuado e incompleto en la escuela, las mujeres, salvo que disponga de alguna actuación coincidente con rasgos masculinos, en la gran mayoría de los casos, han sido silenciadas, ocultas en la literatura y escasas, inconsistentes en la historia (Crocco, 2006; Schmeichel, 2011).

En definitiva, la educación y la sociedad han estado interconectadas a lo largo de la historia humana, ya que la educación es un aspecto fundamental en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, sobre todo, frente del hecho de que durante siglos las mujeres hayan sido marginadas de la educación formal y se les haya negado el acceso a la educación superior y a las oportunidades profesionales en igualdad de condiciones con los hombres. Esta discriminación ha tenido, ciertamente, consecuencias profundas en la vida de las mujeres y ha limitado su capacidad para participar plenamente en la sociedad.

En el ámbito de la literatura, esta diferenciación también ha sido evidente. Durante un período prolongado, las escritoras se han visto obligadas a combatir el sexismo en la sociedad y en la industria editorial, ya que se les ha denegado el acceso a publicar sus obras y se les ha excluido en el ámbito literario dominado por los hombres. No obstante, a pesar de estas barreras y obstáculos, ellas han logrado perseverar y trascender, dando lugar a obras de gran relevancia que han enriquecido tanto la literatura como la sociedad en general.

En este sentido, la eliminación del sexismo en la educación y en la literatura es fundamental para construir «una convivencia pacífica y justa, en libertad y equidad» (Caride, 2011, p. 50). Para ello, es necesario tener la profunda conciencia del impacto crucial que la educación tiene en las mujeres, las escritoras y la sociedad humana, el reconocimiento de la contribución de las escritoras sin cuyos trabajos sería extremadamente difícil ampliar la diversidad en la literatura, junto con el consenso de que hay que fomentar una educación que promueva la igualdad de

género y que permita a las mujeres acceder a las mismas oportunidades que los hombres. Por ende, nos enfocaremos en este punto en particular en lo que sigue.

3.2.2 Educación y construcción de la identidad femenina

En el contexto de la influencia de la educación en las mujeres, optamos por hacer hincapié en dos aspectos fundamentales: por un lado, el cambio en las mujeres y la transformación de las escritoras virtuosas a activistas contra el patriarcado; por el otro, el cambio de la imagen de la mujer en la literatura, lo que implica un análisis de las figuras femeninas construidas en los discursos sociales de una época y su vinculación con la literatura de ese periodo.

En general, gracias a la lucha del pueblo y a los avances en la legislación, las mujeres han obtenido la oportunidad que les faltaba durante mucho tiempo para tener el acceso a la educación, que se ha convertido en un derecho universal y ha propiciado en gran medida el despertar de la conciencia femenina, posibilitando de esta manera el empoderamiento, la visibilización, así como el desarrollo de la autonomía de las mujeres y las escritoras. Las instituciones educativas se han erigido, paulatinamente, como espacios de fomento de la creatividad, la experimentación y, sobre todo, la transgresión de los límites previamente establecidos por un canon literario patriarcal.

En materia de este tema, resulta muy interesante, incluso necesario, hacer alusión a estas figuras emblemáticas de la escritura de mujeres como parte del patrimonio literario hispánico. Teresa de Jesús, Sor Juana Inés de la Cruz, María de Zayas, Ana Caro, representan la categoría de la mujer culta y letrada, reconocida por su defensa de los derechos de las mujeres y su crítica a la sociedad patriarcal, que se inspira en las autoras clásicas y renacentistas y busca el reconocimiento de su talento y su voz en un mundo dominado por los hombres (Bieder, 1992, p. 302); Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán, Carmen de Burgos o Carmen Laforet figuran en otra categoría, la de la mujer rebelde y transgresora que cuestiona los roles y las normas impuestos por la sociedad patriarcal y que se atreve a expresar sus deseos y emociones sin censura (Bieder, 1992, p. 315); Josefina Aldecoa, Ana María Matute, Carmen Martín Gaité o Dulce Chacón nos muestran otro modelo de la mujer testimonial y comprometida, que denuncia las injusticias y las violencias que sufren las mujeres en diferentes contextos históricos y sociales, y que busca la transformación y la emancipación de su género.

Por todo lo expuesto, el imperativo educativo en el florecimiento de escritoras y sus obras representa, indudablemente, un factor trascendental que no puede subestimarse. La educación, concebida no solo como un mero traspaso de información sino como un medio de transformación social, ha servido de catalizador en la disolución de barreras que históricamente han marginado a las mujeres en el campo literario. A través de la adquisición de habilidades críticas y creativas, las escritoras se empoderan para abordar temáticas diversas, deconstruir narrativas predominantes y cuestionar las estructuras de poder existentes.

En virtud de este proceso formativo, el capital educativo no solo enriquece su producción literaria, sino que también les permite navegar con mayor agilidad en un panorama editorial y académico a menudo hostil hacia voces femeninas, fomentando, consecuentemente, la emancipación intelectual y las capacidades analíticas de las mujeres decididas a plasmar su destino, pensamiento y cosmovisión en letras.

En particular, los estereotipos femeninos que han permeado en la literatura de distintas épocas constan de representaciones literarias que se dividen en dos tendencias principales: una en la que la mujer encarna y refleja los valores sociales de la época y otra en la que se la convierte en una figura negativa, asociada con la maldad y la destrucción, lo que se puede observar en la dicotomía entre la imagen del *ángel del hogar* y la *mujer fatal* durante el siglo XIX.

En efecto, el cambio de la imagen se ve más notorio en el repertorio más actual en que hacen acto de presencia un abanico más diverso de personajes femeninos, tales como de la madre abnegada a la que lucha por su propia identidad y libertad (*La hija del comunista* de Aroa Moreno Durán, *La madre naturaleza* de Nuria Labari, *Las edades de Lulú*, *Malena es un nombre de tango*, *El lector de Julio Verne* de Almudena Grandes, *La casa de los espíritus* de Isabel Allende, *La mujer habitada* de Gioconda Belli, *La hija del caníbal* de Rosa Montero); de la mujer joven como objeto sexual a un grupo de jóvenes como seres humanos complejos y multifacéticos (*Las niñas prodigio* de Sabina Urraca, *El día que dejó de nevar en Alaska* de Alice Kellen, *Si Nueva York suena, tú y yo bailamos* de Edurne Cadelo, *Se busca highlander* de Adriana Rubens, *El arte de engañar al karma* de Elisabet Benavent, *Soy una mamá* de Megan Maxwell); de la mujer como víctima a la que lucha por sus propios derechos y justicias en una sociedad que la discrimina (*La voz dormida* de Dulce Chacón, *El tiempo entre costuras* y *Las hijas del Capitán* de María Dueñas, *Los aires*

difíciles, El corazón helado, Los besos en el pan de Almudena Grandes, *Mujeres de agua* de Ángeles Mastretta, *La loca de la casa* y *La ridícula idea de no volver a verte* de Rosa Montero, *Nada* de Carmen Laforet, *Los hijos muertos* de Ana María Matute).

Es importante tener en cuenta que estos personajes no son simples reflejos de la realidad social, sino que están estrechamente ligados a las valoraciones que se hacen de los mismos, tras los cuales subyacen «un conjunto de valores sociales, convenciones literarias y normas estructurales que prescriben o respaldan la forma de representación literaria, un conjunto de evaluaciones que silencian, niegan o exaltan determinados aspectos de lo representado» (Servén, 2004, p. 77). Por consiguiente, al tratar de analizar estas representaciones se debería tener presente el contexto histórico en el que surgieron, así como evaluar su impacto ideológico y su influencia en el futuro.

Como todo en el mundo se afecta mutuamente, la aparición de escritoras y la popularidad de sus obras también han coadyuvado a un mejor funcionamiento de la educación a través de aportaciones de gran envergadura que ofrecen los textos en determinadas coordinadas socioculturales, cultivándose de este modo, la enseñanza de la literatura de manera no sexista dado que pretende abordar los temas relacionados con la problemática de la realidad, vencer los prejuicios acerca de la mujer, reconocer las escritoras que obtienen éxito público y atención crítica, así como contemplar la historia desde una perspectiva más objetiva.

Entonces, todo ello, en consonancia con los objetivos generales propugnados por el Ministerio de Educación tales como «desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza», «conocer las creencias, actitudes y valores de nuestra tradición valorándolos críticamente», «analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades [...] y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos» (Boletín Oficial del Estado, 2001), contribuirá a una escuela con mayor presencia de diversidades que dimanen de la clase, la etnia y los géneros, en la que se trabaja desde los contextos particulares en reconocimiento a las diversidades existentes y se adopta lo particular, lo local y la diferencia como las directrices que guíen los procesos educativos (Marolla, 2015, pp. 102-103).

En este contexto, la mujer y la escritora emergen no simplemente como figuras pasivas en el escenario educativo, sino como agentes críticos y transformadores. Es

pertinente subrayar que, bajo otro ángulo, la literatura contemporánea de autoría femenina ostenta un valor pedagógico inherente que supera la mera difusión de saberes, erigiéndose como un instrumento desestabilizador de las normas y estructuras socioculturales preestablecidas.

Además, el dinamismo recíproco entre literatura y educación engendra un sistema didáctico más enriquecido, el cual, a su vez, fomenta una exploración interseccional tanto en el análisis literario como en la comprensión más amplia de las dinámicas sociales. De manera subyacente, esta confluencia contribuye al establecimiento de un entorno educativo más diverso y equitativo, en perfecta sintonía con los objetivos de políticas educativas y confirmado por estudios académicos actuales.

Pues bien, nos parece interesante ampliar la repercusión que tiene la educación a la sociedad que estriba en la indagación acerca de la triple relación literatura/sexismo/realidad. La lectura de las obras literarias de excelente calidad y adecuado contenido, que tiene la función del vehículo de transmisión de determinados valores, puede programar actividades que potencien actitudes positivas hacia la mujer y los derechos humanos, motivar la reflexión sobre situaciones problemáticas y comportamientos discriminatorios, reforzar las pautas de desarrollo igualitarias en cuanto al género, así como facilitar construir una sociedad más crítica y equitativa (Yubero y Navarro, 2010, p. 64).

Con el fin de arrojar luz sobre la compleja problemática asociada a la discriminación de género y distinguir lo que se origina en la tradición histórica de aquello que proviene de una lógica fundamentada y una concepción precisa de la realidad biológica, es fundamental que, desde el plano educativo, se utilicen

una serie de materiales textuales y teóricos [...] con especial hincapié en ciertos temas, como la violencia de género, que no deben pasar desapercibidos: repertorios de textos que evidencien la evolución histórica de la ideología de sexo/género y su transmisión literaria; repertorios de textos de distintas épocas y autores que hacen el elogio/vituperio de la mujer; repertorios de textos que proponen/rechazan distintos estereotipos femeninos a través de la historia, entre otros. Pero además, según he explicado antes, debe presentar una visión pluralista, tanto masculina como femenina. (Servén, 2004, p. 79)

De esta manera, estaremos en condiciones de recurrir a la crítica feminista, cuya evolución ha posibilitado el descubrimiento de técnicas y motivos representativos

que giran en torno a la marginación de género en diversas fases y grupos de textos, con miras al planeamiento de *protagonismo femenino* y al reconocimiento de su *significatividad histórica*, en vista de que las acciones llevadas a cabo por ellas, «tanto en un sentido de actividad como de pasividad, fueron y son significativas para la dinámica social, para la evolución de las sociedades en cualquiera de sus niveles y para la propia posición social de las mujeres» (Fernández, 2004, p. 11).

Podría argumentarse, en buena lógica, que las clases de literatura prometen servir de un espacio propicio no solo para reconocer la calidad literaria de las obras y explorar los estereotipos sociales que se encuentran en los textos escritos, sino también para fomentar una conciencia crítica acerca de los problemas sociales a los que nos enfrentamos hoy en día y ayudarnos a cuestionar un juicio parcial frente a los discursos tradicionales y, en especial, frente al discurso patriarcal que ha regido nuestra historia.

Asimismo, es concluyente que la educación, en caso de abordar de manera crítica y reflexiva las temáticas primordiales llegando al fondo de género, inclusión, diversidad e igualdad, desempeña un papel significativo en la democratización de la enseñanza y la incorporación de las mujeres en la historia que ha estado dominado por los hombres, proporcionando perspectivas dispares sobre conflictos y lacras que perviven en el mundo actual y, al mismo tiempo, garantizando una educación verdaderamente democrática, inclusiva y transformadora que contribuye a una sociedad más justa, igualitaria y respetuosa.

3.2.3 Enfoques y prácticas: rediseñando la educación y la literatura

Si bien, al prestar atención a lo que está pasando en la realidad, enseguida nos hallamos ante el hecho de que, en términos generales, se observe una falta de consideración del protagonismo social de las mujeres reflejada en la interpretación de fuentes documentales, problemas y situaciones históricas, así como en el propio devenir de los pueblos, sin importar su objeto de estudio. A pesar de las importantes reflexiones teóricas que han surgido en los últimos años para revisar las visiones del pasado desde perspectivas más amplias y diversas, incluyendo la de género, parece que aún no han logrado penetrar suficientemente en una historiografía que sigue retratando solamente a la mitad de los actores sociales: los hombres.

Es innegable que como la educación se presenta como un medio crucial para eliminar

el sexismo y combatir los estereotipos, roles y actitudes prejuiciosas de género que aún prevalecen en nuestra sociedad, se ha de brindar formación y capacitación en valores igualitarios para toda la población, con el objetivo de fomentar una sociedad más justa y equitativa, teniendo en cuenta la perspectiva de género y las necesidades específicas de cada individuo (Elche, 2017, p. 525).

Por lo tanto, haremos una breve revisión de los puntos y enfoques que se han utilizado y podrían ser empleados en la práctica educativa mejorando su efectividad y relevancia, con el fin de potenciar los valores de solidaridad, respeto, igualdad, tolerancia y convivencia creando un ambiente inclusivo y respetuoso que permita a las personas desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial, independientemente del sexo al que pertenezcan.

Al abogar por la igualdad, la escuela en realidad promueve un modelo escolar masculinizado que jerarquiza los roles de género, sobrevalorando los atributos asociados a la masculinidad y subestimando aquellos que caracterizan la feminidad (Marolla, 2015, p. 104). Mientras tanto, a pesar de que es aceptada ampliamente la importancia de otorgar a la historia de las mujeres el mismo nivel de atención y análisis que se brinda a la historia de los hombres para abordar la igualdad y la diversidad en el entorno escolar, esta idea resulta en gran parte mucha teoría y poca práctica.

Sin embargo, resulta esencial subrayar que la democracia, en su proceso evolutivo continuo, se alimenta intrínsecamente de las contradicciones que subyacen en las relaciones sociales, un fenómeno dialéctico que, al cristalizarse en la lucha política de las mayorías, no solo expande de manera progresiva el espectro de derechos reconocidos, sino que también cataliza un desarrollo integral y multifacético de la sociedad (Touraine, 2000, p. 15).

En este escenario, el ámbito educativo se presenta como un foro propicio para la instauración de cambios profundos y duraderos, donde la democracia, en su anhelo de ser plenamente inclusiva, enfrenta el desafío de convertir los planteamientos teóricos en medidas prácticas, garantizando de esta manera una representación justa y equilibrada de todas las identidades de género.

Además, la educación no es un espacio exento de ideología; al contrario, está imbuida de una carga valorativa que permea tanto el discurso educativo como la dinámica

relacional entre el docente y el alumnado (Apple, 1987), donde se debería priorizar la construcción de significados en vez de reproducciones acríticas. Desde una perspectiva micropolítica, la educación debe regirse por los principios inherentes a cualquier sociedad democrática, dado que su objetivo primordial radica en fomentar una educación en, por y para la democracia (De la Torre y Rivera, 2021, p. 87), en contraposición, desde una perspectiva macropolítica, la institución educativa debe estar intrínsecamente vinculada con la comunidad que la alberga, manteniendo como referente utópico la transformación social y cultural (McLaren, 1989).

Ante esta realidad, lo que sin duda es apremiante es la planificación de indagación reflexiva crítica como el pilar estratégico en la docencia al alumnado y la implementación de una pedagogía democratizadora, que tanto actúa como un imperativo ético como contribuye a la reformulación del currículo educativo, por las cuales, enfatizar la inclusión de perspectivas de género, de la diversidad étnica y cultural, y de las distintas orientaciones sexuales se transforma, por consiguiente, en un elemento esencial para alcanzar una educación genuinamente equitativa.

A la vista de todo ello y debido a que la vía democrática constituye un medio eficaz para superar las desigualdades e injusticias que afectan a la mujer y otros colectivos marginados (Casas, 1999), se torna imprescindible democratizar la educación destruyendo los estereotipos de género en las aulas y la enseñanza de la historia y laborando en pos de la promoción de un contexto de equidad social, de modo que se garantice la igualdad de oportunidades en el acceso al saber para todas las personas. De esta forma, no solo se dota a los estudiantes de un marco crítico para el análisis y la comprensión del mundo que les rodea, sino que también se les brinda las herramientas necesarias para ser agentes activos en la lucha contra las discriminaciones y desigualdades que aún persisten en nuestra sociedad.

Naturalmente, la escolarización mixta en general da lugar a una percepción de la institución educativa como neutral en términos de género y libre de discriminación. En este sentido, el patrón pedagógico de enseñanza mixta, implantado de modo extendido, se fundamenta en el principio democrático de equidad y presupone la existencia de una plena paridad entre hombres y mujeres, lo cual conlleva una negación de las diferencias culturales entre colectivos, estipulando indiscutiblemente un gran salto educativo de las generaciones jóvenes.

Sin embargo, este modelo de enseñanza de que hablamos, o sea, la escuela mixta,

cuya creación adolece de una falta de reflexión sobre los requerimientos de una educación igualitaria que contemple las diferencias de género donde las niñas se integren en los valores, comportamientos y normas de una cultura dominante (Marolla, 2015, p. 104), aunque supone una forma temprana de coeducación, aún está fuertemente impregnada de androcentrismo y debe avanzar en un aspecto crucial: la inclusión total del género femenino y de todos los conocimientos que este ha generado como componente esencial de una cultura común e indispensable para chicos y chicas (Subirats, 2009, p. 94).

Si partimos de que la educación escolar no se limita únicamente a la obtención de conocimientos, sino que también constituye la creación de patrones conductuales, la asimilación de principios éticos y la forja de identidades individuales, es menester reconocer que la escuela mixta requiere revisar hábitos y prejuicios perniciosos arraigados en la cultura que olvida la importancia de una estructura mental adecuada para la utilidad de los conocimientos.

Como puede observarse, la escuela mixta, tal como la conocemos, representa un hito crucial en el camino hacia la coeducación de género, pero solo puede ser considerada como una etapa transitoria. Para alcanzar verdaderamente una educación coeducativa, se requiere no solo la escolarización conjunta, sino también un cambio de paradigma cultural, una transformación que aún no ha logrado la escuela mixta en su totalidad (Subirats, 2009, p. 94), en virtud de ello, es imperativo avanzar hacia un modelo educativo que promueva la equidad en términos de oportunidades, recursos, tratamiento y resultados.

El modelo coeducativo integra las diferencias inherentes a los diversos grupos sexuales en la diversidad que debe caracterizar a las instituciones educativas y a la par, representa un recurso sumamente eficaz que se ocupa de velar por la ausencia de prejuicios y estereotipos de género en el proceso educativo. A diferencia del modelo mixto, su finalidad última no radica en la homogeneización de las identidades, sino en el reconocimiento de las disparidades bajo un marco igualitario (Stone, 1996, p. 39), esto es, consiste en abolir toda jerarquía existente tanto en el trato hacia los estudiantes como en la transmisión de conocimientos a los mismos, independientemente de su género, como plantea Vázquez:

La diferencia entre escuela mixta y escuela coeducativa radica básicamente en la concepción plural del patrimonio humano que pertenece tanto a hombres como a

mujeres, sin jerarquía entre ambos. El paso de la actual escuela mixta a una escuela construida bajo los parámetros del modelo coeducador se plantea como un proceso de largo alcance dado que se dirige a un cambio cultural y no a un simple cambio de prácticas en los centros escolares. (2003, p. 54)

En todo caso, es necesario recordar que, aunque la piedra angular de la coeducación estriba en la toma de conciencia de las divergencias existentes entre los colectivos sociales y sexuales, así como la indagación en la supresión de los patrones de género y sus consecuencias, es innegable que, como consecuencia de androcentrismo, uno de los atributos *sui generis* del patriarcado, este modelo pueda presentar inconvenientes potenciales en algunos casos:

La escuela no es [...] una institución neutral, sino reproductora de las desigualdades entre niños y niñas y de las fronteras entre ambos géneros. [Profesoras y profesores] interpretan las relaciones sociales en la escuela como una proyección de poder patriarcal, en las que un grupo sexual, los niños, ostenta el protagonismo [...] y actúa como grupo socialmente dominante, y otro grupo, las niñas, constituye un grupo culturalmente dominado. (Bonal, 1997, p. 40).

Por ende, las deficiencias del proceso de enseñanza en la escuela coeducativa deben mejorarse continuamente en función de la situación real, a tal efecto, nos parece interesante hacer referencia a los tres modelos que forman una transición correcta, eficaz y actualizada, con cuya existencia se caracteriza la práctica de los profesores en términos de valores, objetivos y estrategias: modelo disciplinar, modelo mediador y modelo comunitario (Aubert *et al.*, 2010, pp. 63-67).

El modelo disciplinar, que se basa en la autoridad del profesorado y la aplicación de normativas, lo que puede generar desigualdades y prejuicios en grupos marginados (Aubert *et al.*, 2010, p. 64); el modelo mediador, que busca resolver conflictos a través de la colaboración y el apoyo, mediante técnicas de ayuda y *counselling*, fomentando la escucha activa, la empatía y la resolución de problemas, lo que reduce estereotipos y comportamientos discriminatorios (Aubert *et al.*, 2010, pp. 66-67); el modelo comunitario, que se enfoca en fomentar la participación de la comunidad en un ambiente de igualdad y diálogo para descubrir causas y soluciones a los conflictos, creando normas inclusivas y un clima de respeto por los derechos de todos y todas (Aubert *et al.*, 2010, p. 68).

En definitiva, a través de la implementación del modelo comunicativo, junto con la

dotación de protagonismo al estudiantado (McIntosh, 2005) tanto en la configuración del plan de estudios como en la participación significativa en el diseño y desarrollo de las prácticas pedagógicas, se puede conseguir una educación que brinde la igualdad de recursos y oportunidades a las niñas y niños, al tiempo que elimine las barreras de género que dictan o prohíben determinados comportamientos en función del sexo. De esta forma todas las habilidades y destrezas fundamentales para el desarrollo personal y social están al alcance de los futuros hombres y mujeres, sin prejuicios sexistas que limiten su potencial (Subirats, 2009, p. 97).

Es bien sabido que, la enseñanza de la literatura en entornos educativos trasciende la mera exposición a textos canónicos para metamorfosearse en un mecanismo activador de creatividad, democracia e interculturalidad, dado que, por un lado, los textos literarios, en su multiplicidad de voces y contextos, funcionan como plataformas desde las cuales los estudiantes pueden explorar y cuestionar la realidad circundante; por el otro, la exposición a literaturas de diversas culturas y tradiciones amplía los horizontes de los estudiantes, fortaleciendo una perspectiva intercultural que es indispensable en la sociedad globalizada e internacionalizada del siglo XXI.

Por ende, la literatura se convierte en un vector para la transmisión de valores democráticos, simultáneamente, actúa no solo como un promotor del análisis crítico y la disidencia constructiva, sino como un facilitador de diálogos plurales y polifónicos, potenciando, consecutivamente, el aprendizaje autónomo y colaborativo.

En la misma línea, para maximizar el impacto de la didáctica literaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es imperativo adoptar una metodología pedagógica holística e integradora. El abordaje debe ser multidimensional e interdisciplinario, combinando el análisis textual riguroso con enfoques transdisciplinarios que incorporen la sociología, la psicología y las ciencias políticas, entre otros campos.

Al mismo tiempo, se recomienda la aplicación de estrategias pedagógicas activas como métodos para catalizar el pensamiento crítico y fomentar la participación activa del estudiante, sin olvidar las herramientas TIC y tecnologías digitales, que proporcionan un acceso inmediato y diversificado a materiales y recursos y dotan al alumnado de las capacidades de la autonomía, la selección y la búsqueda de información, en aras de alcanzar la anhelada significación del aprendizaje mediante la posterior habilidad de relacionar los conceptos adquiridos (Álvarez y Alejaldre, 2019, pp. 196-197). Además, la evaluación continua y formativa, adaptada a las

necesidades y los objetivos de aprendizaje individualizados, puede servir para calibrar y afinar la praxis docente y para lograr resultados educativos optimizados en el ámbito de la literatura.

En lo que concierne al cambio de enfoques en la enseñanza, Banks propone una serie de principios y conceptos centrados en la transformación de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales a fin de fomentar el respeto, la democracia y la diversidad en la educación (Banks *et al.*, 2005, p. 17), entre las cuales nos gustaría hacer hincapié en la historia, dado que «el pasado planea sobre el presente, configura nuestras percepciones actuales y nuestros proyectos sociales de futuro. La historia cultural está sacando a la luz la importancia de los discursos, de las representaciones, en la conformación de las identidades» (Fernández, 2004, p. 11).

El sendero trazado por los estudios de género y la historia de las mujeres, por lo demás, se erige como fundamental en el ámbito de la enseñanza, enriqueciendo el conocimiento acerca de las sociedades del pasado y revalorizando a las mujeres como agentes activos en el devenir histórico. Por consiguiente, resulta esencial en el ámbito educativo que los discentes se percaten de que cada persona, sin importar su género, participa en la construcción de todas las historias, sean historias individuales, privadas, familiares, de hombres o mujeres comunes.

En caso de que la educación en las aulas se limite a la inclusión de conocimientos, valores y experiencias exclusivas de los grupos dominantes, se produce una marginación inmediata de aquellos y aquellas estudiantes que pertenecen a las minorías raciales, sexuales, culturales, lingüísticas y religiosas (Banks, 2004, p. 13). Así que incorporar el protagonismo social de las mujeres en las clases de historia debería ser extremadamente importante, al mismo tiempo también excepcionalmente fácil, ya que solo se ha de estudiar y analizar la presencia y la ausencia del género femenino:

Bastaría con preguntarse por las mujeres en los diferentes aspectos de la vida social que seleccionamos como objeto de enseñanza-aprendizaje: la organización social, el gobierno de los Estados, las actividades económicas y la organización del trabajo, la educación y la formación profesional, las mentalidades colectivas, la creación de productos culturales, [...] (qué funciones sociales tenían las mujeres, qué papel tuvieron en el gobierno de los Estados, qué pensaban respecto a tal problema o cuestión social, cómo vivieron las guerras, qué aportaciones hicieron a la ciencia y

la cultura, cómo respondieron en determinados momentos importantes para la comunidad, cómo y en qué se formaban, cuál fue su implicación en el mundo de la producción y distribución de bienes, etc.) y comparar sus funciones, sus derechos y deberes, sus producciones, sus opciones de vida, sus visiones del mundo [...] con las que tuvieron los hombres de su mismo grupo. (Fernández, 2004, p. 12).

Además, es necesario que la enseñanza asuma la tarea de recuperar y valorar los trabajos, saberes, pensamientos, espacios y vínculos que han sido subestimados históricamente en el ámbito femenino y, a la vez, aborde las relaciones personales e institucionales entre hombres y mujeres, ya que esto tiene importantes repercusiones en la educación del alumnado a diversos niveles. Es decir, este acto conllevaría la intervención en dos de los tres elementos que constituyen la identidad femenina descritos por Marcela Lagarde (1996): el psicológico-emocional y el social que se insertan en sus correspondientes niveles de empoderamiento: el de las relaciones próximas y la colectividad (Álvarez y Romero, 2024).

De esta manera, la escuela, la enseñanza de la historia y la de las ciencias sociales van dejando de formar estereotipos y roles culturales, junto con pautas y valores relacionados con los dos géneros, sobre todo la visión subordinada de las mujeres.

3.2.4 Síntesis conclusiva: implicaciones y retos multidimensionales

Atendiendo a todos los aspectos tratados, revisaremos las conclusiones que hemos querido poner de manifiesto a lo largo de este apartado.

A nivel social, la educación, que juega un papel fundamental en la transmisión de los patrones culturales de género y al mismo tiempo, ofrece una oportunidad para analizar, comprender y transformar las relaciones de género desiguales (García, 2009, p. 2417), sin lugar a duda impulsa una enseñanza que fomenta el multiculturalismo, la igualdad de género y la inclusión de la historia de las mujeres, impulsando en los estudiantes el empoderamiento y el compromiso con la evolución tanto dentro como fuera del aula. Así pues, los alumnos van adquiriendo la capacidad de respetar y reconocer a los grupos que han sido sistemáticamente excluidos desde una perspectiva de equidad.

A nivel judicial, la educación ha facilitado, a lo largo de las últimas décadas, la promulgación de diversas leyes educativas que han tenido presente la necesidad de fomentar la justicia en las escuelas y la prohibición expresa de discriminación por

razón de sexo. Al fin y al cabo, la educación adecuada y equitativa no solo se trata de la inclusión de contenidos curriculares relacionados con el género, sino también de la promoción de actitudes y valores igualitarios hacia el tema, capacitando a las mujeres a participar de manera activa en las actividades sociales, en igualdad de condiciones que los hombres. En concreto, los estudios sociales y la enseñanza de la historia redundan en la ciudadanía formal que fortalece un sistema jurídico sólido y efectivo, así como la imparcialidad y diversidad hacia una sociedad inclusiva y respetuosa (Blanco, 2004).

A nivel femenino, es evidente que se ha venido consiguiendo poner de relieve considerablemente a las mujeres gracias a los avances de la democratización de la sociedad y en el ámbito educativo, el esfuerzo por construir marcos conceptuales y recuperar la historia de las mujeres desde una perspectiva no androcéntrica que implica iniciar una transformación en las pautas y estereotipos sociales arraigados. Del mismo modo, la educación ha contribuido enormemente a promover la igualdad de género en la literatura y, en particular, para visibilizar y reconocer el trabajo de las escritoras.

En reciprocidad, los estudios de las autoras destacadas y obras que aborden de manera perspicaz y revolucionaria la temática de género desempeñan un papel crucial en la formación de una educación integral y en la construcción de una sociedad en la que se valore y respete equitativamente la voz y la creatividad de las mujeres y los hombres. En este sentido, en vista de que «la literatura feminista tiene la capacidad de transformar nuestras vidas, de hacernos cuestionar lo que damos por sentado, de abrirnos a nuevas experiencias y formas de pensar» (Hooks, 1994, p. 205), el feminismo y las obras al respecto son importantes herramientas de análisis y reflexión crítica, que permiten cuestionar y desafiar las estructuras patriarcales y el sexismo tanto en la literatura como en la realidad.

A nivel literario, puede verse con claridad que la educación, que se erige como un pilar clave para el desarrollo de la literatura, promueve la adquisición de habilidades críticas y reflexivas que permiten una interpretación más profunda y significativa de las obras, y en especial, la lectura y la escritura brindan a los autores la capacidad de expresar sus ideas de manera precisa e innovadora, otorgando un mayor nivel de complejidad y sofisticación a sus creaciones. De ahí que sea necesario resaltar su impacto tanto en aportar nuevos horizontes de conocimiento, sensibilidad y

significado a las obras literarias como en estimular una mayor apreciación y comprensión por parte de los lectores.

Asimismo, es por la implementación del feminismo, la interseccionalidad y la categoría de género junto con la adopción de la posición epistemológica y ética en el aula que nos ha hecho conscientes de las discriminaciones del binarismo presente en los marcos teóricos y en el uso de los principios lógicos (Díez-Bedmar, 2022, p. 2). De este modo, se ha animado a las escritoras a tratar temas que antes se consideraban tabúes e implicar la caracterización de personajes femeninos fuertes y complejos, y paralelamente, se han configurado nuestra vida cotidiana, nuestra propia identidad y las narrativas históricas en contra de modelos culturales hegemónicos, heteropatriarcales y sexistas, llevando indefectiblemente una mayor diversidad y variedad a la escritura, en particular, al cuento femenino, que es lo que nos ocupa en el presente trabajo.

A pesar de todo, es imperante reconocer que aún persiste una significativa brecha en la consecución de la equidad de género, especialmente en el ámbito educativo (Vega, 2002), lo cual demanda un esfuerzo continuo y sistemático por parte de la sociedad y las instituciones para alcanzar una verdadera paridad en la formación y oportunidades para todas las personas, independientemente de su género. Teniendo en cuenta que la institución educativa no puede ser considerada como la única ni la principal responsable de una tarea tan gigantesca y monumental, se desprende que alcanzar una educación completamente igualitaria entre los géneros requiere la colaboración de todos los sectores de la sociedad:

Sobre la familia puede sostenerse que constituye la primera estructura organizada, que sujeta y somete al sistema patriarcal dentro del sistema socioeconómico y cultural actual, juega un papel primordial en la transmisión de valores sexistas en los primeros momentos del desarrollo de las personas, sentando las bases del entramado básico de la personalidad. Pero también, y por su cercanía y latencia en la vida de las niñas y de los niños, puede influir positivamente en la transformación de la realidad desigualitaria. Se precisa pues en este tránsito, de la acción conjunta con el resto de las instituciones socializadoras, y particularmente de la familia para el cuestionamiento y deconstrucción de los estereotipos sexistas que sustentan esta configuración de la realidad. La desactivación, la transformación del orden desigualitario y el camino hacia una sociedad más democrática pasarán

indefectiblemente por un debate en que todos los actores (padres, madres, alumnado, profesorado y resto de la sociedad) tomen parte. (García, 2009, p. 2430).

Si bien es cierto que, superar las barreras de género es un proceso largo que representa un desafío prolongado y complejo (Subirats, 2001, p. 24) y no es nada fácil conseguir una igualdad tangible en el campo literario, establecer la equidad en el dominio educativo y promover la justicia en la esfera social, deberíamos mantener la confianza en que, si la comunidad en su conjunto se compromete a colaborar de manera activa y concertada, contribuyendo al fortalecimiento de la perspectiva de género a través de un proceso abierto de elaboración teórico-metodológica, junto con construcción de conocimientos e interpretaciones y prácticas sociales y políticas, es plausible prever una evolución positiva en el mediano y largo plazo.

Muestras de lo expuesto anteriormente son las mujeres, que se han identificado entre sí y han introducido cuestiones previamente inimaginadas, que se han congregado para analizar y transformar el mundo, haciendo posible el diálogo que persiste, hoy en día, en ámbitos diversos como la academia, ONG, entidades gubernamentales y grupos comunitarios, que han tejido redes para la comunicación, aprendizaje, investigación y participación pública y política (Lagarde, 1996, p. 16), mostrándonos la potencia y fuerza singularmente femeninas que no solo desafían los estereotipos culturales y sociales, sino que también forjan un espacio único para la exploración de la complejidad a la experiencia de ser mujer en diversas circunstancias y contextos.

Por consiguiente, frente a los intrincados desafíos que aún subsisten, se impone la necesidad de abrazarlos con un optimismo estratégico, respaldado por una voluntad colectiva para continuar avanzando, destacando el papel crucial de las mujeres en la literatura como catalizadores de cambio social, cuyas voces y obras contribuyen a configurar una narrativa más plural y, por ende, enriquecen nuestra estructura social y cultural, sin obviar la importancia de un compromiso interseccional que fortalezca las alianzas y magnifique los esfuerzos en pos de una sociedad más equitativa y diversa.

3.3 Cartografía expresiva: fundamentos constitutivos de la narrativa breve femenina

Durante los siglos XX y XXI, la narrativa breve escrita por mujeres en España ha vivido un proceso de transformación que dialoga estrechamente con los cambios sociales, políticos y culturales del país. A lo largo de este recorrido, la presencia

femenina en el campo literario ha ido cobrando fuerza, afirmándose desde espacios muchas veces relegados. En este marco, el cuento ha funcionado como una forma especialmente dúctil, capaz de condensar con precisión los momentos de ruptura y transición que marcan la experiencia contemporánea de las mujeres, es decir, su brevedad no le resta profundidad; al contrario, potencia su capacidad para captar los matices más sutiles del cambio y del conflicto interior de la vida:

Todo cambia, nada permanece. *No podemos bañarnos dos veces en el mismo río.* Allá donde miremos hay algo moviéndose, algo dejando de ser para ser otro. Algo transformándose. El cambio es el principio de todo.

Y también del cuento. Hemos viajado durante años en el mismo autobús. Hemos cogido cientos de veces la misma mano. Pero ¿era la misma? Porque hoy, esa mano parece distinta. Llueve distinto hoy. Ese autobús no es el mismo autobús. El timbre de la puerta no emite el sonido acostumbrado. El cartero no llama a la misma hora de ayer. ¿Por qué se ha retrasado? ¿Quién es el anciano que nos llama hijos y que ayer no lo era? ¿De dónde han salido esas arrugas? ¿Soy yo el mismo de un momento atrás?

Escribir un cuento es congelar esos preciosos instantes en que las cosas dejan de ser las que eran. En que las cosas se fundan. El cuento se convierte así en el súbito instante en que algo deja de ser, para ser otro. (Cerrada, 2006, pp. 150-151)

A tenor de esta perspectiva, conviene subrayar que, la narrativa femenina contemporánea ha desarrollado una excepcional capacidad para cristalizar los momentos de transición y ruptura, asentándose como un espacio privilegiado para la exploración de nuevas formas de expresión y representación. En consonancia con las múltiples transformaciones sociales acaecidas, la estructura del relato breve ha experimentado una notable evolución, dado que, en la actualidad, el cuento se distingue por proyectar la realidad «al modo sinecdóquico, no cerrado, abierto, partitivo» frente a la «imagen global cerrada y clausurada» (Pozuelo, 2004, pp. 69-70) que caracterizaba al cuento tradicional.

No obstante, resulta imperativo señalar que, más allá de dichas transformaciones evidentes, la narrativa breve contemporánea mantiene, en su esencia más profunda, ciertos elementos constitutivos que han permanecido inalterables a lo largo del tiempo. En efecto, tal y como ha constatado Berta Marsé:

No creo que haya cambiado nada esencial. La forma y la trama se adaptan a nuestro tiempo, claro, a nuestras preocupaciones y nuestras frustraciones, pero el objetivo final del cuento sigue siendo el mismo de siempre: contar una historia, buscar la tensión, el vigor, la contención, la insinuación, la sorpresa y, en el mejor de los casos, el impacto. (en Neuman, 2010, p. 451)

A nuestro parecer, queda patente que esta pervivencia de elementos fundamentales, que trasciende las modificaciones superficiales, permite, sin duda alguna, identificar patrones recurrentes y establecer una cartografía comprehensiva de la narrativa breve femenina española.

Por consiguiente, el presente apartado se propone examinar, con rigor analítico, las temáticas recurrentes, las técnicas narrativas empleadas y las características distintivas del lenguaje *per se* de los relatos breves escritos por mujeres en el contexto español. Mediante este análisis pormenorizado, que parte del reconocimiento tanto de los elementos innovadores como de los rasgos persistentes del cuento, será posible apreciar, en toda su complejidad, la singular aportación de las escritoras españolas contemporáneas en la renovación del género literario y en la configuración de una tradición narrativa específicamente femenina.

3.3.1 Del silencio a la reivindicación: horizontes temáticos de la escritura femenina

Creemos posible afirmar que el cuento femenino español se ha caracterizado por centrarse en el universo femenino, ligado, con frecuencia, con el ámbito doméstico y el hogar, espacios tradicionalmente asociados a la esfera privada y condicionados por estructuras patriarcales. Desde la posguerra hasta la transición democrática, autoras como Carmen Laforet, Ana María Matute o Carmen Martín Gaité recogieron en obras la historia de su vida subjetiva en un contexto de represión y tensión social, como hijas, esposas o madres. Suele haber, en sus cuentos, madres abnegadas, mujeres aisladas en el matrimonio, soledad o marginación, además de mujeres que enfrentan, constantemente, desigualdades en el entorno laboral.

Estas escritoras no se limitaron a retratar la opresión; es más, desmontaron el metarrelato patriarcal al exponer sus mecanismos más brutales a través de los relatos: el machismo arraigado en comunidades rurales, el caciquismo como sistema de control, y la discriminación étnica que agrava la exclusión. Al mismo tiempo, también trazaron caminos de resistencia: sus relatos ahondan en las experiencias de mujeres sometidas a la autoridad de padres ausentes pero anhelados, madres que

perpetúan los roles tradicionales, matrimonios forzados y una profunda indefensión social y sexual (Luna, 1996), sin pasar por alto las complejas relaciones madre-hija y el vínculo de complicidad que surge de la amistad (Encinar y Valcárcel, 2012, p. 15).

Sin embargo, lejos de limitarse a la denuncia, estas autoras reivindican, por medio de la corporeidad femenina, las decisiones políticas de las mujeres en la contemporaneidad, como la elección de vivir solas o con amigas, el rechazo o la problematización de la maternidad, el descubrimiento de la propia ciclicidad (Gargallo, 2005), así como la revalorización del erotismo, desafiando así, de manera contundente, los paradigmas temporales impuestos por la lógica patriarcal y proponiendo, en su lugar, una concepción del tiempo arraigada en los ritmos de la vida cotidiana, en la paciencia que trae cada ciclo y en el devenir de las estaciones.

Asimismo, la maternidad, la sexualidad y los afectos se exploran en estos relatos con una profundidad que evita simplificaciones. La denuncia apuntaba, igualmente, a los modelos de mujer tradicionales propuestos en la literatura de la época, es decir, que la maternidad continuaba siendo solo un instinto natural, una vocación eterna o una obligación social, reservada para sus eternas y pacientes mujeres. A menudo retrataban la maternidad como una cárcel para las mujeres: un espacio represivo rodeado de muros infranqueables que llenaban a las mujeres de odio y desesperación, o de intentos torpes de victimismo, alejados de un amor filial que, cuando surgía, solo aumentaba su confusión identitaria.

El cuestionamiento de la identidad femenina siempre ha constituido una función crítica fundamental en la deconstrucción de estereotipos genéricos. Sus protagonistas rechazaban el matrimonio tradicional, la maternidad patriarcal o la heterosexualidad normativa, o bien se rebelaban contra las esposas a las que la sociedad asignaba obligaciones domésticas –además de los hijos– que impedían, o al menos obstaculizaban gravemente, sus carreras profesionales.

En este sentido, Nuria Amat lleva la maternidad insatisfactoria al extremo: la separación radical de la maternidad o la afirmación de una pasión literaria como fuerza vital. A través de múltiples espejos de la identidad femenina en fragmentos introspectivos, construye el mundo de las mujeres contemporáneas, desde la intimidad consentida hasta la proyección social de los mitos creados (Altisent, 2012). En «Cuánto de ella guardaba yo de mí» (Amat, 1990, pp. 61-67), la protagonista

adopta a dos hijos no por el deseo de ser madre convencional, sino para llenar el vacío emocional dejado por una madre ausente. La escritura, aquí, se transforma en un reflejo distorsionado: la protagonista proyecta en sus hijos adoptivos la misma alienación que la habita. Más aún, en «La muerta original» (Amat, 1990, pp. 96-98), Amat profundiza en esta línea: la narradora imagina su propia muerte y cómo este acto marcaría a su hija no como legado de amor, sino como una cadena heredada. En conjunto, estos ejemplos ilustran cómo Amat explora la maternidad desde ángulos complejos y a menudo conflictivos, revelándola como una carga que condiciona identidades.

Considerando la amplitud temática abordada hasta ahora en la narrativa breve femenina, otro tema recurrente y relevante es la exploración de la memoria y el legado de las generaciones pasadas, especialmente en el contexto de la Guerra Civil española y el franquismo. Muchas autoras han utilizado la narrativa breve para rescatar y reinterpretar el pasado, particularmente, desde la óptica de las mujeres que quedaron marginadas de los relatos oficiales de la historia. Este ejercicio de reconstrucción de la memoria colectiva incluye la voz de aquellas que sufrieron la represión o fueron silenciadas, reivindicando su papel en la historia. Autoras como Rosa Montero y Almudena Grandes han contribuido a este esfuerzo mediante relatos que rescatan las pequeñas historias de mujeres en medio de grandes conflictos históricos.

La memoria –tanto íntima como colectiva– emerge como eje vertebrador de estas narrativas, aunque nunca desde una perspectiva unívoca. Julia Otxoa y Carmen Martín Gaité ejemplifican este doble enfoque: la primera indaga en las fracturas de la identidad individual; la segunda, en el desgaste de la memoria compartida.

A nivel individual, los relatos de Julia Otxoa suelen presentar personajes desmemoriados que, envueltos en el desorden y la confusión, pierden el sentido de las identidades de aquellos con quienes interactúan. En su cuento «Correspondencia» (Otxoa, 2002, pp. 19-20), la protagonista se ve inmersa en un juego de identidades al mezclar las de sus corresponsales, lo que les ofrece la oportunidad de asumir roles inéditos y descubrir aspectos desconocidos de sí mismos. Este cruce de identidades expone el deseo de huir de la rigidez de los papeles sociales, impuesta desde estructuras externas y repetida sin cuestionamientos, así como la necesidad de

reinventarse, en un proceso que demanda tanto libertad como autoconocimiento, y reconstruir narrativas personales que desafían la uniformidad y el desarraigo.

A nivel colectivo, Carmen Martín Gaité explora la pérdida de la memoria común, observando cómo festividades y rituales han quedado despojados de su valor original. La autora advierte sobre el riesgo de celebrar tradiciones vacías de significado, donde el hilo de la memoria se ha roto, y el verdadero sentido de la rememoración se ha desvanecido. En sus obras, se denuncia cómo la comercialización de festividades como la Navidad, transformadas en momentos de consumismo vacío, se trivializan las prácticas culturales y se socava su capacidad para cohesionar a la comunidad en torno a un relato compartido (Martín Gaité, 2006); al hacerlo, se reivindica la importancia de preservar una representación genuina de la historia que, a diferencia de los relatos oficiales, permite recuperar la memoria colectiva y mantener una conexión auténtica con el pasado.

Del mismo modo, lo insólito, lo extraño, lo fantástico han funcionado en estos relatos como un dispositivo crítico en torno a nuevas maneras de expresar. A lo largo del siglo XX y XXI, muchas escritoras han recurrido a lo extraordinario no para evadir la realidad, sino para amplificar sus contradicciones: identidades hendidas, cuerpos sometidos, estructuras de poder enquistadas, entre otras. Esta práctica ha redefinido, posteriormente, las fronteras de la literatura femenina, incorporando voces y visiones que desafían tanto las convenciones literarias como los mandatos sociales.

Lo insólito interroga al realismo y lo racional mediante el contraste, pues actúa como un golpe de lo extraño, como un alumbramiento de lo inesperado. Se presenta a sí mismo para quebrar la intranquilizadora tranquilidad del mundo cotidiano. Según Cruz (2019), sus modalidades han tenido un importante desarrollo en las últimas décadas en el espacio hispanohablante, evolucionando hacia formas novedosas y ligadas a problemáticas actuales. Las escritoras echan mano de un amplio espectro de recursos –lo fantástico, lo sobrenatural, lo grotesco, lo maravilloso, el realismo mágico, la ciencia ficción, lo prospectivo, lo gótico, el terror y el horror– para desmenuzar, alegóricamente, cuestiones anecdóticas que, sin embargo, en el fondo podrían contener aspectos estructurales profundos.

En esta misma línea de reflexión, es importante destacar el caso de la escritora Julia Otxoa, cuya obra constituye un claro exponente de cómo lo insólito se ha convertido en una herramienta fundamental para explorar la realidad desde perspectivas

innovadoras y reveladoras. En sus relatos breves e hiperbreves, se concibe, en principio, la propia realidad como una «representación de lo insólito y lo fabuloso» (Otxoa, 2019, p. 23). Es precisamente con esta «mirada perpleja ante el mundo» (Otxoa, 2019, p. 24) como logra romper los retazos de lo real, transformándolo en enigma para franquear, de manera sigilosa, los ajenos territorios del saber y los ansiados recovecos del vivir.

Bajo esta mirada literario-estética, la narrativa breve de Julia Otxoa se caracteriza, indudablemente, por su inclinación hacia la literatura de lo insólito. La autora busca los límites de lo que le parece misterioso y, al acercarse a lo desconocido, se apoya en lo imaginario e indaga en lo fantástico, entendido como un «movimiento hacia la no significación, [que] tiende a lo no tético, a todo lo opuesto a la práctica de significación dominante» (Jackson, 2001, p. 147), además de emplear otras estrategias que abrumen al lector con una sensación de extrañeza.

A este respecto, sus relatos introducen elementos fantásticos, sobrenaturales o grotescos que desestabilizan las certezas del lector y, como consecuencia de ello, lo introducen en un escenario de ambigüedad y perplejidad en el que las fronteras entre lo real y lo imaginario se desdibujan de forma ineludible, de modo que «predomina lo sugerido, lo entrevisto por encima de lo obvio» (Cruz, 2019, p. 519), ofreciendo, en definitiva, una lectura activa y participativa que impugna las normas vigentes y da un vuelco a las interpretaciones esperadas.

Partiendo de esta base argumentativa, lo extraordinario en estos relatos no es simplemente una herramienta para generar sorpresa o desconcierto, sino que se convierte en un mecanismo para cuestionar las normas establecidas y abrir espacios para la reflexión crítica sobre las experiencias de las mujeres. A modo de ejemplo, podemos observar que, esta función se constata a través de un variado repertorio de seres extraordinarios en *Olvidado Rey Gudú* (1996) de Ana María Matute, claramente propios del mundo de la ficción, como «gnomos, hadas, brujas, trasgos, hechiceros y ondinas que, con sus intervenciones y hazañas singulares contribuyen a conformar esa atmósfera mágica que empapa toda la obra» (Gil, 2001, p. 169).

Además de lo extraordinario, lo gótico y el terror también constituyen partes integrales de lo insólito en la narrativa breve femenina, elementos que, de hecho, han sido ampliamente explorados y subvertidos por las escritoras hispanohablantes en las últimas décadas, en relación con temas como el capitalismo neoliberal, los

mecanismos patriarcales, la memoria de pasados dictatoriales y la represión de la sexualidad no heteronormativa (Ordiz, 2019). A través de relatos articulados por un terror femenino, las autoras se adentran en los horrores del siglo XXI tanto en el plano global como en el ámbito local, interpelando las bases mismas del orden contemporáneo.

El terror, en la actualidad, se entiende como «un género que nos enfrenta al sinsentido, a la muerte, y al caos, y nos dice que no hay escapatoria. No hay consuelo. No hay recompensa. Solo vértigo» (Martínez Biurrun, 2019, p. 202). Dicho abismo existencial, apropiado por escritoras comprometidas, activa conciencias y abre espacios de reflexión colectiva sobre la condición femenina. La revisión del gótico y del terror en la narrativa breve femenina ha ampliado las posibilidades expresivas para desmontar, con lupa crítica, las estructuras de poder que perpetúan desigualdades. Las autoras, mediante relatos que oscilan entre lo siniestro y lo inquietante, cuestionan los valores del *statu quo*, exponiendo realidades que, bajo el disfraz de lo aceptable, subsisten invisibilizadas.

En esta dirección, lo insólito actúa como prolongación natural –aunque no carente de paradojas– del realismo social. Si bien dicho realismo ha sido, históricamente, un canal idóneo para visibilizar los conflictos comunes, su hibridación con los elementos del género insólito ha desembocado en un realismo expandido, que alcanza a abordar las problemáticas contemporáneas dotándolas de un mayor simbolismo. Autoras como Cristina Fernández Cubas, Pilar Pedraza o Patricia Esteban Erlés ilustran esta tendencia: sus obras exploran la alienación moderna, el control patriarcal sobre el cuerpo femenino y la fractura identitaria, demostrando que lo extraño podría ser un espejo más fiel de lo real que el realismo mismo.

De manera similar, una de las temáticas más frecuentes de lo insólito es la metamorfosis del cuerpo. En muchos relatos, el cuerpo femenino se transforma de maneras inesperadas y grotescas, lo que pone de manifiesto una tensión entre el ser y el deber ser que la sociedad impone sobre las mujeres. A modo de ilustración, un ejemplo destacado de esta corriente se encuentra en la novela *Las madres negras* (2018) de Patricia Esteban Erlés, que presenta y deconstruye arquetipos femeninos tradicionalmente asociados a lo siniestro, como la *femme fatale* o la bruja, a través de la representación del cuerpo desfigurado de las niñas que habitan el orfanato de Santa Vela (De la Varga, 2019).

La metamorfosis, en estos casos, no representa únicamente una alteración física, sino que encarna, también, la pugna interior de las mujeres por liberarse de las imposiciones y constricciones vinculadas al género. Dicho de otra manera, cuando el cuerpo se deforma o transmuta, podemos interpretarlo como un acto de resistencia frente a lo normativo, tal y como sucede en aquellas narraciones donde el cuerpo femenino cobra proporciones monstruosas, contraviniendo, de este modo, las concepciones tradicionales de belleza, maternidad o feminidad.

Junto a esta perspectiva, apreciamos cómo en la narrativa actual escrita por mujeres, el cuerpo se convierte en territorio de lo insólito y en instrumento de denuncia social, dejando al descubierto hondas cuestiones filosóficas vinculadas al yo alienado (Ruiz, 2021). Así pues, los relatos emplean, en muchas ocasiones, distintas modalidades de lo insólito para poner en tela de juicio el sometimiento –tanto en el ámbito laboral como en el afectivo– que resquebraja la identidad personal y genera un yo escindido, sin capacidad para encontrarse; de ahí que la metamorfosis corporal cristalice, simbólicamente, la huella de la memoria colectiva, trayendo al presente el sufrimiento y el sacrificio de quienes nos precedieron.

En el contexto de la violencia de género, la representación insólita del cuerpo femenino se alza como un cuestionamiento a la cosificación de las víctimas de feminicidio (Eudave, 2019), poniendo de relieve la necesidad imperiosa de visibilizar, de forma más humanizada y menos estereotipada, el padecimiento que han soportado las figuras femeninas. Mediante este enfoque estilístico, los relatos dignifican sus cuerpos, devolviéndoles su identidad y autonomía, en un acto que se niega a reducirlas a meros objetos de violencia y que, al mismo tiempo, invita a repensar las narrativas de género desde una perspectiva de empatía y respeto.

Asimismo, lo insólito se utiliza para explorar las relaciones de poder dentro de la familia y la sociedad. En muchos relatos, las casas y los espacios domésticos –tradicionalmente asociados con lo femenino– se convierten en lugares de extrañeza y peligro. Estos espacios, que deberían ser seguros y acogedores, se transforman en escenarios de control y opresión donde las protagonistas se enfrentan a fuerzas invisibles o entidades sobrenaturales que reflejan las dinámicas de poder a las que están sometidas. El hogar, entonces, deja de ser un refugio para convertirse en un lugar de miedo e incertidumbre, lo que permite a las escritoras abordar el tema de la opresión doméstica, tanto física como psicológica, desde una óptica metafórica.

Siguiendo la línea que se centra en espacios de poder, es evidente que, en la narrativa femenina contemporánea, el entorno doméstico y las dinámicas familiares se erigen como escenarios privilegiados para explorar las complejas relaciones de dominación y subyugación que, en mayor o menor medida, conforman la experiencia vital de las mujeres. Así pues, no es de extrañar que, en estas ficciones, «la casa entera se convierte en una prisión simbólica de la insatisfacción femenina» (Simó, 2021, p. 24) que, sin duda alguna, desvelan la fragilidad de las fronteras entre lo real y lo imaginario y, a la vez, ponen de manifiesto la violencia estructural que, con frecuencia, se oculta tras la fachada de normalidad que envuelve la vida cotidiana.

Dentro de la misma exploración, es especialmente significativo cómo en la narrativa de Patricia Esteban Erlés, las distintas estancias del hogar se presentan en escenarios privilegiados para explorar las complejas dinámicas de dominación y subyugación que conforman la experiencia vital de las mujeres. Así, en su obra *Casa de muñecas* (2012), cada habitación se erige como un microcosmos de las múltiples relaciones de poder que determinan la existencia femenina.

El cuarto de los juguetes, por ejemplo, se personifica en la tensión amenazante entre las niñas y sus muñecas, esas compañeras de juegos obligatorias que, en vez de materializarse como deseos cumplidos, representan frustración y enajenación. De igual modo, el dormitorio infantil trae a la figura materna como una extraña que suprime a su hija, mientras que, en el dormitorio de matrimonio, el espacio conyugal se convierte en un espacio de traición y de carencias. El cuarto de baño, por su parte, asume el papel de *reino del espejo*, un objeto que, al cosificar a la mujer, la anula como sujeto. Finalmente, en el salón, el comedor y la cocina, bajo la apariencia de hogar familiar, la ilusión de armonía se derrumba para darnos una visión profundamente perturbadora de la maternidad y la retórica empática de la domesticidad.

En este contexto, no podemos obviar cómo las relaciones entre hermanas, especialmente en el ámbito de la sororidad, emergen también como un potente reflejo de las dinámicas de poder que permean el espacio doméstico. A la vez, destacamos que un tópico de la narrativa femenina es, precisamente, la asimetría moral y física, ya que el motivo de las hermanas antagónicas se utiliza, a menudo, para ejemplificar, de manera esquemática, las diferentes opciones que tiene una mujer, tanto desde su construcción psicológica como desde un punto de vista social (Brown, 2003).

En paralelo, la locura y la fragmentación de la identidad también se observan a menudo en la narrativa femenina de lo insólito. En muchos relatos, las protagonistas experimentan una pérdida de control sobre su propia mente o realidad, manifestada por medio del desdoblamiento alucinatorio. Estas narraciones psicológicas utilizan lo fantástico para plasmar el conflicto interno de las mujeres, quienes, atrapadas en roles impuestos, se ven obligadas a reprimir partes de su ser hasta que, en algún momento, éstas resurgen bajo formas insólitas. Más allá de cavar en la psique de sus protagonistas, tales relatos evidencian las presiones sociales que las arrastran hacia la locura.

Dentro de esta indagación literaria sobre la locura y la fractura del yo, la obra de Nuria Amat destaca por su capacidad reveladora. En su relato «Los locos cultos», retitulado posteriormente como «La loca» (Amat, 2000, pp. 95-100), la autora enfrenta su propio miedo a la afasia y el enclaustramiento, inspirada por el recuerdo de una madre ausente y un sanatorio mental cercano a su hogar de infancia. La experiencia de crecer en esa proximidad a la locura y la muerte le otorgó, en palabras de Amat, «una atmósfera de vida enajenada» (Amat, 1998, p. 158) que marcó profundamente su identidad creativa y la llevó a «incubar en [su] interior la certeza absoluta de [su] esencia de escritora» (Amat, 1998, p. 158).

Asimismo, Nuria Amat retoma estas vivencias también en su ensayo-fantasía «¿Cómo está dios?» (Amat, 2004, pp. 123-129), donde se sumerge en la vida de Nora y Lucía Joyce, esposa e hija de James Joyce, respectivamente. Lucía Joyce, a quien Amat describe como una hija perdida y esquizofrénica, representa ese *yo fluido* de la autora, un ser fragmentado y marcado por la sombra de figuras literarias opacadas o silenciadas. Para Amat, este desdoblamiento entre madre e hija en la historia de los Joyce evoca la relación con su propia madre y la influencia de su ausencia, puesto que, como ella misma escribe, «la escritora que hay en mí es la voz de mi madre resucitada y arrepentida de ser loca» (Amat, 1998, p. 157).

La dimensión metaficcional y autorreferencial, a su vez, se establece como el último punto de las temáticas que vamos a abordar en este análisis. Como bien señala Waugh (2002), los autores que recurren a la metaficción para crear sus textos intentan, en esencia, activar una autorreflexión que introduce incertidumbre estructural y cuestiona la relación entre realidad y ficción. En otras palabras, la metaficción funciona como un ejercicio crítico que interroga al propio proceso creativo, muchas

veces desde un espacio autorreferencial, actuando como fuerza centrífuga que desdibuja los límites entre realidad e invención, y con vistas a interpelar el lugar de enunciación con una conciencia autoral que deja entrever las costuras del artificio literario.

Este fenómeno tal vez tiene su punto máximo de lucidez en *La ridícula idea de no volver a verte* (2013) de Rosa Montero, en la que la autora se sumerge en la vida de Marie Curie-Skłodowska, entrelazando su propia experiencia con la de la científica en un atípico ejercicio metaficcional. Montero comparte escenario con Curie e interroga cómo el legado científico de la Premio Nobel influyó en los tratamientos por radioterapia que ella misma recibió en su infancia para erradicar la tuberculosis que padecía, construyendo así una conversación íntima entre ambas mujeres, separadas por el tiempo, pero unidas por hilos invisibles que la literatura consigue revelar.

Estamos, por tanto, ante una intersección de planos donde Curie se transforma en personaje de ficción y Montero en narradora de su realidad, en una variante particular de la metaficción. Es en este contexto donde, paradójicamente, esta superposición de planos es posible gracias a la inclusión de un libro dentro de otro libro: el diario de Curie dentro del diario de Montero, sin restarle importancia ni relegarlo, causando un juego especular donde ambas voces, tiempos y tramas dialogan entre sí.

Junto a la metaficción, la autoficción y la autorreferencialidad han irrumpido también, con fuerza, en el panorama de la literatura contemporánea, hasta el punto de habitarla y conformarla mayoritariamente como tema narrado (Pérez de Espinosa, 2016). En un contexto marcado por la crisis económica y sus consecuencias sociales nefastas, muchas escritoras han querido dar su versión de los hechos, acudiendo, para ello, a la teatralización ficcionalizada del yo. Se trata, pues, de literatura de interpretación de la realidad, en la que el yo íntimo se ve desbordado por las razones colectivas que lo superan.

Marta Sanz, por ejemplo, se adhiere a esta corriente narrando, con una voz singular, hitos históricos españoles –como la Transición y los albores de la democracia– desde su perspectiva personal. Así, novelas como *Lección de anatomía* (2008) y *Daniela Astor y la caja negra* (2013), a caballo entre la realidad y la ficción, invitan al lector a viajar, con los ojos, los recuerdos, la experiencia y el cuerpo de la autora, a una

época del pasado, en un ejercicio autoficcional que pone en entredicho, sin escrúpulos ni reparos, la aparente objetividad de toda autobiografía.

Del mismo modo, Gabriela Ybarra, en su conmovedor debut literario *El comensal* (2015), fusiona dos experiencias personales marcadas por la pérdida –el asesinato de su abuelo a manos de ETA y la muerte de su madre–, en una delicada reflexión sobre el duelo, la memoria y el despertar a la consciencia de la finitud. Con un estilo directo y observador, que rehúye el sentimentalismo fácil, Ybarra explora el impacto de la ausencia en la construcción de la propia identidad, al tiempo que reflexiona sobre el papel de la escritura como forma de elaboración del trauma.

En ambos casos, nos encontramos ante una literatura que, desde la especificidad de la experiencia individual, aspira a iluminar zonas de la condición humana que van más allá de lo meramente personal, en un fructífero diálogo entre lo íntimo y lo colectivo, ya que, «desde un punto de vista enunciativo, la escritura autobiográfica supone la presencia en escena de un YO, en el que confluyen referencialmente el personaje, el narrador y el escritor empírico» (Vivero, 2001, p. 110), un YO que revela el impacto de la experiencia y la memoria en la construcción de la identidad.

3.3.2 De la construcción a la subversión: técnicas narrativas en la brevedad contemporánea

La narrativa breve femenina española ha hecho uso de una variedad de técnicas literarias que contribuyen a la singularidad de su voz y estructura. Una de las técnicas más destacadas es la focalización interna, donde la narradora –frecuentemente una mujer– ofrece una perspectiva subjetiva e introspectiva de los acontecimientos. Esta focalización permite acceder al mundo interior de los personajes femeninos, exponiendo sus emociones, pensamientos y contradicciones con una intensidad que la narrativa breve favorece por su concisión y enfoque en momentos específicos.

De igual forma, otra técnica frecuente es el uso de la focalización en personajes que perciben el mundo de manera inusual, como niños, personas mentalmente inestables o individuos marginales, la cual contribuye, de manera delicada pero poderosa, a crear una atmósfera en la que lo cotidiano se vuelve extraño y amenazante. En el caso que nos ocupa, la focalización en personajes femeninos y periféricos que son percibidos como *otros* por la sociedad –ya sea por su género, clase o situación mental– refuerza el mensaje crítico de la opresión y la marginalización. Lo insólito

se convierte en una vía expresiva privilegiada, al revelar el desfase entre las mujeres y una realidad que las somete mediante normas tácitas y mecanismos invisibles de exclusión.

La fragmentación temporal se considera otra estrategia narrativa, especialmente en aquellos relatos marcados por la memoria traumática. Al descomponer el orden cronológico, las autoras logran proyectar la ruptura interior de los personajes, cuya subjetividad queda atravesada por la irrupción inesperada del pasado en el presente. La distorsión temporal, que suele ir acompañada de desplazamientos espaciales, no solo refleja la dificultad de integrar experiencias personales con las exigencias del entorno social, sino que abre también un espacio para pensar críticamente la memoria y el olvido, dos ejes fundamentales en buena parte de esta producción literaria.

En este marco, la obra de Cristina Grande es un ejemplo particularmente ilustrativo de esta técnica. Según Rojo (2008), Grande pertenece a una generación suspendida entre la lucha antifranquista de sus predecesoras y el vendaval del capitalismo globalizado; carente de una visión grandiosa de la reforma y ajena al entrenamiento en la feroz competición, forzada a avanzar a tientas sin brújula ni norte definido. En «El hombre del tiempo» y «Logroño» (Grande, 2006, pp. 53-56 y pp. 79-82 respectivamente), así como en su novela *Naturaleza infiel* (2008), Grande utiliza la dislocación temporal para exhibir la complejidad de sus personajes y el forcejeo interior que libran al confrontar las contradicciones entre el pasado y el presente.

Este recurso le sirve a Grande para adentrarse en las profundidades de la mente humana, y a la par repensar la naturaleza del tiempo y de la memoria, sobre la que escribe no como una simple continuación de acontecimientos históricos, sino como «memoria habitada y (re)construida a partir de detalles culturales y generacionales» (Valcárcel, 2012, p. 232). De este modo, la autora teje una urdimbre de historias personales y políticas, llevando al lector a sondear las conexiones más profundas entre el individuo y su contexto social e histórico.

A este mosaico de recursos se suma el uso de la elipsis, que sugiere más que proclama, dejando al lector la tarea íntima de llenar los vacíos, artificio que cobra singular fuerza cuando se narran las mudeces impuestas a las mujeres, poniendo de relieve lo no dicho, lo acallado y lo que no halla voz abierta. Valga como muestra cuando se rozan temas como la violencia de género o la opresión social, donde omitir algunos detalles se transforma en ardid narrativo, atrayendo a quien lee a pensar más profunda

y críticamente, tal y como apunta con meridiana lucidez Cristina Cerrada al reflexionar sobre este punto:

El cuento es el arte de lo no dicho. De lo omitido. El «agujero del dónut».

Si queremos hablar de amor, no mencionamos la palabra «amor». Si queremos hablar de la soledad, no mencionemos la palabra «soledad».

Dibujemos un círculo vacío alrededor del tema que pretendemos abordar –y de su nombre–, y movámonos por los alrededores. No traspasemos nunca ese círculo. Contemos lo que sucede alrededor. Las consecuencias de su existencia. Los rastros que deja tras de sí. (2006, pp. 149-150)

La confluencia entre cuento y poesía, como ya se ha argumentado en el capítulo anterior, encuentra en la elipsis un punto de convergencia fundamental. Ambos géneros, al fin y al cabo, comparten el arte de la omisión y la capacidad de apertura de la sinécdoque que, como el símbolo, transita del detalle a la totalidad de la existencia. A través de esta sutil integración, la intersección entre lo cuentístico y lo poético, siendo uno de los puntos más sugerentes de su obra, halla en la producción literaria de Carmen Martín Gaité dos ejemplos notables: su etéreo relato «Flores malva» (Martín Gaité, 2010, pp. 575-577) y su poesía *Todo es un cuento roto en Nueva York* (1986), cuyo título pone de relieve, de manera explícita, el cruce de los dos géneros.

Por su parte, Cristina Grande, en sus colecciones de cuentos, explora la elipsis como herramienta narrativa esencial, especialmente en relatos de extrema brevedad que, en muchas ocasiones, «se mueven en una distancia que va de una a seis páginas» (Valls, 2010b, p. 139). Dicha concisión, llevada al límite, permite que muchos de sus cuentos, tales como «Día 13», «Voladizo», «Apotheke», «Hotel Ibis» y «Anagnórisis» (Grande, 2006, pp. 19-20, pp. 31-32, pp. 33-36, pp. 57-60 y pp. 77-78 respectivamente), se tienden a interpretar como microrrelatos, al haber sido concebidos «a partir de una elipsis ostensible, de una sintaxis por lo general económica y de una estructura esquemática, precisa y cerrada» (Mars, 2002, p. 14). Es en este contexto de narraciones condensadas donde la elipsis se convierte en una herramienta estructural y estilística central, ganándose, sin estridencias, un lugar neurálgico que posibilita crear mundos de ficción complejos e intrigantes con economía verbal.

Para abordar las técnicas narrativas empleadas en la escritura de lo insólito, es preciso destacar que esta modalidad literaria se caracteriza por la presencia de elementos extraordinarios que desafían la lógica y la realidad convencional. En este sentido, la narrativa de lo inusual engloba obras escritas por mujeres que se mueven en parámetros no habituales, con un gran calado metafórico que trasciende la etiqueta de lo fantástico, desembocando en ficciones «que rebasan la realidad sin entregarse a la fantasía» (Alemany, 2019, pp. 310-311), donde lo insólito se ancla en el plano de lo real para denunciar las vicisitudes del sujeto posmoderno que experimenta su realidad de forma hostil y amenazante.

Mención especial merece el tratamiento de lo extraordinario, para lo que se emplean una serie de técnicas narrativas que refuerzan el efecto de extrañeza y ruptura con la realidad. Dicho esto, la narrativa de lo insólito, a diferencia de la fantasía clásica, no establece reglas claras sobre el mundo en el que se desarrolla la historia, lo que deja espacio para la interpretación y la duda.

Profundizando en las técnicas en cuestión, es cierto que una de las más importantes es el uso de la ambigüedad, que permite mantener al lector en un estado de incertidumbre sobre lo que es real y lo que no, por lo tanto, es fundamental para crear un clima de inquietud, sobre todo al aplicarse junto con la sugerencia, ya que el lector, al igual que los personajes, no puede confiar en sus percepciones ni en las leyes de la lógica, de ahí que resulte relevante considerar cómo la verdadera maestría reside en la capacidad de sugerir lo que permanece oculto en el texto y guiar la interpretación del lector:

Mucho más importante que lo que se dice en él, es cómo se sugiere aquello que no se dice, cómo se provoca la imaginación del lector en determinado sentido, cómo se logra que el texto fluya sin sobresaltos y que la última palabra lo clausure produciendo esa impresión de suficiencia narrativa característica de los mejores ejemplos del género. (Brasca, 1997, p. 8)

A partir de dicha premisa, la exploración de lo insólito mediante técnicas que generan ambigüedad y sugerencia encuentra su máxima expresión en relatos de Pilar Adón. En efecto, no resulta casual que términos como «sugerencia», «sutileza», «insinuación» o «ambigüedad» vertebren las reflexiones críticas sobre su obra, considerada una de las más eminentes del actual panorama literario en lengua española. Esta valoración queda patente en la recepción de sus colecciones de relatos:

mientras que *Viajes inocentes* (2005) destaca por «una voz plena de sugerencia» que permite «mostrarnos los deseos más ocultos del alma de los seres errantes», *El mes más cruel* (2010) sobresale por estar «dotada de un equilibrio y una sutileza desacostumbradas»¹⁴.

A modo de complemento, este refinado dominio de la ambigüedad y la sugerencia se materializa de manera paradigmática en relatos como «El fumigador» y «En materia de jardines» (Adón, 2010, pp. 61-80 y pp. 19-44 respectivamente). En el primero, la verdadera naturaleza del protagonista y sus circunstancias permanecen deliberadamente veladas: Darío, un niño aparentemente deforme que debe permanecer oculto, habita, paradójicamente, en una habitación de paredes transparentes, contradicción que siembra la duda sobre la fiabilidad del discurso de la nodriza y sus verdaderas intenciones. Por su parte, «En materia de jardines» construye su atmósfera de permanente incertidumbre mediante el uso del estilo indirecto libre, que nos permite acceder únicamente a los pensamientos de Olivia mientras nos oculta los de Sara, generando así múltiples interrogantes sobre la verdadera naturaleza de su relación.

Es en ese terreno de la ambigüedad planificada y la sugerencia matizada donde, de acuerdo con algunos enfoques críticos, «las incuestionables moralejas redentoras de los cuentos de la tradición medieval se sustituyen por una veladura. Al lector le queda el gusto de haber rozado con los dedos una enseñanza que es más bien una intuición, el fragmento de algo que se percibe borrosamente» (Sanz, 2010, p. 12). Desde esa elaborada incertidumbre narrativa, la pluma de la autora construye un entramado textual donde el significado no se sirve en bandeja, sino que germina en ese vaivén entre lo explícito y lo implícito, animando al lector a desenterrar las claves ocultas y a unirse, casi como cómplice, a la creación de la historia.

Cuando nos detenemos a observar la narrativa femenina de lo insólito, salta a la vista su capacidad para romper con las categorizaciones literarias tradicionales; las escritoras de este ámbito suelen fusionar elementos de la literatura gótica, el cuento de hadas, el thriller psicológico y el realismo mágico hasta dar forma a un estilo literario único. Es, sin duda, esta alquimia de géneros la que, valiéndose de recursos retóricos, ancla la fantasía a la expresión lingüística y la transmuta en metáfora de la

¹⁴ Véanse las contraportadas de *Viajes inocentes* y *El mes más cruel* de Pilar Adón, donde se destacan estas características estilísticas.

realidad (García-Valero, 2019), capacitando a la autora sacudir con libertad las expectativas del lector y derribando estereotipos de género junto con formas narrativas patriarcales.

Sirva de muestra cómo en numerosos relatos que se cobijan bajo el paraguas del género gótico, la mujer protagonista abandona el papel de portadora pasiva de fuerzas malignas, para erigirse en artífice activa del desenlace. Esta inversión de roles es fundamental para entender cómo la narrativa femenina de lo insólito se inscribe dentro de una tradición feminista que busca empoderar a sus personajes, incluso dentro de escenarios fantásticos o sobrenaturales.

Con base en lo anterior, la hibridación genérica no se limita únicamente a la combinación de lo insólito con otros géneros, sino que también abarca la fusión de diversos géneros literarios. En este contexto, la obra de Nuria Amat ejemplifica dicha hibridación mediante una escritura que borra los límites entre lo real y lo ficticio en un acto creativo que transgrede las barreras tradicionales de género literario. Así, por medio de los cuentos que siguen un principio de hibridez y libertad que desestructura las convenciones lingüísticas, genéricas y formales, Amat «ensancha los territorios tradicionales de los géneros literarios, de la misma forma que su voz, su texto, no tiene demarcación estricta entre lo imaginario y lo biográfico, lo personal y lo colectivo, cuento y ensayo, poesía y relato, el homenaje y la recreación inventada de un mito literario» (Moix, 2009, p. 9).

Al hilo de lo expuesto, otra técnica relevante es el uso de la intertextualidad y el diálogo con otras voces femeninas, donde muchas autoras dialogan con otras escritoras, creando un tejido literario que refuerza la noción de una tradición literaria femenina. La práctica del diálogo intertextual permite a las autoras inscribirse en una genealogía literaria que reivindica la voz femenina en un espacio cultural dominado por la producción masculina.

Es habitual encontrar referencias y homenajes a escritoras como Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, o incluso a autoras españolas como Emilia Pardo Bazán. Estas referencias no solo enriquecen los relatos a nivel literario, sino que también refuerzan el mensaje feminista y la solidaridad entre mujeres que buscan hacerse oír en un contexto literario que tradicionalmente las ha relegado a un segundo plano. Es evidente que las escritoras españolas actuales, lejos de ser una excepción, beben de diversas fuentes literarias, al tiempo que rinden homenaje a voces reconocidas que

las han precedido, estableciendo así, en mayor o menor medida, una suerte de genealogía literaria.

Vale mencionar que este fenómeno se refleja claramente en la novela *Olvidado Rey Gudú* de Ana María Matute (1996), la cual, siendo una obra magistral que constituye un monumental cuento de hadas, se nutre, indiscutiblemente, de la tradición de los grandes maestros del género, tales como Andersen, Perrault y los hermanos Grimm. Matute, al recurrir a estos referentes, además de rendir tributo a sus autores predilectos, se inserta en una tradición literaria que, habiendo moldeado el imaginario colectivo, ha tenido una notable influencia en la literatura infantil y juvenil.

En su novela *Eric* (2021), Rebeca García Nieto tiende puentes hacia la obra de Franz Kafka, embarcándose en los estigmas del pasado, la culpa histórica europea y las paranoias estadounidenses. Si bien se aproxima a estas cuestiones desde un prisma actual, la autora no esconde su deuda con aquel autor checo, cuya huella se percibe nítidamente en la narrativa y especialmente en el retrato psicológico de los personajes, trazado con una minuciosidad y hondura que roza lo quirúrgico.

Asimismo, resulta relevante subrayar el caso de Elvira Navarro y su libro de cuentos *La ciudad en invierno* (2007), cuyos cuatro relatos que lo componen –«Expiación», «Cabeza de huevo», «La ciudad en invierno» y «Amor»– pueden leerse de manera independiente, pero también en su conjunto, ya que la interrelación que puede constatarse entre ellos permite calificarlos como ciclo de cuentos (Valls, 2012). Esta estructura, que establece un diálogo interno entre las distintas narraciones, amén de dotar de unidad al libro, permite a la autora profundizar en el desarrollo de los personajes y en la exploración de ciertas atmósferas y paisajes morales.

Por un lado, la intertextualidad en *La ciudad en invierno* aborda las relaciones que el libro establece con otros autores y obras. Navarro ha reconocido que los cuentos de Clarice Lispector fueron una lectura esencial para la composición de dos de sus relatos, «Expiación» y «Amor»; asimismo, todo el libro guarda una estrecha relación con el ciclo de cuentos *Siete miradas en un mismo paisaje* (1981) de Esther Tusquets, con el que «comparte estructura, un tipo similar de protagonista, en el caso de la narradora catalana es Sara el nombre que se repite, y un determinado clima moral; aun cuando el libro de Elvira Navarro trate de una España distinta» (Valls, 2012, p. 251).

Además de estas influencias, la autora ha señalado otras referencias literarias y cinematográficas que han marcado su escritura, como *Historia del ojo* de Georges Bataille, *Escapada* de Alice Munro, *Prisión perpetua* de Ricardo Piglia y la película *Mulholland Drive* de David Lynch, las cuales ponen de manifiesto a una escritora plenamente consciente de su oficio que, sin apartarse de la observación atenta de la realidad, ha configurado su propia tradición literaria, hallando en el diálogo con la narrativa y el cine contemporáneos los recursos expresivos que nutren su escritura (Navarro, 2010).

Por otro lado, la intertextualidad en la obra de Elvira Navarro se manifiesta también en el diálogo que establece con *La ciudad feliz*, publicado por la misma autora en 2009, lo que se debe a que, *La ciudad en invierno* tiene su origen en «La orilla», una de las novelas cortas que conforman *La ciudad feliz*, escrita previamente pero publicada con posterioridad. Ambos volúmenes, al compartir el mismo paisaje moral y sentimental, así como un proceso análogo de aprendizaje, resultan complementarios y podrían haber constituido un ciclo de las ciudades. En consecuencia, la interrelación entre las dos obras evidencia cómo la intertextualidad opera también en el seno de la producción de una misma escritora, tejiendo una red de conexiones y resonancias que enriquece la lectura de cada libro individual.

Por último, la ironía, el humor y la parodia ocupan un lugar estratégico en la narrativa breve femenina, donde con frecuencia operan como mecanismos de desmontaje simbólico, desactivando representaciones tradicionales asociadas a la feminidad. Numerosas autoras han recurrido a este enfoque mordaz para cuestionar la figura de la mujer obediente o complaciente, al mismo tiempo que proponen formas de subjetividad para repensar los discursos heredados sobre el género y abrir espacio a imaginarios más complejos y contradictorios.

Más que un recurso expresivo puntual, el enfoque en cuestión funciona como una herramienta literaria capaz de incomodar los marcos normativos que sustentan el *statu quo*, permitiendo iluminar, con mirada crítica, aspectos sociales que inciden directamente en la vida de las mujeres. En este terreno, el cuento adopta una estructura lo bastante dúctil como para acoger figuras femeninas desvinculadas de los modelos impuestos y ofrece margen para trazar alternativas posibles de acción y pensamiento.

La obra de Julia Otxoa ofrece un ejemplo claro del modo en que el humor y lo insólito pueden entrelazarse para construir relatos con múltiples capas de lectura, como se aprecia en sus textos repletos de elementos sobrenaturales, en línea con «un panorama narrativo muy interesante, impregnado de aire fantástico, siempre coherente con la voluntad de poner de relieve lo que pudiéramos denominar el envés de la realidad» (Merino, 2006-2007, p. 101). La autora misma ha reflexionado sobre estos componentes y su función dentro de su proceso creativo, afirmando que:

[...] este tipo de narración me proporciona la posibilidad de un espacio literario abierto, lúdico, en el que se puede utilizar la ironía, el misterio, el juego intelectual, literario y lingüístico como ingredientes esenciales en la estructura narrativa que me interesa, clara y concisa. (Otxoa, 2008, p. 566)

Veamos, en relatos como «Cerdos y flores» y «Un extraño envío», Otxoa (2006, pp. 28-34 y pp. 58-68 respectivamente) utiliza la ironía y el absurdo para crear escenarios extremos que, desde un punto de partida aparentemente disparatado, acaban ofreciendo un reflejo distorsionado –aunque certero– cómo operan el poder y la violencia en el entramado social. En la escritura de la autora, los animales cobran vida humana, el razonamiento lógico llega al punto de la locura y la vida cotidiana se tiñe de elementos surrealistas que desnudan las contradicciones y los sinsentidos que se esconden tras la superficie.

En sus microrrelatos, Otxoa exhibe, con brillantez, lo que ella considera las características esenciales del género –concisión, esencialidad y potencialidad expresiva¹⁵– y lleva al extremo esta concisión y elipsis propias del género, consiguiendo que los relatos oscilen entre lo humorístico y lo perturbador. Por vía de finales sorprendidos, juegos de palabras y asociaciones insólitas, la autora logra condensar en un puñado de líneas su crítica mordaz a la condición humana, poniendo patas arriba los hábitos sociales y las jerarquías que creíamos inamovibles.

En suma, las escritoras de hoy, armadas con humor y parodia, han conseguido distanciarse de las situaciones más extrañas e irracionales, abriendo una ventana hacia un cambio en la vida, de tal manera que «la comunicación, el lenguaje, la burla, el arte, la música y la escritura pueden convertirse en vías coadyuvantes hacia la consecución de una nueva realidad en la existencia humana» (Encinar, 2012, p. 138).

¹⁵ Declaraciones de Julia Otxoa recogidas en la conferencia impartida por Ángeles Encinar (Saint Louis University, Madrid Campus, 8 de abril de 2010).

Esto nos habla de que incluso en los escenarios más disparatados, late una lógica oculta, que puede estimular un pensamiento más profundo e iluminar las insuficiencias de un mundo que, por muy absurdo que parezca a veces, no está totalmente desprovisto de valor o de oportunidades para la transformación.

3.3.3 Del susurro al grito: modulaciones del lenguaje en el relato femenino

Desde los albores de la investigación lingüística, ha sido una constante el interés por desentrañar las peculiaridades del lenguaje empleado por mujeres y hombres, aspecto que, alejándose de lo meramente anecdótico, encierra profundas implicaciones sociológicas y antropológicas. Huelga decir que, como acertadamente señalan diversos expertos en la materia, «mujeres y hombres utilizan preferentemente formas comunicativas distintas» (Bengoechea, 1997, p. 31), circunstancia que, en diferentes grados, responde a un conjunto de factores históricos, culturales y educativos.

No podemos pasar por alto que la estigmatización de las mujeres en el lenguaje ha generado una gran atención en los círculos académicos, y Robin Lakoff figura entre las primeras voces en explorar esta cuestión. Según la lingüista estadounidense, la mujer experimenta la discriminación lingüística de dos maneras: «en el modo en que le enseñan a usar la lengua, y en el modo en que el uso colectivo del lenguaje la trata. Ambos tienden [...] a relegar[la] a ciertas funciones subordinadas: la de objeto sexual y la de criada» (Lakoff, 1995, p. 32).

En este contexto, Lakoff identifica una serie de rasgos que, a su juicio, caracterizan el denominado «lenguaje femenino», entre los que se encuentran el empleo de vocablos vinculados a las esferas de interés tradicionalmente asignadas a las mujeres; el recurso de adjetivos «huecos» o vacíos de contenido semántico; la entonación interrogativa en enunciados asertivos; y el uso de estrategias de suavización o *hedges* (términos atenuantes) (Lakoff, 1995, p. 106). Paralelamente, se observa en el habla femenina una tendencia a «emplear formas supercortesés» (Glenn, 2012, p. 143), en consonancia con las expectativas sociales que les exigen un comportamiento verbal más refinado y deferente que el de los hombres.

Sin embargo, sería un error considerar el habla femenina como un todo homogéneo y monolítico. En efecto, las experiencias, la identidad y las prioridades de las mujeres difieren notablemente en función de variables como la clase social, la etnicidad, la orientación sexual (Peñamarín, 1997, pp. 5-6), el nivel educativo o la edad, lo que se

traduce en una extraordinaria diversidad de idiolectos y estilos comunicativos. Pese a estas diferencias, existe un rasgo compartido y ampliamente reconocido: «las mujeres han privilegiado siempre el habla secreta e individual de lo vivido, de la intimidad, más que la forma generalizada de lo colectivo» (Violi, 1997, p. 10).

A tenor de las nuevas corrientes feministas que han irrumpido en el panorama cultural contemporáneo, se hace patente la necesidad de actualizar el lenguaje empleado por las mujeres en aras de una mayor efectividad comunicativa y un mayor impacto social (Montero, 2016). En este sentido, iniciativas como Feminista Ilustrada, impulsada por María Murnau y Helen Sotillo, se destacan como un paradigma de esta renovación discursiva, al apostar por un lenguaje fresco, directo y visual, capaz de llegar a las nuevas generaciones. Estas creadoras incorporan el humor, la ironía y la ilustración en sus relatos para denunciar el sexismo desde una perspectiva feminista atenta a los lenguajes de la era digital, manteniendo concomitantemente la complejidad de fondo en los contenidos que abordan.

El impulso por renovar el lenguaje responde a una doble motivación: por un lado, la necesidad de construir formas comunicativas más inclusivas, y por otro, la urgencia de intervenir en los planos ético y político para poner en cuestión estructuras persistentes de desigualdad. Como ha señalado Glenn (2012), esta transformación discursiva no se circunscribe al ámbito social o mediático, sino que alcanza también el literario, donde la narrativa escrita por mujeres despliega modos expresivos aptos para dar forma a experiencias subjetivas complejas, situadas en diálogo con las tensiones del presente.

Bajo esta luz, las escritoras hacen uso de un lenguaje provocador, transgresor y formalmente libre para erosionar progresivamente los moldes tradicionales y desplegar la riqueza de la experiencia femenina, a la vez que incorporan «el empleo de *tag questions*, de palabras identificadas con *cosas de mujeres*, de defensas de varios tipos y la reiteración» (Glenn, 2012, p. 154), elementos que configuran una marca expresiva propia y favorecen una forma de escritura más abierta y receptiva a la diversidad. Dicho empeño va de la mano con el feminismo y la búsqueda de la igualdad.

En este sentido, el lenguaje empleado en estos relatos se aleja, de manera deliberada y consciente, de los clichés y estereotipos habitualmente asociados a lo femenino, optando, en su lugar, por una caracterización más matizada y compleja de los

personajes. En lugar de presentar figuras planas o unidimensionales, las escritoras españolas apuestan por la creación de protagonistas complejos, contradictorios y en constante evolución, cuyas vivencias y conflictos internos se exploran con honestidad y valentía. La actitud contestataria frente a los modelos femeninos tradicionales queda perfectamente reflejada en las palabras de Rosa Montero:

Soy de la contracultura de los años setenta: desterramos los sujetadores y los zapatos de aguja y dejamos de afeitarnos las axilas. Después volví a depilarme, pero de alguna manera seguí luchando contra el estereotipo tradicional femenino. Nunca he llevado tacones (no sé andar con ellos). Nunca me he puesto laca en las uñas de las manos. Nunca me he pintado los labios. Durante años llevé gafas en vez de lentillas, no usaba rímel ni *make up* y siempre vestía de vaqueros. Era verdaderamente difícil que te tomaron en serio siendo mujer; en consecuencia había que parecerlo más bien poco. Había que mimetizarse y ser uno más de los muchachos. (2013, p. 22)

Este testimonio, que da cuenta de la lucha de las mujeres por desmarcarse de los estereotipos de género y reivindicar su identidad en un contexto adverso, encuentra su correlato en las obras de Montero. De este modo, el lenguaje se convierte en una herramienta fundamental para desvelar las múltiples capas que conforman la identidad femenina, ahondando en las dudas, los miedos, los deseos y las frustraciones que atraviesan la experiencia de las mujeres. Más aún, la resignificación del lenguaje patriarcal capacita a las autoras para subvertir los discursos hegemónicos y reivindicar nuevas formas de ser y estar en el mundo (Broch, 1997).

La obra de Julia Otxoa encarna a la perfección un lenguaje literario que va más allá de la simple imitación y muta en expresión simbólica del mundo. En sus microrrelatos y poemas, Otxoa se decanta por una forma de escritura que subvierte las convenciones, evita la linealidad lógica y se detiene en los matices y contradicciones de un mundo percibido como inestable y fragmentario.

Echando mano de la parodia, la ironía y la reutilización de palabras y expresiones históricamente usadas para menoscabar a las mujeres, las escritoras desmontan los estereotipos de género y afirman su derecho a definirse en sus propios términos, como lo expresa Otxoa al escribir: «¿Quién habló de los espejos? Es ese un muerto lenguaje de notarios, no interesa» (2004, p. 14). A partir de esta postura, se entiende su apuesta por una escritura que rompe con los códigos fijados y se orienta hacia formas de expresión críticas y revulsivas.

Aparte de eso, el lenguaje empleado en la narrativa breve femenina española, caracterizado en gran medida por su riqueza implícita y su destreza en la precisión, se orienta hacia una sutileza que permite explorar a fondo los matices emocionales y psicológicos de los personajes. Muchas de estas narradoras utilizan un lenguaje que combina la sencillez formal con una gran carga simbólica, logrando que lo cotidiano adquiera resonancias universales y significados complejos.

En este contexto, los cuentos de Mercedes Abad exhiben de manera ejemplar la habilidad de aunar la concisión expresiva con la profundidad reflexiva. A través de un estilo marcadamente irónico y un lenguaje mordaz y sugerente, la autora logra crear situaciones absurdas y originales que, sin embargo, revelan las complejidades y contradicciones inherentes a la experiencia del día a día (Alborg, 2012, p. 22). Así, mediante una estructura narrativa que privilegia los finales sorpresivos y los giros inesperados, Abad consigue sumergir al lector en un universo literario donde la imaginación y la realidad se entrelazan de manera indisociable, motivándole a profundizar en las grandes cuestiones existenciales que atraviesan la experiencia vital de sus personajes.

Un ejemplo ilustrativo de esta destreza en el manejo del lenguaje lo encontramos en el cuento «Retrato de Emma en el jardín. Técnica mixta» (Abad, 2004, pp. 79-100), narrado en primera persona por un personaje femenino que se dirige directamente al lector. A lo largo del relato, la protagonista desgrana sus inquietudes y anhelos más íntimos, valiéndose de un lenguaje innovador y evocador, plagado de imágenes sugerentes y metáforas audaces. De este modo, Abad consigue transmitir, de manera sutil y precisa, las particularidades emocionales y psicológicas que conforman la identidad de Emma, a la vez que explora, con una mirada lúcida y desencantada, los claroscuros de la existencia humana.

De manera similar, un aspecto destacable en cuanto al lenguaje es la utilización de «las fórmulas narrativas más variadas, en un amplio abanico que va de lo clásico a lo novedoso» (Carrillo, 2012, p. 101), entre las cuales sobresalen los recursos poéticos y estilísticos, que dotan al relato breve de una gran intensidad emocional. A este respecto, en la obra de Carmen Martín Gaité, sean cuentos de hada o el material autobiográfico, se aprecia, de manera evidente, una asimilación del discurso de los varones sesudos de su generación. Asimismo, su narrativa conjuga la fluidez del

diálogo y el lenguaje reflexivo para hurgar en el dolor de los momentos de soledad de sus personajes (Teruel, 2012).

Del mismo modo, el lenguaje poético vertebró el mundo literario de Patricia Esteban Erlés en sus obras narrativas, especialmente en *Casa de muñecas* (2012), un libro de muy corta extensión con una prosa poética distintiva. La obra marca un antes y un después en su trayectoria al combinar el estilo lírico y elementos góticos, cuyo uso de un lenguaje evocador y un tono alegórico impregna de simbolismo y profundidad emocional la historia, mientras que explora las diversas facetas de la feminidad.

Si miramos de cerca ese tejido narrativo, vemos cómo ritmo, imágenes perceptivas y metáforas constituyen herramientas vitales en manos de estas escritoras, con las cuales consiguen lo que parece imposible: concentrar universos de significado en apenas unas líneas.

No es casualidad que el lenguaje metafórico florezca en estos textos, puesto que sus imágenes sugestivas, lejos de ser decorativas, abren el texto a interpretaciones múltiples (Merino, 2007), conduciendo al lector a aventurarse por senderos menos evidentes. Y qué decir de su eficacia al plasmar esa sensación de extrañamiento o angustia tan común en sus personajes femeninos, seres que se mueven en esa frontera borrosa, desgarradas entre las expectativas sociales y el clamor interno por libertad y autoconocimiento.

Por si fuera poco, el lenguaje de estos relatos nos envuelve en una marea sensorial que crea atmósferas casi palpables. Sonidos, olores y texturas cobran protagonismo, sobre todo cuando sugieren la presencia de lo sobrenatural o lo invisible. Esta inmersión en lo sensorial también proyecta la interioridad de las protagonistas, cuya percepción alterada del mundo exterior se filtra a través de las palabras que construyen el texto.

En el cuento «La novia parapente» de Cristina Grande (2002, pp. 21-24), lo sensorial impregna cada rincón a través de una voz en primera persona que baña el relato de intimidad y confesión. Página tras página, la protagonista va desmenuzando sus percepciones físicas y emocionales con una mezcla de ironía y desengaño. El asfixiante bochorno, el peso del vestido y el sabor del cigarrillo compartido con su padre son signos de su inquietud y rebeldía; el calor y el sudor eclipsan sus

ansiedades, y ese cigarrillo cómplice es como una confrontación tácita y silenciosa con las normas de la sociedad.

El corpiño que oprime y la falda que amenaza con escapar del cuerpo funcionan como imágenes elocuentes de una tensión interior: el peso de las convenciones frente a una necesidad de liberarse. Así pues, Cristina Grande articula esa incomodidad mediante el lenguaje corporal, situando en los gestos mínimos una crítica latente a los códigos que encorsetan lo femenino dentro del marco matrimonial.

En el tratamiento de lo insólito, muchas autoras adoptan un registro narrativo que evita la explicitud y se apoya en referencias indirectas, asociaciones simbólicas y una sintaxis cuidadosamente modulada. Lo familiar aparece atravesado por una tonalidad ambigua que altera su percepción y genera una inquietud difícil de precisar. La combinación de imágenes precisas con recursos como la metáfora o la alegoría introduce capas de lectura que desplazan el relato más allá de su superficie, exigiendo del lector una disposición activa ante lo no dicho.

Al observar el funcionamiento del lenguaje sugerente en la narrativa contemporánea, se advierte que este adquiere un papel central, en tanto encarna –como señala Cassirer– «una corriente unitaria de vida y pensamiento que surca la conciencia produciendo en ese móvil flujo la multiplicidad y cohesión, riqueza, continuidad y constancia de la conciencia» (2003, p. 239). Ciertamente, esta forma de expresión alcanza especial intensidad en el cuento escrito por mujeres, donde supera lo meramente estético y opera como un canal privilegiado para plasmar sentidos densos y polivalentes.

El castillo de las tres murallas (1981) de Carmen Martín Gaité entrelaza hábilmente símbolos tradicionales para crear una alegoría que desborda la literalidad del texto, con múltiples capas de significado en cada elemento narrativo. El castillo mismo, más allá de su función como escenario, deviene en metáfora del enclaustramiento patriarcal, mientras que la huida de las protagonistas –madre e hija– de un tirano con aspecto de rata inmundada, encarna la ruptura con las estructuras opresivas tradicionales. Aquí, el ambiente descrito en términos casi ominosos, junto con las imágenes de murallas, sugieren la necesidad de escapar del confinamiento psicológico y físico, temas de emancipación femenina que el lector interpreta intuitivamente gracias a la riqueza de este simbolismo.

En la misma línea, la obra de Cristina Cerrada destaca igualmente por su magistral dominio del lenguaje simbólico y sugerente, en el que los objetos cotidianos superan su aparente trivialidad y se cargan de significados profundos. En el cuento «Naturaleza muerta», Cerrada (2004, pp. 33-42) se vale de un cuadro de pájaros muertos para aludir a las emociones de pérdida y desintegración que envuelven al protagonista tras su separación. La metáfora de los pájaros muertos figura su propia muerte emocional, el acto de deshacerse del cuadro, en un gesto que simboliza tanto desprendimiento como duelo, cobra un sentido de catarsis y liberación, que el lector capta, casi sin esfuerzo, mediante la construcción simbólica tan sutil como eficaz.

En un análisis más detallado, se percibe que la singularidad de su estilo de lenguaje radica precisamente en esta capacidad para crear textos donde «bajo la superficie de lo visible suceden muchas cosas y que, bien mirada, tras la realidad de lo aparente se insinúa un panorama fascinante en su complejidad y en su riqueza» (González, 2012, pp. 171-172). Por consiguiente, sus relatos plantean una paradoja interesante: lo profundo no se sitúa fuera de lo ostensible, sino que convive en su superficie; así, cada componente textual, cuidadosamente dispuesto, refleja esta dualidad y permite al lector descubrir la complejidad subyacente en lo aparentemente simple.

En suma, esta capacidad para dotar al lenguaje de múltiples capas de significación constituye uno de los rasgos más distintivos de la narrativa breve femenina contemporánea. Cada recurso formal –texturas metafóricas, ritmos sintácticos– exige un lector activo, que desentrañe, no que lea; que descubra cómo lo político palpita en el núcleo de lo emocional. Aquí, la exigencia es, en esencia, un pacto tácito entre autora y lectora para desarmar, juntas, los códigos de un mundo fracturado.

Al todo expuesto se ha de sumar una cualidad más: la economía de palabras, tan característica del relato breve y fruto de la elipsis antes citada, se ve complementada por un uso riguroso del diálogo y la descripción, por lo cual en la mayoría de los relatos adquiere un tono cercano y confesional. La narrativa breve de autoras jóvenes, de hecho, recurre a un lenguaje extremadamente sintético y directo, basado en una cuidada economía sintáctica, de tal modo que el minimalismo, en gran medida, aparece como una constante que subraya la potencia del silencio y la omisión (Valcárcel, 2012), pilares esenciales en la construcción de los relatos.

En este marco, presenta un caso representativo el volumen *Cuentos reunidos* (2007) de Cristina Peri Rossi, en el cual los 85 cuentos, cultivados a lo largo de toda su

trayectoria literaria y pertenecientes a etapas distintas de su producción, muestran su predilección por este género debido a «su estructura, su brevedad, la necesidad que impone de ser sintético» (Peri, 2007, p. 13). El uso que hace Peri Rossi de un lenguaje conciso e intimista, huyendo de lo llamativo y centrándose en lo esencial, establece un marco narrativo que realza el sentido del texto, aclarando los significados subyacentes y añadiendo asimismo capas de interpretación.

La austeridad expresiva destella también en la creación de personajes, por lo general huérfanos de nombre de pila, dado que a la autora le basta un trazo ligero para situarlos y establecerlos en el espacio de la narración. Con apenas pinceladas, Peri Rossi modela siluetas firmemente arraigadas en la memoria, invitándonos al mismo tiempo a proyectar nuestras emociones sobre ellas, dando a la lectura ese carácter íntimo y participativo.

Palabra por palabra, en la narrativa de Peri Rossi nada sobra; todos los términos y pausas funcionan calculadamente para formar una escena imaginaria llena de sutileza y resonancia, donde lo implícito cobra tanta sustancia como lo expresado, y su síntesis estilística libera la mente del lector. Así, en lugar de perdernos en un cúmulo de descripciones y nombres propios, nos convertimos en cómplices del relato, completando esos huecos que la autora ha dispuesto de forma estratégica.

En última instancia, se puede afirmar que, la narrativa breve femenina constituye un territorio literario singularmente fecundo y diverso, donde se exploran las experiencias de las mujeres desde múltiples ángulos, alcanzando, de manera destacada, la capacidad de plasmar y cristalizar, como un prisma emblemático, la totalidad de la existencia más depurada (Pozuelo, 2004). Por ende, la potencialidad de este género, al extenderse más allá de sus límites convencionales, ha demostrado facilitar la renovación de las formas narrativas tradicionales y posibilitar la articulación de un discurso propio que reivindica, *de facto*, la legitimidad de la voz femenina.

Desde el punto de vista de las temáticas, no cabe duda de que, son la exploración de la maternidad, la memoria, la identidad y la rebeldía contra los estereotipos de género, las que han permitido a las escritoras ampliar significativamente los horizontes de la narrativa española. Es de suma importancia resaltar también que, mediante la incorporación de lo insólito, lo fantástico y lo gótico, han conseguido deconstruir las estructuras de poder establecidas y subvertir los roles tradicionales. En consonancia

con esta línea transgresora, la dimensión metaficcional y autorreferencial ha permitido, por su parte, problematizar la propia naturaleza de la escritura femenina y su posición en el campo literario, mientras que las exploraciones de la metamorfosis corporal, la alienación y la locura han posibilitado una indagación profunda en la opresión impuesta por la sociedad patriarcal.

En cuanto a las técnicas narrativas, cobra un interés particular el modo en que la focalización interna, la fragmentación temporal y el uso de la elipsis han facilitado una representación poliédrica de los personajes femeninos y sus conflictos. A la par, la ambigüedad y la sugerencia, junto con una marcada tendencia hacia la hibridación genérica, han contribuido a desestabilizar las expectativas lectoras tradicionales. En este aspecto, no se puede soslayar el papel fundamental de la intertextualidad como herramienta de diálogo con la tradición literaria, así como el uso estratégico de la ironía y el humor para subvertir los discursos dominantes.

En lo concerniente al lenguaje, se debe enfatizar que su carácter polifacético, donde la sutileza, la precisión y el simbolismo confluyen para hacer hincapié en la complejidad emocional y psicológica de las narraciones. Asimismo, los recursos poéticos y metafóricos, combinados con un lenguaje marcadamente sensorial, han favorecido crear textos de gran densidad significativa, mientras que la economía de palabras, característica intrínseca del género breve, ha potenciado la intensidad expresiva de cada elemento textual.

A modo de cierre reflexivo, la narrativa breve femenina ha expuesto una extraordinaria capacidad para, en primer término, sacar a la luz las verdades más hondas de la existencia y, en segundo término, suscitar en el lector una inquietud perturbadora que conduce, inevitablemente, hacia confines inexplorados del ser y del saber (Valls, 2012, p. 253). Sirviéndose de un lenguaje que destila simbolismo y una delicadeza narrativa que alcanza los estratos profundos de la experiencia humana, las escritoras han evidenciado, una vez más, que la genuina médula de la literatura estriba, con exactitud, en su poder para conmover el espíritu, desafiar lo establecido y catalizar transformaciones sustanciales en la sensibilidad contemporánea.

**IV. CORPUS DE CUENTOS FEMENINOS
CONTEMPORÁNEOS PARA EL AULA DE ELE**

4.1 Objetivos de la creación del corpus

El paisaje literario ha sido, desde tiempos inmemoriales, un espejo de la sociedad que lo circunda, reflejando sus dilemas, vicisitudes, aspiraciones y tensiones inherentes, de ahí una especie social o práctica sociocultural y, a la vez, una investigación de la realidad y del mundo. A este respecto, señala Jaime Valdivieso, «la obra no habla nuestro lenguaje, habla el suyo, pero siempre referido a la realidad» (1975, pp. 22-23). En este vasto panorama, el cuento español femenino contemporáneo, como un discurso literario que se transforma en una representación de la realidad cotidiana, ha emergido con un vigor sin precedentes, no solo delineando las idiosincrasias del universo femenino, sino también ofreciendo introspecciones críticas sobre los paradigmas sociales actuales.

Empleando las palabras de Arthur Danto, «Al menos en sus más grandes obras, la literatura parece mantener una relación importante con nuestra vida, a tal punto que su estudio constituye una parte esencial de nuestro programa educativo» (1993, p. 183). De esta manera, los relatos escritos por mujeres, imbuidos de texturas narrativas intrincadas y polifacéticas y caracterizados por abordar profundamente las experiencias femeninas, exploran la multiplicidad de sus voces y perspectivas por medio de una prosa evocadora que captura la esencia de las vivencias y sentimientos femeninos en la que se destacan la complejidad y riqueza de su lenguaje junto con un entramado de emociones, conflictos y resistencias. En suma, los cuentos femeninos realzan la literatura en su expresión más auténtica y, además, revelan un abanico de posibilidades didácticas inexploradas, lo que nos lleva al punto de este capítulo, la creación del corpus de cuentos femeninos contemporáneos para el aula de ELE.

Sin embargo, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) no es una mera transmisión de conocimientos lingüísticos, sino un ejercicio de inmersión cultural y construcción de puentes interculturales, que estriba, en esencia, en desarrollar una competencia comunicativa integral en el alumno, integrando aspectos lingüísticos, socioculturales y estratégicos, vinculando el idioma con otras disciplinas y con el contexto real de sus hablantes, promoviendo la reflexión cultural y la adaptación de métodos y contenidos a las necesidades específicas del alumnado (Eres, 2004, p. 13).

No obstante, esta meta no se consigue fácilmente a través de la enseñanza simple y tradicional, de hecho, conforme a ciertas perspectivas académicas, la didáctica de la

lengua y la literatura prioriza más la formación de lectores que la impartición de destrezas específicas, en términos precisos, se aboca a estudiar aspectos como la traducción y tipología del cuento en contextos europeos y españoles, además de fomentar la lectura y el análisis textual.

Nosotros no enseñamos literatura. Hay facultades que puede que hagan eso, que enseñen literatura y hayan de estudiarse autores, obras, etc. Nosotros lo que hacemos en Didáctica de la lengua y la literatura, es decir, en educación literaria, es formar lectores. ¿Qué significa formar lectores? Significa, por ejemplo, y en el caso del cuento, estudiar la traducción y la transcripción del cuento, cómo se produce en Europa y en España, cuál es la tipología existente, etc. Y leer y leer y leer. Y analizar esas lecturas. Eso es lo que nosotros debíamos de hacer en Didáctica de la Lengua y la Literatura, más concretamente en Educación literaria, formar lectores, con avanzada interpretación literaria, formar lectores, que es tanto como construir lectores eficaces en el tiempo que tendrá nuestro alumnado en la universidad de situar metodologías lectoras para la enseñanza no universitaria. (Guerrero, 2016, p. 51)

Tal como se observa en la exposición precedente, la didáctica de la lengua y la literatura, cuyo propósito central radica en cultivar competencias de interpretación literaria en los alumnos a través de la lectura extensiva, tiene como enfoque capacitarlos para la implementación de estrategias lectoras aplicables en contextos educativos más allá del ámbito universitario. En este contexto, la narrativa del cuento contemporáneo representa un recurso invaluable, dado que el relato, en sus diversas manifestaciones, constituye un elemento fundamental en la configuración de la cosmovisión humana, o sea, desde los albores de la civilización, no ha existido una cultura carente de narrativas (Barthes, 1974, p. 9), subrayando así la función del discurso narrativo como herramienta epistemológica y cultural en nuestra interpretación del mundo y de las multiplicidades culturales con las cuales cohabitamos.

Con el auge de la literatura de autoría femenina y su concomitante impacto en la educación, confiamos en su capacidad intrínseca para conjugar la expresión estética con la crítica sociocultural, lo cual posiciona el cuento femenino como una herramienta didáctica potente, capaz de infundir en los alumnos de ELE no solo competencia lingüística, sino también una percepción aguda de los matices culturales y temáticas contemporáneas.

En consecuencia, estimamos indispensable emprender un análisis riguroso que desentrañe tanto la dimensión literaria como las posibilidades pedagógicas a este tipo de narrativas, con un enfoque multidimensional que contribuirá al entendimiento profundo del fenómeno en cuestión, sin pasar por alto aportar valor significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito ELE. Es precisamente esta imperativa justificación la que motiva la inmersión en el corpus que se detallará a continuación, cuya relevancia y aplicabilidad, creemos, merecen una consideración académica exhaustiva.

La sección que nos ocupa pretende elucidar los objetivos estratégicos que orientarán la constitución y la gestión del corpus de cuentos femeninos contemporáneos, específicamente diseñado para enriquecer la experiencia educativa en el aula de ELE, contemplando tanto dimensiones filológicas como didácticas.

El primer objetivo cardinal consiste en establecer con precisión las características y criterios de selección que regirán la inclusión de cuentos en este corpus, con la búsqueda de los textos que reflejen una riqueza literaria, temática y cultural y, al mismo tiempo, posean potencial didáctico en el marco de la enseñanza de ELE.

En una segunda instancia, es imperativo organizar y clasificar los textos seleccionados según criterios previamente establecidos, que pueden abarcar desde elementos formales hasta temáticos, lo que se trata de un proceso de catalogación que tendrá como finalidad facilitar su posterior análisis y eventual implementación pedagógica.

El tercer objetivo se centra en la elaboración de una base de datos analógica que permita un acceso fluido, así como un análisis y consulta ágiles de la clasificación realizada. Se procurará que dicha base esté diseñada de manera que posibilite búsquedas multifacéticas, enriqueciendo de esta forma la experiencia investigativa y la práctica didáctica.

Finalmente, se aspira a identificar y desarrollar aquellos estudios, ya sean temáticos, culturales o de otra índole, que resulten especialmente pertinentes para la didáctica del español, con el propósito de ir más allá del mero análisis literario para alcanzar una comprensión más holística que incorpore la utilidad pedagógica de los textos.

A la par de los objetivos filológicos previamente expuestos, este corpus textual de cuentos femeninos contemporáneos también alberga fines intrínsecamente didácticos,

esto es, busca explicitar las metas pedagógicas que presidirán la conformación y aplicación de este repositorio literario y optimizar la implementación de los textos seleccionados en el aula de ELE.

Uno de los objetivos primordiales en el ámbito didáctico es la alineación del corpus con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). La intención es que la selección y categorización de los cuentos sean susceptibles de ser integradas de manera coherente y efectiva en diferentes etapas y niveles del proceso educativo, conforme a la taxonomía que el PCIC prescribe.

El segundo objetivo didáctico radica en la diversificación de los enfoques pedagógicos que el corpus pueda englobar. Es decir, se procurará que el repositorio cuente con una selección de textos que puedan ser aplicados en la enseñanza con distintos fines: desde la inmersión gramatical hasta la exploración cultural, pasando por el desarrollo de funciones comunicativas específicas.

En suma, estos objetivos estratégicos, por su naturaleza intrincada y complementaria, ofrecen un marco robusto para la creación de un corpus que no sólo sea de relevancia académica, sino que también aporte valor práctico y aplicable a la didáctica del español como lengua extranjera, estableciendo, de este modo, un equilibrio sinérgico entre la inherente riqueza literaria y cultural de los cuentos seleccionados y su dimensión pedagógica altamente versátil y adaptativa en el ámbito de ELE.

4.2 Justificación de la importancia en la investigación

La trascendencia de nuestro corpus de estudio puede esclarecerse desde dos perspectivas complementarias pero diferenciadas. Por una parte, enfocamos nuestra atención en el valor literario y cultural del corpus, que no es un simple compendio de textos; más bien, funciona como un recurso didáctico vital en la era digital, sirviendo como una herramienta innovadora para los educadores. Su pertinencia también se vincula, en efecto, con su capacidad para integrarse en la realidad contemporánea y para dialogar con movimientos sociales actuales, reforzando, así, su carácter multidimensional y posibilitando una inmersión educativa que trasciende los límites del texto y se inscribe en una práctica pedagógica contextualizada.

Cabe destacar que el corpus en cuestión no es mera concatenación textual ni se circunscribe al ámbito académico inmediato; antes bien, se erige como espejo multiforme de realidades y perspectivas diversas, dado que «la obra literaria como

realidad social, se comprende en tanto que reflejo de la sociedad a través del lenguaje en el sentido de verosimilitud y también de procedimientos tales como: estilización y ficcionalización» (Saganogo, 2007, p. 57). Del mismo modo, los relatos escritos por mujeres incorporados en este corpus configuran, de manera implícita y explícita, un foro de debate y reflexión sobre asuntos sociales de envergadura actual, como el feminismo, la igualdad de género, los derechos humanos, la justicia social y la diversidad. Este hecho, a su vez, convierte a los cuentos en un prisma crítico para escrutar el cambiante papel de la mujer en la literatura contemporánea y cómo este se encuentra en constante transformación y, de manera coetánea, actúa como una base sólida para investigaciones futuras abriendo la puerta a estudios más pormenorizados y especializados en el ámbito literario y didáctico.

Desde el inicio del siglo XXI, la proliferación de tecnologías emergentes, la adopción generalizada del ciberespacio y el papel crucial de los medios audiovisuales en la rutina diaria han conducido a una amalgama de lenguajes que ha influido, de forma variable, en diversas esferas sociales e intelectuales, incluida la educativa (Álvarez y Alejaldre, 2019, p. 178). Por ello, en una época marcada por la revolución digital, los cuentos ostentan un potencial pedagógico singular para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Las plataformas digitales en línea y entornos virtuales se presentan como escenarios óptimos para la inclusión de tales relatos, propiciando, por ende, un proceso educativo más holístico e inclusivo.

A este propósito, el repositorio del que nos ocupamos se configura como una herramienta invaluable y actualizada que se adapta a las necesidades cambiantes en el ámbito del aula de ELE. A saber, no solo se adecua a las fluctuantes demandas del aula de ELE, sino que también incorpora elementos tecnológicos de vanguardia, como sistemas de gestión de aprendizaje y plataformas interactivas, entre otros componentes esenciales que potencian la interacción y la reflexión crítica, que facilitan la enseñanza más individualizada y participativa de la literatura en entornos educativos modernos.

Por otra parte, a la hora de subrayar la importancia de la colección textual, es imperativo enfocar la mirada en los atributos y la relevancia inherente al corpus *per se*. La caracterización del lenguaje a través de análisis basados en corpus de dimensiones reducidas ya se halla presente hacia finales del siglo XIX (McEnery y

Wilson, 1996, p. 3), evidentemente, por medio de meros conjuntos de diálogos transcritos.

Gracias al desarrollo científico y la revolución tecnológica, en particular, la irrupción de los sistemas computacionales en el campo de la lingüística, el corpus digitalizado ha emergido como una herramienta esencial de investigación y análisis del lenguaje (Leech, 1991), lo que se entrelaza de manera significativa con la informática humanística, promoviendo el procesamiento y archivado de datos de manera ágil, confiable y sencilla, contribuyendo al desarrollo y refinamiento de métodos para el estudio lingüístico empírico, así como reforzando la coherencia, claridad y legibilidad del discurso académico.

A pesar de que durante años el acceso a corpus lingüísticos ha enriquecido diversas disciplinas dentro del ámbito de la lingüística, es recientemente cuando se ha materializado una emergente línea de aplicación pedagógica en la enseñanza de idiomas extranjeros y en la educación lingüística en general. Cabe recalcar que este nuevo enfoque en la pedagogía de las lenguas extranjeras ha sido objeto de consideración por diversos académicos (San Mateo, 2003; Sinclair, 2004) y ha sido tema de discusión en congresos internacionales como el *TALC (Teaching and Language Corpora)*.

Es de señalar que la consolidación de la lingüística de un corpus como una subdisciplina en el ámbito de la lingüística (Mukherjee, 2004, p. 112) brinda no solo una metodología de análisis robusta, sino también nuevas avenidas de investigación léxico-gramatical y lingüístico-textual. No cabe duda de que esta especialización permite enfocar tres áreas críticas: la gramática sistémico-funcional y el acercamiento a la operatividad del lenguaje en relación con las exigencias contextuales (Ghadessy, 1995), el análisis de género a través del estudio de las características según el movimiento (Upton y Connor, 2001, pp. 317-318) –lo que es fundamental para examinar las estructuras textuales y para para codificar y perpetuar normas sociales y culturales–, y el análisis del discurso con el énfasis en el contexto y el significado (Ferguson, 2001, p. 62), complementado por anotaciones y etiquetados (Meyer, 2002), los cuales sirven como un instrumental adicional para explorar las texturas semánticas y pragmáticas del lenguaje y aportar una visión más completa y matizada del mismo.

Dada la relevancia y versatilidad que la lingüística de un corpus aporta al estudio detallado del lenguaje (Flowerdew, 1998, p. 541), se justifica plenamente su empleo en la creación del corpus específico para la investigación de esta tesis, que se centrará en cuentos españoles femeninos contemporáneos y tiene como objetivo investigativo la formulación de propuestas taxonómicas y metodológicas aplicables al aula de ELE, ofreciendo así una base empírica sólida para abordar dichas dimensiones pedagógicas de manera innovadora.

Desde la perspectiva de la lingüística de corpus, el valor de este conjunto de textos no reside únicamente en su contenido temático o cultural, sino también en su potencial para un análisis lingüístico detallado. Este corpus se convierte, en sí mismo, en un significativo material empírico para la investigación y también, por añadidura, coadyuva a contenido multidisciplinario, flexibilidad curricular e interacción cultural, los cuales constituyen, entre otros, recursos pedagógicos excepcionalmente ricos y versátiles y ofrecen un marco inclusivo y diverso para el aprendizaje.

En resumen, el corpus se consolida como una herramienta indispensable tanto para el análisis literario y cultural como para la lingüística aplicada, el cual no solo responde a las necesidades educativas de nuestro tiempo, sino que también posee un conjunto de atributos inherentes que lo posicionan como un recurso esencial para una enseñanza más integrada y contextualizada. Más concretamente, en nuestro caso, sus campos de aplicación en la lingüística —«compilación de diccionarios y gramáticas, estudios de géneros lingüísticos, diseño de syllabus, diseño de material de enseñanza, corpus interlenguas para material pedagógico, estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de L2 y análisis del discurso en LFE» (Durán y Gómez, 2009, p. 718)— encajan perfectamente con el contenido y los objetivos de la enseñanza del español. Por lo tanto, esta dualidad de funciones resalta su complejidad y polivalencia, confirmando su importancia dentro del ámbito académico y pedagógico contemporáneo.

4.3 Criterios de selección de textos y pautas de edición con rigor filológico

4.3.1 Introducción y conceptualización del corpus

Como hemos demostrado en secciones anteriores, la importancia del corpus en la investigación académica y pedagógica es innegable. Además, conviene subrayar que la versatilidad que ofrecen las herramientas informáticas nos permite no solo

organizar los datos de manera modular, sino también incorporar una diversificación textual creciente en todas sus variables (E. Hernández, 2012, p. 268). En este contexto, nos proponemos diseñar un corpus lingüístico que ostente una coherencia interna y una representatividad tipológica, cronológica y geográfica que se alinee meticulosamente con los objetivos de nuestro estudio, el cual creemos que será especialmente útil para abordar el cuento femenino contemporáneo en el ámbito del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Por lo tanto, este subapartado se consagra a la introducción y conceptualización del corpus, un ejercicio preliminar que consideramos crucial para las investigaciones y aplicaciones didácticas subsiguientes, con un enfoque que nos brindará la oportunidad de establecer un marco sólido para la selección y edición de textos narrativos femeninos, garantizando así que el corpus resultante sea tanto exhaustivo como focalizado.

Antes de adentrarnos en las múltiples aplicaciones y dimensiones del corpus, consideramos esencial dilucidar su definición conceptual, puesto que comprender con exactitud qué constituye un corpus nos parece un prerrequisito para discernir su utilidad y optimizar su manejo en investigaciones lingüísticas y didácticas. Desde su irrupción en el campo académico, el tema en cuestión ha ganado notoriedad, convirtiéndose en objeto de profusa investigación y debate erudito.

En este sentido, recurriremos a una diversidad de voces expertas para amalgamar una visión tanto integral como matizada del término, con el fin de, posteriormente, abordar con mayor rigor y coherencia la construcción y aplicación de nuestro corpus específico en el ámbito de la enseñanza del ELE.

Un corpus se trata de:

conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación. (RAE, 2001)

a collection of naturally occurring language texts, chosen to characterize a state or variety of a language. (Sinclair, 1991, p. 171)

On the face of it, a computer corpus is an unexciting phenomenon: a helluva lot of text, stored on a computer. (Leech, 1992, p. 106)

[a collection of electronic texts] built according to explicit design criteria for a specific purpose. (Atkins *et al.*, 1992, p. 1)

collections of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of language. (Sinclair, 1995, p. 18)

a large collection of authentic texts that have been gathered in electronic form according to a specific set of criteria. (Bowker y Pearson, 2002, p. 9)

a large and principled collection of natural texts [which is] not simply a collection of texts [but rather it additionally] seeks to represent a language or some part of a language. (Biber *et al.*, 1998, p. 246)

a body of written text or transcribed speech which can serve as a basis for linguistic analysis and description. (Kennedy, 1998, p. 1)

a collection of (1) machine readable (2) authentic texts (including transcripts of spoken data) which is (3) sampled to be (4) representative of a particular language or language variety. (McEnery *et al.*, 2006, p. 5)

a collection of texts based on a set of design criteria, one of which is that the corpus aims to be representative. (Cheng, 2011, p. 3)

some set of machine-readable texts which is deemed an appropriate basis on which to study a specific set of research questions. The set of texts or corpus dealt with is usually of a size which defies analysis by hand and eye alone within any reasonable timeframe. (McEnery y Hardie, 2012, pp. 1-2)

a representative collection of language that can be used to make statements about language use ... A corpus is a collection of a fairly large number of examples (or, in corpus terms texts) that share similar contextual or situational characteristics. (Crawford y Csomay, 2015, p. 6)

an electronically available collection of texts or transcripts of audio recordings which is sampled to represent a certain language, language variety, or other linguistic domain. (Kübler y Zinsmeister, 2015, p. 4)

a collection of spoken or written texts to be used for linguistic analyses and based on a specific set of design criteria influenced by its purpose and scope ... any collection of texts that has been systematically assembled in order to investigate one or more linguistic phenomena. (Weisser, 2016, p. 13)

a collection of written texts or transcripts of spoken language that can be searched by a computer using specialized software. A corpus usually represents a sample of language, i.e. a (small) subset of the language production of interest. (Brezina, 2018, p. 6)

A través de la evolución conceptual del término demostrada arriba, desde sus definiciones iniciales más elementales hasta las más elaboradas y específicas, abarcando distintas dimensiones como el diseño, la representatividad, la funcionalidad y la aplicabilidad en análisis lingüísticos, podríamos llegar a la conclusión de que, un corpus se define como un compendio meticulosamente curado de textos auténticos, ya sean orales o escritos, diseñado para representar el uso lingüístico en un contexto específico, y que no es meramente una acumulación aleatoria de textos, sino que está organizado y codificado de manera rigurosa para su almacenamiento en plataformas de alta capacidad.

La digitalización y el almacenamiento masivo de estos textos permiten una amplia gama de operaciones analíticas, desde búsquedas complejas hasta cálculos estadísticos, facilitadas por avances tecnológicos en la informática, en esta línea, el corpus trasciende su existencia como simple colección textual para convertirse en una herramienta analítica potenciada por la capacidad computacional, transformado en un corpus lingüístico informatizado, que consiste en un conjunto de datos codificados de manera estandarizada y homogénea para tareas de recuperación abiertas, en el que las piezas constituyentes del lenguaje están debidamente documentadas en cuanto a sus orígenes y procedencia (Sinclair, 1996).

En resumen, un corpus, cuya utilidad radica no solo en su volumen, sino también en la organización y accesibilidad que la tecnología moderna confiere, es una entidad dinámica y multifacética, compuesta por colecciones de textos de variadas formas y temáticas que son generalmente bastante representativos en un ámbito específico. De este modo, el corpus, siendo una muestra grande y fundamentada de textos naturales y auténticos diseñada para representar un dominio objetivo del uso del lenguaje (Egbert *et al.*, 2022, p. 7), ofrece oportunidades de investigaciones que abarcan desde análisis lingüísticos hasta estudios literarios y científicos, posibilita una comprensión previamente inalcanzable en la era precomputacional, y por ende, su empleo transforma y enriquece indiscutiblemente las metodologías tradicionales, consolidando su papel fundamental en la investigación académica contemporánea.

Cabe recalcar que, en el ámbito de la lingüística aplicada, la distinción entre *un corpus general* y *un corpus especializado* reviste una importancia particular, que no solo enriquece nuestra comprensión conceptual, sino que también sienta las bases

para un análisis más exhaustivo y riguroso del tema que abordaremos en etapas subsiguientes de nuestra investigación.

Un corpus general se configura como una recopilación extensa y diversificada de textos que abarcan una amplia gama de registros, estilos y temáticas, cuyo objetivo primordial es ofrecer una visión panorámica del uso de una lengua en diferentes contextos, por el cual es especialmente útil para estudios que buscan identificar patrones lingüísticos generales o que requieren una muestra representativa de la lengua en su conjunto.

Por otro lado, un corpus especializado se circunscribe a un ámbito más restringido, por ejemplo, un ámbito temático, profesional o académico específico, focalizando su atención en un lenguaje técnico o en una temática concreta, que se centra en analizar las particularidades lingüísticas que se manifiestan en un contexto determinado, de ahí que sea especialmente útil para investigaciones que buscan desentrañar las características distintivas de un lenguaje especializado, identificar patrones lingüísticos específicos, jergas profesionales o características idiosincráticas de un grupo social o profesional.

Es crucial tener en cuenta que esta dicotomía entre corpus general y especializado es solo una de las múltiples formas de categorizar los corpus, dado que existen otras dimensiones relevantes, como la distinción entre corpus escritos y orales, monolingües y multilingües, o sincrónicos y diacrónicos, abiertos y cerrados, los de alumnos extranjeros y los de nativos (Bowker y Pearson, 2002, pp. 11-13), las cuales también pueden ser determinantes en la selección del corpus más apropiado para una investigación específica.

En síntesis, la elección entre un corpus general y un corpus especializado, que puede influir de manera significativa en los resultados de una investigación, ostenta gran relevancia y no es una decisión aislada, sino que debe considerarse en el marco de una serie de variables que incluyen el objetivo de la investigación, el tipo de lenguaje que se desea analizar, las metodologías que se van a emplear, entre otras.

Así pues, a la luz de los parámetros que hemos discutido para distinguir entre estos dos tipos de corpus, no cabe duda de que el corpus que constituye el objeto de nuestro estudio –que se distingue por su enfoque en la narrativa breve producida por mujeres y su aplicabilidad en el aula de ELE–, se encuadra dentro de la esfera de los corpus

especializados. Ciertamente, el abordaje de un género literario específico y su utilidad didáctica lo erigen no solo en un recurso pedagógico invaluable para examinar cuestiones tanto lingüísticas como culturales en el aprendizaje del español, sino también en una herramienta de investigación sumamente focalizada, que posibilita un análisis más profundo y enriquecedor en comparación con un corpus general.

En lo que se refiere a las ventajas de los corpus, aunque se han esbozado de manera concisa en instancias previas, en este segmento nos proponemos explorarlas con mayor detenimiento. En general, los corpus asistidos por programas informáticos se erigen como herramientas inestimables para la investigación lingüística, ofreciendo una eficiencia y rapidez sin parangón en la exploración léxica y sintáctica, posibilitando una amplia gama de análisis, desde la identificación de la frecuencia y variabilidad de un lema específico hasta el examen de su colocación en distintos tipos de textos.

En particular, por medio de la función que se manifiesta de manera sobresaliente en la indagación de patrones de uso de vocabulario y estructuras gramaticales en contextos reales, los corpus permiten un escrutinio detallado de la utilización de palabras o expresiones en dimensiones geográficas, autorales o históricas específicas. De este modo, los corpus informatizados no solo facilitan un acceso rápido a datos lingüísticos, sino que también enriquecen la calidad y profundidad del análisis realizado.

En el contexto específico de nuestra investigación, centrada en la didáctica de la lengua extranjera, una ventaja de los corpus que merece especial atención es su capacidad para proporcionar un acercamiento al uso real del idioma como objeto de estudio. Este aspecto es particularmente relevante dado que se alinea con las tendencias pedagógicas contemporáneas, las cuales abogan por la incorporación de textos que emulen lo más fielmente posible las manifestaciones lingüísticas auténticas, en virtud de que

[El material de los corpus] procede directamente del uso del lenguaje, y no de la norma académica o lo gramaticalmente correcto, que puede falsear el modelo de lengua que se aprende. Frente a las afirmaciones de gramaticalidad con criterios heterogéneos y a veces contradictorios, o con consideraciones extralingüísticas, se

toma como medida objetiva, relativa y graduada el uso actual de la lengua en un corpus cerrado. (Campillos, 2005-2006, pp. 10-11)

Como se puede apreciar, la implementación de corpus en la enseñanza de idiomas no solo ofrece un retrato fidedigno del idioma en uso y una ventana hacia la genuinidad lingüística, alejándose de modelos estrictamente normativos o académicos que podrían no capturar la complejidad y variabilidad del uso real del lenguaje, sino que también enriquece la experiencia educativa al proporcionar el contexto cultural y situacional en el que se insertan los términos y expresiones, de ahí un enfoque pedagógico, fundamentado en ejemplos auténticos de uso lingüístico, que permite una interacción más dinámica y significativa con diversos materiales didácticos, como libros de texto y otros recursos pertinentes, junto con una comprensión más matizada y contextualizada de la lengua, lo cual es especialmente relevante en la práctica educativa de aspectos pragmáticos, discursivos y culturales.

Siguiendo a Campillos (2005-2006, p. 11), podemos identificar una segunda ventaja intrínseca de los corpus lingüísticos que radica en su habilidad para contextualizar la lengua dentro del entramado discursivo, la cual se manifiesta de manera particularmente reveladora en el análisis de la lengua oral, en el que los corpus no solo ofrecen una ventana hacia las idiosincrasias estilísticas del habla –como el empleo de vacilaciones, reformulaciones y elipsis–, sino que también desentrañan las complejidades textuales y pragmáticas que subyacen en la comunicación.

Desde una perspectiva estilística, los corpus permiten examinar con minuciosidad elementos como las evaluaciones y comprobaciones discursivas, así como la presencia predominante de oraciones simples, presentándonos los rasgos, a menudo considerados marginales en los estudios lingüísticos tradicionales, que adquieren una relevancia significativa cuando se analizan en un corpus.

En lo que respecta a las peculiaridades textuales, los corpus facilitan la identificación de elementos de cohesión, la estructura de pares adyacentes y las fórmulas de apertura y cierre en las conversaciones. Estos aspectos, a nuestro juicio, son cruciales para entender cómo se teje el discurso y cómo los interlocutores negocian significados y roles sociales.

Asimismo, en el ámbito pragmático, los corpus son una herramienta invaluable para el estudio de las funciones de los marcadores discursivos y las marcas pragmáticas

de cortesía. Si bien es cierto que dichos elementos a menudo parecen elusivos en una evaluación descontextualizada, se pueden volver palpables y analizables gracias a la riqueza contextual que proporciona el corpus.

Por añadidura, nos parece beneficioso destacar que, en comparación con los motores de búsqueda convencionales en la red, los corpus lingüísticos ostentan una superioridad indiscutible, la cual se origina, desde el comienzo, en su fundamentación académica rigurosa, que otorga una autoridad concomitante a los datos y análisis que de ellos se derivan. Este nivel de rigor, a su vez, facilita la aplicación de diversos parámetros de selección, como autoría, temática, cronología y origen geográfico, afinando así la precisión de las consultas y minimizando la dispersión informativa comúnmente asociada a la navegación en internet (Pitkowski y Vásquez, 2009, p. 34).

En última instancia, la eficacia de los corpus lingüísticos en la búsqueda de contenidos se traduce en una invaluable fuente de apoyo para los docentes, al ofrecerles una amplia gama de recursos didácticos de alta calidad, es más, su integración con otros programas desarrollados por la lingüística computacional, incluyendo lematizadores, analizadores morfosintácticos y sistemas de búsqueda léxica, así como etiquetadores gramaticales, optimiza significativamente el proceso de creación de ejercicios pedagógicos.

Sumado a esto, la fácil accesibilidad de los corpus y la diversidad de materiales disponibles estimulan el interés y la implicación de los estudiantes, lo que redundará en un ambiente de aula más comprometido y enriquecedor. Al fin y al cabo, es esencial que la autonomía del alumnado se armonice con la guía didáctica del profesorado, estableciendo un equilibrio entre la iniciativa docente y la proactividad estudiantil, debido a que un proceso de enseñanza y aprendizaje idóneo se sustenta en la participación activa, la interacción continua y la interdependencia entre profesores y estudiantes (Román-Mendoza, 2018, p. 167).

Como corolario, y en una labor de recapitulación, podría inferirse, siguiendo la línea teórica de Buyse (2017), que el corpus se configura para el estudiante, como una base firme que le permite identificar y emplear estructuras lingüísticas prevalentes en el habla de los nativos; una herramienta que promueve su autonomía en la elección del aprendizaje, tanto en contenido como en metodología y secuencia; así como un

instrumento versátil para esclarecer y profundizar en una diversidad de dudas lingüísticas mediante el acceso a contextos reales y variados.

Para el profesorado, el corpus aporta un sustento empírico que supera la intuición y los ejemplos artificiales, brindando un repertorio extenso y confiable de recursos lingüísticos, posibilitando seleccionar un *input* de calidad para confrontar a los estudiantes, así como facilitando subsecuentemente el *intake*, dicho de otro modo, la asimilación efectiva de los contenidos lingüísticos.

A fin de tener una visión completa de la naturaleza del corpus, creemos que también es necesario hacer hincapié en las deficiencias y limitaciones inherentes a su uso. En realidad, no es infrecuente que los corpus contengan errores o anomalías que no deben ser asimilados como parte del aprendizaje lingüístico, de hecho, dichas imperfecciones pueden manifestarse en la omisión de contextos comunicativos cruciales, la ausencia de léxico de alta frecuencia o la representación insuficiente de variedades dialectales pertinentes al alumnado.

Además, ciertas estructuras oracionales, especialmente aquellas que son características de la lengua hablada, pueden estar subrepresentadas o presentadas de manera incompleta, como lo demuestra la aparición de contextos sin verbos o sin estructuras sintácticas definidas en un porcentaje significativo de los documentos analizados (Cresti *et al.*, 2004, p. 577).

Por ello, estos aspectos subrayan que cualquier corpus, por extenso que sea, no deja de ser una muestra limitada y selectiva del idioma. Además, no se puede obviar que, en el panorama educativo de ELE, la adopción de corpus lingüísticos es aún limitada, lo que se debe, en gran medida, tanto a la incorporación relativamente reciente de estos recursos en las prácticas de nuestro idioma como a la insuficiente formación en lingüística de corpus por parte del profesorado (Villayandre y Llanos, 2017, p. 58).

Ante estos retos, es imprescindible que el profesorado lleve a cabo una revisión meticulosa y un análisis crítico del corpus antes de su aplicación didáctica y tenga el conocimiento profundo de su diseño, incluyendo la lengua, los registros y los contextos comunicativos que abarca, convirtiéndose en una tarea crucial para el docente. Estamos convencidos de que esta labor de curación pedagógica no solo permite identificar y excluir los posibles errores o el vocabulario inapropiado para el aprendizaje, sino que también asegura la selección de materiales que reflejen con

precisión el uso auténtico del idioma, potenciando así la experiencia didáctica y promoviendo el enfoque de aprendizaje impulsado por datos (*data-driven learning*, DDL), una práctica cada vez más reconocida y valorada en el ámbito educativo que «propone la utilización de concordancias extraídas de un corpus de la lengua meta para que los alumnos observen y analicen el comportamiento lingüístico con el fin de que ellos mismos, aunque guiados por el profesor, extraigan generalizaciones sobre la lengua» (Cortina, 2009, pp. 109-110).

Por otro lado, los desafíos técnicos también pueden surgir en el uso de los corpus, ya sea por la carencia de capacitación específica en su manejo o por problemas de conectividad a internet. Estos inconvenientes, aunque no exclusivos de los corpus, requieren una atención particular en el contexto educativo, por lo cual resulta fundamental que los educadores preparen a los estudiantes para comprender que los corpus, especialmente aquellos que incluyen transcripciones de la lengua oral, pueden contener elementos idiosincráticos del habla nativa y errores transcripcionales.

Dentro de este marco, se hace imprescindible que programadores, docentes y diseñadores de materiales personalicen el alcance de los corpus conforme a las demandas individuales de los discentes y a las peculiaridades del contexto de enseñanza, integrando nuevos componentes que los perfeccionen (Pérez, 2015, p. 230), y, simultáneamente, es aconsejable orientar a los estudiantes acerca de la esencia de la lingüística y la diversidad inherente al uso de la lengua meta, equipándolos para que enfrenten los textos con una perspectiva analítica y aprovechen al máximo las oportunidades de aprendizaje que estos ofrecen.

4.3.2 Marcos normativos y pedagógicos en la construcción de corpus

El español, *lingua franca* en su propio derecho con su melódica cadencia y su amplia difusión global, se establece como la segunda lengua más prolífica del mundo, solo precedida por el chino mandarín. Se estima que la comunidad hispanohablante abarca unos quinientos millones de personas, una cifra que da cuenta de su preeminencia y del prestigio que ostenta en el concierto internacional. La lengua de Cervantes no solo es un canal de comunicación entre diversas naciones, sino también un puente hacia oportunidades de calidad de vida mejorada en múltiples esferas de la actividad humana.

Más aún, de acuerdo con el informe *El español: una lengua viva. Informe 2023* elaborado por David Fernández Vítóres y dirigido por la Dirección Académica del Instituto Cervantes, el español continúa consolidándose como un idioma de relevancia mundial. En 2023, casi 500 millones de personas tienen el español como lengua materna, representando el 6,2 % de la población mundial, y, además, la cifra de usuarios potenciales del español, que incluye a hablantes de dominio nativo, de competencia limitada y aprendices de lengua extranjera, supera los 599 millones, lo que equivale al 7,5 % de la población global.

En el mismo año, más de 23 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera, evidenciando un interés creciente que trasciende fronteras geográficas y socioculturales. Este fenómeno no solo testimonia la expansión y el arraigo del español, sino que también confiere a instituciones y docentes la noble tarea de investigar y perfeccionar incansablemente la praxis y la metodología de enseñanza de este idioma, adaptándose a las nuevas realidades demográficas y culturales que este informe pone de relieve.

En este contexto dinámico y retador, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se presentan como los faros que guían la didáctica del español, los cuales, con su meticulosa estructura y sus pautas claras, han marcado un hito en la pedagogía del español como lengua extranjera, constituyendo un antes y un después en la enseñanza de este campo. Por lo tanto, más allá de los límites educativos, ambos marcos normativos y pedagógicos son considerados *sine qua non* en la conformación de un corpus destinado a la instrucción del español y la investigación al respecto que aspire a la excelencia y la relevancia en la práctica de ELE, garantizando que la enseñanza se alinee con los estándares establecidos y las competencias definidas.

Dadas estas premisas, tanto MCER como PCIC, cuya aplicación en la creación de materiales y programas de estudio asegura una correspondencia fiel con los niveles y competencias que buscan desarrollarse en los aprendientes, desempeñan un papel primordial en la estructuración de nuestro corpus de cuentos femeninos contemporáneos, una herramienta diseñada para resonar con la didáctica actual y las exigencias de un mundo cada vez más interconectado y multicultural. Por ende, seguidamente abordaremos un análisis exhaustivo del contenido y las características de estos documentos normativos, que sentarán las bases de nuestros esfuerzos en la

conformación y categorización de un corpus que no solo se acople a las directrices académicas, sino que, además, enriquezca la experiencia educativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.3.2.1 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), un documento cardinal que no solo articula con meticulosidad las implicaciones inherentes al proceso de aprendizaje idiomático y su subsiguiente utilización en contextos comunicativos diversos, sino que también estipula con claridad meridiana los diversos grados de competencia lingüística, actúa como un referente esencial e insoslayable en el campo de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas, acarreando la clasificación que permite discernir y describir con precisión las distintas fases por las que transcurre el aprendizaje de una lengua, y del mismo modo, proporcionando un andamiaje teórico para el desarrollo curricular y la evaluación objetiva de la competencia comunicativa.

Este documento, producto de un extenso trabajo desarrollado desde finales de los años sesenta por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, se publicó en 2001 con el propósito declarado de ejercer influencia en tres esferas fundamentales: la estructuración de programas para el aprendizaje de idiomas, la configuración de los sistemas de certificación lingüística y la organización del estudio autónomo de lenguas (Consejo de Europa, 2002, p. 6). Posteriormente fue acogido con entusiasmo en el ámbito educativo europeo y más allá, evidenciado por su rápida traducción a más de veinte idiomas y las constantes referencias en el discurso académico, lo que marcó un punto de inflexión en el campo del aprendizaje y enseñanza de idiomas, a través de ofrecer un marco detallado para el aprendizaje de idiomas que resonaba con el ideal de una Europa plurilingüe y facilitaba el reconocimiento mutuo de las competencias lingüísticas entre diferentes países e instituciones.

Sin embargo, el camino del MCER no estuvo exento de obstáculos. Pese a su aceptación nominal por gobiernos e instituciones, las críticas no tardaron en surgir. La complejidad del texto y ciertas inconsistencias detectadas durante el proceso de traducción y aplicación práctica en distintos contextos educativos plantearon desafíos significativos. Los especialistas en traducción enfrentaron dificultades que iban más allá de lo terminológico, debatiendo sobre cómo trasladar algunos conceptos básicos

y comunes a diversas lenguas. Más aún, la adaptación a los distintos sistemas educativos reveló la ausencia de una jerarquía clara de dificultad para graduar actividades y tareas, así como una atención insuficiente al proceso de adquisición de la lengua, lo cual complicaba la integración del MCER en los niveles de educación primaria, secundaria y profesional.

Además de estos desafíos, el MCER ha sido objeto de diversas críticas y polémicas en el ámbito académico, esto es, a pesar de su amplia aceptación y aplicación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el documento no ha estado libre de cuestionamientos. Según Figueras (2008), se ha puesto en tela de juicio la validez y fiabilidad de los descriptores utilizados en el MCER, aduciendo que carecen de una base empírica sólida y que su formulación es ambigua y subjetiva. Asimismo, se ha señalado que el MCER promueve una visión reduccionista y simplificada de la competencia lingüística, al centrarse principalmente en aspectos formales y estructurales de la lengua, dejando de lado aspectos socioculturales y pragmáticos fundamentales para una comunicación efectiva.

En esta línea argumentativa, habría que mencionar también su preocupación acerca de la falta de atención a las diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas, así como la ausencia de consideraciones sobre el contexto educativo y los recursos disponibles en cada situación particular. Por último, se ha cuestionado la aplicabilidad universal del MCER, argumentando que su enfoque eurocéntrico puede no ser adecuado para contextos culturales y educativos diversos.

A despecho de las controversias y los debates intensificados por la cobertura en prensa, el balance del MCER a cuatro años de su lanzamiento fue en gran medida positivo. Aparte de representar un avance significativo al proporcionar un conjunto de descriptores de competencia lingüística que iban más allá de las clasificaciones generales y vagas de niveles de dominio, fue concebido como un mapa detallado para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, no como un itinerario fijo, sino como una herramienta para planificar rutas personalizadas o para evaluar y optimizar las ya existentes.

No obstante, cabe señalar la notoria ausencia de estudios y publicaciones detalladas en torno a la implementación del MCER en la enseñanza del español como lengua extranjera, así como la brecha en la investigación que representa un área de

oportunidad que, se confía, motivará a más académicos e investigadores a explorar y avivar con sus aportaciones en un futuro próximo (Figueras, 2005, p. 8).

En lo que respecta al contenido, dicho documento se inicia estableciendo dos bloques distintos que fundamentan su estructura, los cuales se explican en profundidad en la introducción que sirve de referencia para este apartado. Según se explicita:

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Consejo de Europa, 2002, p. 1)

Efectivamente, el MCER proporciona un detallado estado de la cuestión en cuanto a los elementos que fomentan el aprendizaje de idiomas, así como una minuciosa descripción de la progresión en el dominio de las lenguas. Esta escala, cuidadosamente articulada en seis niveles, abarca desde el nivel básico, A1 y A2, que permiten al aprendiz manejar situaciones cotidianas con uso limitado del idioma, junto con el intermedio, B1 y B2, donde se desarrollan habilidades para abordar contextos de comunicación más complejos, hasta el nivel avanzado, C1 y C2, que representan el espectro avanzado del aprendizaje, en el que los usuarios alcanzan un grado de sofisticación y precisión lingüística que les permite maniobrar con soltura en entornos académicos y profesionales de alta exigencia.

El MCER, por tanto, no se limita a establecer una jerarquía de niveles; más bien, detalla con precisión los logros específicos que los estudiantes deben alcanzar en cada etapa de su trayectoria educativa. De esta forma, se configura no solo como una guía para la adquisición de la lengua, sino también como una estructura sólida para la evaluación objetiva y la certificación de las competencias lingüísticas, asegurando así una valoración y un reconocimiento estandarizados en el ámbito internacional del aprendizaje de idiomas.

Además, el MCER enfatiza que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas deben ir más allá de la acumulación de conocimientos generales, en otras palabras, debe fomentarse el desarrollo de una competencia comunicativa integral, que abarque tanto las competencias lingüísticas como las sociolingüísticas y pragmáticas. Cada

una de estas áreas engloba, a su vez, conocimientos declarativos y habilidades procedimentales, así como destrezas y estrategias necesarias tanto para la comunicación efectiva como para el aprendizaje autónomo, como lo hace notar el mismo documento acerca del uso de la lengua:

[...] incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos, y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2002, p. 9)

De este modo, mediante un enfoque holístico y dinámico, el MCER guía a docentes y alumnos por un camino que reconoce y valida la experiencia previa del aprendiz, integrándola y potenciándola en la consecución de una habilidad comunicativa completa y versátil, adaptada a los retos de un contexto global y multicultural.

En la misma línea de lo estipulado en el MCER, se precisa que el corpus que se elabore en el presente trabajo responda adecuadamente a estas facetas, lo que implica una cuidadosa determinación del nivel y grado de competencia lingüística del público objetivo para la aplicación del corpus. Considerando la naturaleza intrínseca del cuento escrito por hablantes nativos –género narrativo que destila la esencia cultural y lingüística de su comunidad de origen– y las necesidades específicas dictadas por la planificación curricular, es esencial que cada dimensión que se pretenda abordar –lingüística, comunicativa, cultural y de aprendizaje– esté perfectamente alineada con las capacidades y objetivos de los estudiantes.

Partiendo de estas consideraciones, el cuento, en su esencia como género narrativo, destaca no solo por su función lúdica, sino por su valor intrínseco como medio didáctico que captura y transmite la heterogeneidad de experiencias humanas y culturales. La narrativa breve, apreciada por su concisión y su capacidad de sintetizar, brinda acceso a un espectro amplio de prácticas discursivas y a la riqueza de los valores socioculturales, pilares para el fomento de competencias comunicativas e interculturales.

En sintonía con los postulados del MCER, el cuento se revela como particularmente idóneo para los aprendices de los niveles intermedios (B1, B2) y avanzados (C1, C2), donde se pueden explorar y profundizar en las sutilezas lingüísticas y culturales que estos textos atesoran, debido a que estos niveles exigen del estudiante una mayor madurez en su competencia lingüística y cultural, aptitudes que el cuento como recurso pedagógico está especialmente capacitado para desarrollar.

Por contraste, su complejidad intrínseca puede no ser tan asequible para los niveles iniciales (A1, A2), donde el enfoque se centra más en la adquisición de estructuras básicas y vocabulario fundamental, ergo es menos susceptible a la praxis didáctica mediante el uso de cuentos que requiere una comprensión y una capacidad analítica más desarrolladas. En virtud de ello, nuestra estrategia pedagógica, lejos de ser aleatoria, se orienta hacia el aprovechamiento exhaustivo del corpus para estudiantes de los niveles B1 a C2, en aras de cultivar una competencia comunicativa avanzada y equipar a los alumnos con las habilidades necesarias para interactuar de manera efectiva en un entorno global y diverso.

Por consiguiente, el MCER no solo orienta a docentes y aprendices en un proceso educativo que valora y enriquece las experiencias previas, sino que también se encarga de clarificar y diferenciar conceptos fundamentales, proporcionando una comprensión precisa de su significado y aplicación; esto es, aclara la naturaleza de ciertos términos, y paralelamente, instruye sobre su correcta interpretación y su implementación efectiva.

Tomemos, por caso, la distinción que el MCER establece entre plurilingüismo y multilingüismo: mientras que el multilingüismo se refiere a la mera coexistencia de diversas lenguas en una sociedad, el plurilingüismo implica una interacción más profunda y personal; en concreto, este último resalta que a medida que la experiencia lingüística de una persona se diversifica a través de diferentes contextos culturales y lingüísticos, las lenguas aprendidas no se almacenan en compartimentos mentales aislados, sino que confluyen en una competencia comunicativa global en la que cada lengua y cultura aporta y se entrelaza con las demás (Consejo de Europa, 2002, p. 4). Por ello, este enfoque integrador subraya la importancia de una habilidad comunicativa que se nutre de todas las lenguas y experiencias del individuo, donde cada una influye y enriquece a las otras.

En adición a las directrices, los niveles de competencia y los conceptos clave que expone, el MCER provee herramientas didácticas que facilitan la navegación y comprensión del usuario a través del texto, entre las cuales se destacan resúmenes concisos que destilan los elementos más significativos de cada sección. Estos resúmenes, de diferentes tipos, están diseñados para hacer la lectura más accesible y subrayan la relevancia de una reflexión crítica sobre la práctica educativa, orientando al educador en aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje y promoviendo su reflexión sobre cómo trasladar las teorías lingüísticas a la práctica educativa.

Por ejemplo, en relación con la destreza de la expresión escrita, el documento sugiere una reflexión detallada y práctica:

Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar: Qué actividades de expresión escrita tendrá que aprender a realizar el alumno, con qué finalidad, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto. (Consejo de Europa, 2002, p. 66)

En cuanto al proceso evaluativo, el MCER insta a los educadores a considerar la aplicación práctica de las categorías teóricas, subrayando la importancia de que los docentes adapten y concreten estas categorías en sus prácticas evaluativas, y a la vez, asegurando que la evaluación sea relevante y específica para el contexto en el que se enseña:

Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- La forma en que se simplifican las categorías teóricas para constituir enfoques operativos en su sistema.
- Hasta qué punto los principales factores utilizados como criterios de evaluación en su sistema pueden ser situados en la serie de categorías presentadas en el capítulo 5 para el que se ejemplifican escalas en el Anejo B, Documento B4, siempre que se desarrollen más detalladamente para abarcar adecuadamente ámbitos específicos de uso. (Consejo de Europa, 2002, p. 196)

Bajo este mismo prisma, en lo que respecta al desarrollo de competencias lingüísticas, el MCER incita a consideraciones tanto cuantitativas como cualitativas del vocabulario, a la vez que invita a reflexionar sobre la metacognición y las estrategias de aprendizaje:

Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué riqueza de vocabulario (es decir, el número de palabras y de expresiones hechas) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
 - Qué alcance de vocabulario (es decir, los ámbitos, temas, etc. estudiados) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
 - Qué control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
 - Qué distinción, si acaso, se establece entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y de comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo aprendido.
 - Qué uso se hace de las técnicas de inferencia y cómo se fomenta su desarrollo.
- (Consejo de Europa, 2002, p. 149)

Estos resúmenes actúan como una brújula para el docente en la elaboración de currículos y estrategias de enseñanza, asegurando que la praxis educativa se mantenga en consonancia con los estándares de excelencia y las expectativas contemporáneas del aprendizaje de lenguas. Asimismo, conforme a lo estipulado en el apartado 6.3.4, se espera que el educador siga las pautas oficiales y haga uso de manuales y recursos didácticos apropiados, al tiempo que toma decisiones pedagógicas informadas y reflexivas respecto a las actividades en el aula. Estas decisiones deben ser esquematizadas con anticipación, pero implementadas con la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes, con especial atención a la comprensión de los diversos procesos de aprendizaje individual, aspecto fundamental para facilitar su progreso lingüístico y cultural.

A su vez, el apartado 6.3.3 del MCER indica que, los autores de materiales educativos y los diseñadores de cursos, aunque no estén estrictamente obligados a definir sus metas en función de las tareas específicas que desean enseñar o de las competencias y estrategias que deben adquirir los alumnos, sí deben ejercer un criterio juicioso en la selección y secuenciación de textos, actividades, ejercicios, vocabulario y reglas gramaticales. Es su deber proporcionar guías precisas para la ejecución de tareas y actividades, tanto grupales en el aula como individuales, que los alumnos llevarán a cabo con los recursos proporcionados.

Acerca del rol y del deber del alumno, el MCER también establece directrices claras en el apartado 6.3.5, delineando el perfil del estudiante ideal en el contexto de

aprendizaje de un idioma. Se espera que los alumnos no solo asimilen las competencias y estrategias necesarias para la participación efectiva en intercambios comunicativos, sino que también se involucren de manera proactiva en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. A pesar de que la tendencia predominante entre los estudiantes es responder a los estímulos educativos cumpliendo con las instrucciones y realizando las actividades previstas por los educadores y los materiales didácticos, el MCER resalta la importancia de fomentar la autonomía en el aprendizaje.

Al hilo de esta lógica, el autoaprendizaje se promueve a través de la adopción de la filosofía de «aprender a aprender», situándola como un eje central en la educación lingüística, con el objetivo de que los alumnos tomen una actitud más consciente y activa en su propio proceso educativo. Dentro del sistema educativo vigente, se alienta a que los alumnos, de manera gradual, seleccionen metas, estrategias y metodologías acordes con sus necesidades, motivaciones, rasgos distintivos y recursos disponibles.

El último aspecto destacable del MCER que merece mención, a nuestro juicio, es su enfoque en la evaluación, otorgándole la misma relevancia que al aprendizaje y la enseñanza. En el capítulo 9, el concepto de «evaluación» se entiende como la valoración del nivel de competencia lingüística del usuario, en concreto, es una noción amplia que incluye, pero no se limita a las pruebas formales; abarca también herramientas como las listas de control para evaluación continua y la observación diaria por parte del docente. En su sentido más extenso, evaluar supera la mera medición o valoración, contemplando la eficacia de métodos y materiales didácticos, la calidad del discurso generado, la satisfacción de los participantes y la eficiencia de la enseñanza.

A tenor de MCER, la validez, la fiabilidad y la viabilidad son tres pilares fundamentales tradicionalmente vinculados a cualquier análisis evaluativo; de estos, la validez es el aspecto neurálgico, a efectos de asegurar que las pruebas y procedimientos de evaluación representen con precisión lo que se pretende evaluar y que los resultados reflejen de manera auténtica el dominio lingüístico de los alumnos. La fiabilidad se refiere a la consistencia de los resultados en diferentes aplicaciones de una misma evaluación, y la viabilidad atiende a la factibilidad práctica de llevar a cabo dicha evaluación.

Adicionalmente, el MCER propone tres usos principales de su marco en la evaluación: especificación del contenido evaluativo, establecimiento de criterios para interpretar el rendimiento, así como descripción de niveles de competencia para comparar distintos certificados y exámenes, los cuales pretenden conectar diferentes enfoques evaluativos bajo un conjunto de niveles de referencia comunes, facilitando la comparación y coherencia entre distintos sistemas de evaluación. En consecuencia, el MCER actúa como guía para la evaluación práctica, integradora y selectiva, adaptándose a las necesidades y contextos específicos del aprendizaje de lenguas.

En el tramo final de este apartado, creemos relevante hacer una referencia breve a lo que el MCER propone sobre la autoevaluación. En términos generales, esta herramienta no solo brinda a los estudiantes la oportunidad de discernir su nivel de competencia lingüística, sino que también facilita al docente la confección de actividades y recursos didácticos con una visión más clara de los objetivos a alcanzar. En lo particular, esta orientación es invaluable para nuestra labor: nos proporciona un marco para la selección de textos dentro del corpus y para la implementación y metodología de los mismos, es decir, nos ofrece un patrón en la elaboración de programas y unidades didácticas de forma precisa.

A continuación, ofrecemos dos tablas que ejemplifican cómo se puede realizar una autoevaluación eficaz y cómo éstas se integran en el contexto de nuestra investigación.

Tabla 2.

Niveles comunes de referencia: autoevaluación

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDER	Comprensión auditiva Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprensión auditiva Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprensión auditiva Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprensión auditiva Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprensión auditiva Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprensión auditiva No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de lectura Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Comprensión de lectura Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprensión de lectura Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Comprensión de lectura Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprensión de lectura Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Comprensión de lectura Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Nota. Fuente: Consejo de Europa

Tabla 3.

Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2+					
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.

B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2+					
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

Nota. Fuente: Consejo de Europa

Tal y como demuestran estos ejemplos a través de los cuadros de autoevaluación dentro de los cuales se exponen de forma global los descriptores ilustrativos, el MCER provee de instrumentos precisos y diferenciados que permiten tanto a docentes como a estudiantes realizar una autoevaluación efectiva y detallada de las competencias lingüísticas. La funcionalidad de estos mecanismos se extiende al facilitar la tarea de integrar el nivel de habilidad lingüística con las necesidades pedagógicas específicas, contribuyendo así a la elaboración de estrategias didácticas y materiales educativos que respondan a objetivos de aprendizaje claros y bien definidos. En el marco de nuestra investigación, esta herramienta se revela como fundamental para la selección y adaptación de cuentos en el corpus destinado a los aprendices de B1 a C2 de ELE, garantizando una correspondencia efectiva entre los textos seleccionados y las capacidades lingüísticas de los estudiantes.

De igual modo, el MCER, más allá de su rol directivo en la enseñanza, se posiciona como un pilar para la autogestión estudiantil, al otorgarles las herramientas necesarias para realizar una introspección crítica de sus avances y elegir con conocimiento las opciones educativas que más se adecúen a sus procesos de aprendizaje individual. Más aún, este enfoque fomenta la autonomía y la toma de decisiones informadas y conscientes, cualidades indispensables en un estudiante del siglo XXI, que debe navegar por un entorno académico y profesional cada vez más exigente y competitivo.

4.3.2.2 Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), concebido en el año 2006, constituye un pilar fundamental en la didáctica del español como lengua extranjera, articulando una interpretación detallada de los seis niveles de competencia lingüística definidos por el MCER. Este documento es resultado de un meticuloso proceso de trasposición, adaptación y especificación de los descriptores del MCER, los cuales delinear, de forma general, las competencias comunicativas y las estrategias que los aprendientes pueden activar en cada etapa de su proceso educativo.

De este modo, el PCIC se posiciona como una herramienta esencial y referencia primordial para la planificación educativa, estableciendo un lenguaje común entre docentes, discentes, diseñadores de cursos, creadores de materiales, así como formadores de profesores, garantizando en consecuencia una coherencia pedagógica y metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español a nivel internacional.

La estructura del PCIC se despliega a lo largo de tres volúmenes, cada uno correspondiente a diferentes etapas del aprendizaje: el nivel A, iniciación, integrado por A1 (acceso) y A2 (plataforma); el nivel B, uso independiente, que engloba B1 (umbral) y B2 (avanzado); el nivel C, uso competente, constituido por C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría), al reflejar una progresión pedagógica que abarca desde los fundamentos básicos hasta los niveles más avanzados de competencia lingüística. Cada volumen presenta, de manera sistemática, objetivos generales, así como un compendio de inventarios que describen el material lingüístico, cultural y de aprendizaje necesario para la realización de actividades comunicativas propias de cada nivel.

Además, la actualización del plan ha enriquecido notablemente su estructura, ampliando los niveles de referencia de cuatro a seis, en alineación con las directrices del MCER. Este enfoque polifacético no solo pone de relieve la relevancia de los aspectos gramatical, pragmático-discursivo, nocional y cultural en el aprendizaje, sino que también evidencia el compromiso del Instituto Cervantes con la innovación y la excelencia educativa, estableciendo un precedente notable en la didáctica de idiomas, donde se entremezclan disciplinas tan diversas como la gramática, la lexicografía, la sociolingüística, la psicolingüística, el análisis del discurso, hasta llegar a una rica interdisciplinariedad.

El PCIC desempeña un rol central en la arquitectura educativa del español como lengua extranjera, con una doble finalidad intrínsecamente entrelazada. Por un lado, aspira a estandarizar los objetivos generales y los contenidos de enseñanza a lo largo y ancho de sus centros, asegurando así una calidad educativa uniforme; por otro lado, trasciende el ámbito meramente lingüístico para adentrarse en la dimensión intercultural, procurando dotar al alumnado de las competencias necesarias para navegar y apreciar la diversidad de las culturas hispánicas.

De hecho, este enfoque dual no solo cumple con la misión del Instituto Cervantes de promover el idioma español y sus culturas asociadas a nivel global, sino que también propone un marco referencial para la enseñanza del español más allá de sus aulas, orientando a docentes externos hacia una pedagogía que fomenta el entendimiento intercultural. Dentro de este contexto, el PCIC destaca por su inclusión de inventarios detallados que abarcan referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, así como habilidades y actitudes interculturales, constituyendo así un recurso indispensable para la consecución de una competencia comunicativa integral y firmemente anclada en la comprensión y apreciación de la diversidad cultural.

Para adentrarnos en la esencia del PCIC y desentrañar su riqueza, es imprescindible desglosar sus componentes fundamentales meticulosamente delineados, los cuales constituyen la columna vertebral del currículo y abarcan 13 elementos detallados de manera exhaustiva para abordar la lengua en todas sus dimensiones, desde la concepción de objetivos hasta la adquisición de competencias interculturales, pasando por el dominio de la gramática y la pronunciación.

1. Objetivos generales: se enfatiza en la transformación del estudiante en un agente social activo, un comunicador intercultural competente y un aprendiz autónomo, capaz de navegar por el aprendizaje del español con iniciativa propia, de mediar entre culturas y de ejercer una independencia reflexiva.
2. Gramática: se ofrece una cartografía exhaustiva de la estructura del español, desde la naturaleza y función de sus sustantivos, adjetivos, verbos, artículos, demostrativos, posesivos, cuantificadores, pronombres, adverbios, locuciones adverbiales, sintagmas nominales, sintagmas adjetivales, sintagmas verbales hasta la complejidad de sus oraciones simples, oraciones compuestas por coordinación, oraciones compuestas por subordinación, todo lo que se presenta

no como un fin en sí mismo, sino como un medio para construir el significado y participar efectivamente en la comprensión y la comunicación.

3. Pronunciación: este segmento se sumerge en los sonidos del español, explorando desde la articulación básica, o sea, la sílaba, el acento, el fonema y sus variantes, hasta las sutilezas de la entonación y el ritmo, sin hacer caso omiso de la pausa y del tiempo, esenciales tanto para habilidades prosódicas como para la interacción efectiva.

4. Ortografía: se abordan las reglas y normas que rigen la escritura en español, incluyendo la correcta utilización de letras, palabras, abreviaturas y siglas, signos de puntuación, acentuación gráfica, así como otros elementos ortográficos, los cuales profundizan en normas y convenciones que facilitan la claridad y la cohesión textual.

5. Funciones: este apartado, que subyace en el núcleo de la interacción social, se centra en las habilidades comunicativas prácticas, tales como dar y solicitar información, expresar gustos, deseos, opiniones, actitudes, sentimientos y conocimientos, o construir relaciones interpersonales, influir en el interlocutor, estructurar el discurso, dotando al estudiante de las herramientas necesarias para actuar en diversos contextos comunicativos.

6. Tácticas y estrategias pragmáticas: se profundiza en la formulación e interpretación de mensajes de manera eficaz, junto con la modalización y la conducta interaccional, adaptando el discurso a diferentes situaciones, intenciones y necesidades comunicativas.

7. Géneros discursivos y productos textuales: se examinan los diversos formatos y estilos de comunicación, tanto orales como escritos, a través de distintas manifestaciones del español, capacitando al estudiante para reconocer y producir una variedad de textos, adecuándose así a variados contextos y propósitos.

8. Nociones generales: se exponen los fundamentos existenciales, así como las dimensiones espaciales y temporales, proporcionando las herramientas lingüísticas necesarias para describir el entorno y la realidad. Asimismo, se abordan atributos cualitativos y cuantitativos que enriquecen la capacidad

descriptiva y analítica del alumnado en el contexto hispanohablante, estableciendo el marco conceptual que articula y fundamenta su aprendizaje.

9. Nociones específicas: profundizan en la comprensión de aspectos detallados y concretos que configuran la experiencia individual y colectiva, incluyendo la esfera perceptiva y emocional, los distintos roles sociales y las interacciones personales. Se extienden a ámbitos esenciales como la nutrición, la formación académica, las dinámicas laborales y de ocio, así como a la navegación mediática y digital. Contemplan igualmente la gestión del hábitat y los servicios, las prácticas comerciales, la salud, el bienestar, el tránsito y el hospedaje, sin dejar de lado la esfera económica, la industrial, la científica y la tecnológica. Además, integran la comprensión de la organización gubernamental, las estructuras políticas y sociales, la expresión artística, así como los sistemas de creencia y la configuración geográfica y ambiental, enriqueciendo el vocabulario y la conceptualización del ámbito de habla española.

10. Referentes culturales: se introducen conocimientos generales sobre la diversidad de las culturas hispanas, incluyendo sus tradiciones, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, productos y creaciones culturales, así como expresiones artísticas, fomentando así una apreciación profunda de la realidad y la riqueza cultural del mundo hispanohablante.

11. Saberes y comportamientos socioculturales: se exploran las prácticas sociales, las formas, condiciones y estilos de vida, juntamente con las interacciones interpersonales típicas de las comunidades hispanohablantes, promoviendo una comprensión empática y respetuosa de las dinámicas colectivas e individuales dentro de estos contextos.

12. Habilidades y actitudes interculturales: se pone énfasis en cultivar una identidad cultural diversa y multifacética, con especial atención en potenciar las habilidades para la interacción y mediación intercultural, así como para la incorporación y la internalización de saberes y prácticas socioculturales, los cuales conducen al alumnado a apreciar la pluralidad cultural y facilitan un diálogo constructivo entre diversas tradiciones y perspectivas, apuntando hacia el fomento de una identidad flexible y abierta.

13. Procedimientos de aprendizaje: se detallan estrategias y técnicas para optimizar el proceso de aprendizaje, permitiendo al estudiante abordar el estudio del español y realizar las tareas de manera más efectiva y autónoma.

Dentro de este exhaustivo desglose de los componentes fundamentales del PCIC, el apartado de los objetivos generales es particularmente revelador, pues sienta las bases para todo el documento, introduciendo los objetivos de los estudiantes que buscamos desarrollar y sirviendo así como una brújula para el diseño y la configuración de nuestro corpus *ad hoc*.

En concreto, enfatiza la transformación del estudiante en tres roles esenciales: un *agente social* activo, esto es, un individuo capaz de desenvolverse en situaciones habituales de comunicación e interacción social; un *hablante intercultural* competente, que identifica los aspectos relevantes de la cultura hispanohablante y establece puentes entre su cultura de origen y la de los países donde se habla español, desarrollando destrezas y habilidades interculturales, competencia existencial, conocimiento del mundo y capacidad de aprender; y, finalmente, un *aprendiente autónomo*, que asume gradualmente la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, con la autonomía necesaria para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, controlando factores psicoafectivos, gestionando recursos y desarrollando estrategias.

Estos tres roles, aunque presentados por separado, constituyen un todo interrelacionado que debe tenerse en cuenta a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se retroalimentan y complementan mutuamente, generando una sinergia que potencia la adquisición de la lengua y la inmersión en la cultura hispanohablante. Esta visión ha sido ampliamente respaldada en la esfera académica (Ríos *et al.*, 2007-2008), quienes destacan la importancia de integrar la competencia intercultural en el aula de ELE, fomentando la reflexión crítica sobre la propia cultura y la cultura meta y promoviendo actitudes de apertura, empatía y respeto hacia la diversidad.

Asimismo, se enfatiza la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo que permitan al estudiante continuar su proceso de adquisición de la lengua y la cultura, convirtiéndose en un aprendiente permanente a lo largo de la vida. De esta manera, se evidencia cómo los tres roles propuestos por el PCIC se entrelazan

y refuerzan mutuamente, fomentando estrategias que inspiren aprendizaje autónomo y una disposición a la reflexión crítica que perdure más allá de la experiencia de aula.

Cabe destacar que cada uno de los elementos integrantes del PCIC no solo traza la ruta hacia el dominio lingüístico y la habilidad comunicativa en español, sino que igualmente promueve la capacidad del estudiante para desenvolverse con empatía, discernimiento y apertura en un entorno globalizado, subrayando el papel crucial de la interculturalidad en el proceso de aprendizaje de lenguas. Esta perspectiva holística garantiza que el itinerario educativo no se limita a la mera adquisición de destrezas lingüísticas, orientándose hacia el desarrollo de personas capaces de apreciar, respetar y valorar la pluralidad cultural.

No obstante, considerando las características propias del cuento contemporáneo femenino y los niveles de competencia lingüística específicos que abordaremos, es decir, B1, B2, C1 y C2, optaremos por circunscribir nuestro análisis a cuatro aspectos fundamentales que conformarán la piedra angular de la taxonomía de nuestro corpus:

1. *Gramática*
2. *Funciones*
3. *Nociones específicas*
4. *Referentes culturales*

En el marco del PCIC, la gramática constituye un elemento esencial en la adquisición del español para estudiantes desde nivel intermedio hasta avanzado. Es decir, esta premisa fundamenta la meticulosa curaduría y el riguroso criterio aplicado al compendio de textos, los cuales deben estar impregnados de un carácter contextual y comunicativo, aspectos cruciales para la conformación del corpus destinado al espacio educativo de ELE.

Entonces resulta imperativo seleccionar relatos que no solo expongan a los estudiantes a estructuras gramaticales aplicadas de manera práctica, desde la variabilidad léxica y riqueza de vocabulario hasta la pormenorizada sintaxis y la armónica estructuración de oraciones compuestas, sino que también reflejen situaciones cotidianas o culturales con las que puedan identificarse, facilitando una inmersión lingüística anclada en la realidad, y del mismo modo una comprensión profunda y un uso efectivo de los conceptos gramaticales del idioma.

Por tanto, la autenticidad de los contextos presentados en los cuentos elegidos para el corpus es vital; deberían ser espejos de la vida diaria y la diversidad cultural del mundo hispánico. De esta manera, no solo se promueve la adquisición lingüística, sino también la sensibilización cultural, preparando al estudiante para interactuar en diversos entornos hispanohablantes.

Siguiendo la línea de la diversidad de formas verbales y la rica heterogeneidad sintáctica, huelga decir que la progresión gramatical es otro pilar fundamental en la selección de cuentos para nuestro corpus. En todo caso, la organización de los textos debe seguir una secuencia lógica y coherente que acompañe al estudiante desde los niveles más básicos hasta los más sofisticados.

Igualmente, el diseño curricular implica comenzar con estructuras gramaticales simples para progresar gradualmente hacia tiempos y modos más complejos, con fin de ayudar a los alumnos a construir una base sólida en español, sobre la cual pueden ir añadiendo conocimientos más profundos de manera sistemática y secuenciada, adecuados para la expresión de matices y subjetividades intrínsecas al discurso avanzado. Naturalmente, la claridad en la progresión gramatical dentro de los relatos elegidos favorece un aprendizaje escalonado y profundo, permitiendo que los estudiantes experimentados exploren usos más elaborados del lenguaje mientras que los principiantes consolidan los fundamentos.

Por último, la selección de textos no solo debe iluminar las reglas gramaticales, sino también invitar a la reflexión sobre su empleo y su papel en la construcción de significados dentro del vasto tapiz cultural hispano, puesto que la variedad y riqueza lingüística junto con la integración de competencias lingüísticas constituyen la piedra angular de un corpus bien estructurado. Es crucial incorporar una amplia gama de estructuras gramaticales y léxicas que enriquezcan el vocabulario de los estudiantes y, adicionalmente, les permitan explorar diferentes estilos y registros. A esto se suma la importancia de interrelacionar la gramática con otras áreas de competencia comunicativa como la lectura, escritura, escucha y habla, lo que asegura que la gramática no se perciba como un conjunto aislado de reglas, sino como una herramienta dinámica para la comunicación efectiva.

A la par, la inclusión de actividades y ejercicios aplicados, junto con oportunidades para la reflexión metalingüística, complementará la experiencia de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes no solo practicar la gramática, sino también reflexionar

sobre su uso y variabilidad en diferentes contextos. En consecuencia, este enfoque integral facilita, sin duda alguna, la comprensión y aplicación de la gramática española y, al mismo tiempo, fomenta un aprendizaje más significativo y profundo, por lo que el corpus se convierte en un recurso didáctico que no solo informa, sino que también forma, inspira y transforma a los estudiantes en comunicadores competentes y sensibles a las riquezas del español.

Desde la gramática, cuyo entramado estructural y su compendio normativo hemos analizado exhaustivamente, avanzamos hacia dos dimensiones igualmente cruciales en la enseñanza del español como lengua extranjera indicada por PCIC: las funciones y las nociones específicas. Habría que señalar que esta transición encuentra su fundamento en el enfoque nociofuncional, surgido en los años setenta a partir del concepto de competencia comunicativa introducido por Hymes (1995), mediante el cual se reconoce el idioma principalmente como un instrumento de comunicación, superando visiones anteriores que lo consideraban un fin en sí mismo.

Dicha perspectiva nace en un momento en que los aspectos comunicativos de la lengua empezaban a cobrar relevancia dentro de los estudios lingüísticos, después de que, durante gran parte del siglo XX, estos aspectos no fueran considerados en profundidad. Efectivamente, este cambio significativo se debió a la superación de dos paradigmas dominantes: el estructuralismo y el generativismo, que habían tratado el lenguaje principalmente como un sistema formal aislado y habían desatendido los procesos comunicativos y elementos fundamentales como el emisor, el receptor, el contexto y, sobre todo, las funciones del lenguaje (Yangüas, 2009, p. 2).

En el contexto educativo, la acogida del nuevo paradigma pragmático fue entusiasta, especialmente entre los docentes de lenguas extranjeras, los cuales, previamente frustrados por las insuficiencias comunicativas inherentes al generativismo, encontraron en la pragmática una perspectiva renovadora. Según Alcaraz Varó (1990), el paradigma generativista mostró una notable indiferencia por los datos de la realidad lingüística, lo que limitó seriamente su aplicación práctica en la enseñanza.

La pragmática, por su parte, aboga por un análisis del lenguaje centrado en su uso, las funciones lingüísticas, el contexto, los participantes en la comunicación y el discurso, marcando un contrapunto claro con los enfoques anteriores que se habían

centrado excesivamente en la forma, permitiendo así un nuevo más efectivo y realista en la educación.

En definitiva, esta metodología nociofuncional no solo complementa la gramática con un enfoque pragmático y centrado en el usuario, sino que, adicionalmente, expande de manera significativa el espectro de competencia comunicativa del estudiante, adaptándose así, de forma más efectiva, a las necesidades reales de uso del lenguaje en contextos variados. Como sostiene Wilkins (1976), mientras las funciones se ocupan de sistematizar las intenciones comunicativas del hablante, las nociones, por otro lado, se refieren a los conceptos que este maneja al ejecutar un acto de habla. En otras palabras, Wilkins identifica las funciones y nociones como unidades de análisis basadas en el significado, contrastando así con las unidades de análisis lingüístico de programas estructurales previos.

Cabe destacar que esta organización del aprendizaje en términos de significado amplía considerablemente el rango de elementos lingüísticos a los que puede acceder el aprendiz, superando con creces, de este modo, las capacidades comunicativas ofrecidas por enfoques estructurales más antiguos.

El interés actual en la pragmática, el enfoque nociofuncional y, por extensión, en el análisis de las funciones lingüísticas refleja la necesidad de abordar el lenguaje desde perspectivas que reconozcan su verdadera naturaleza comunicativa. Por tanto, dicho giro hacia el abordaje del lenguaje desde perspectivas más funcionales y contextuales responde, por un lado, a la necesidad académica de tratar el lenguaje de manera más solvente y coherente, y por el otro, a las demandas reales de los estudiantes de español como lengua extranjera, quienes necesitan herramientas prácticas para interactuar efectivamente en el amplio espectro de contextos comunicativos, como por ejemplo, aquellas que engloba el PCIC, centradas en funciones y nociones específicas, cuyo análisis abordaremos a continuación.

El PCIC aborda las funciones de la lengua desde una perspectiva que busca desarrollar la competencia funcional de los estudiantes de español como lengua extranjera. Siguiendo la línea de los documentos del nivel umbral y del MCER, el PCIC presenta un inventario de funciones, entendidas como las cosas que se pueden hacer mediante el uso de la lengua, como describir, preguntar, rechazar, agradecer o expresar sentimientos. Estas funciones se presentan mediante una clasificación exhaustiva y jerarquizada de categorías y subcategorías, acompañadas de exponentes

y ejemplos ilustrativos, manteniendo una estructura coherente a lo largo de los seis niveles del MCER.

No se puede soslayar el hecho de que cada función se presenta con sus respectivos exponentes, que son considerados unidades acumulables y, a partir del nivel A2, productivas para el alumno. Es decir, son capaces de ser utilizadas y ampliadas en su conocimiento lingüístico y su competencia comunicativa. Paralelamente, la selección y presentación de los exponentes está determinada por el nivel, teniendo en cuenta factores como el registro, el grado de formalidad y la complejidad de los recursos lingüísticos.

Además, el inventario se organiza en seis capítulos que abarcan diferentes aspectos funcionales, como la información, la modalidad, los deseos y sentimientos, la influencia en la imagen del otro, las relaciones sociales y la cortesía, así como la estructuración del discurso. De este modo, el PCIC se concibe como un andamiaje didáctico que provee a los aprendices de español como lengua extranjera el instrumental requerido para su desenvolvimiento en un espectro diversificado de situaciones de intercambio verbal, de comprensión y producción escrita y de escucha y lectura comprensiva, fomentando el desarrollo escalonado y ajustado de su competencia funcional según sus requerimientos específicos.

Tal y como se infiere de la documentación ofrecida, la instrucción lingüística trasciende la mera acumulación de conocimientos gramaticales y léxicos, centrándose, por el contrario, en el uso efectivo del idioma y capacitando al alumno para realizar acciones concretas a través del lenguaje. En otras palabras, se prioriza el desarrollo de la capacidad de usar la lengua para cumplir funciones comunicativas específicas, tales como describir, indagar, negar, agradecer, o manifestar emociones, entre otras.

En virtud de lo expuesto en el marco del Instituto Cervantes, se postula que dichas funciones se convierten en vehículos a través de los cuales el estudiante puede articular enunciados lingüísticos en contextos comunicativos reales. De manera ilustrativa, los documentos aluden a microfunciones definidas en el MCER que, en el ámbito de la competencia funcional, se conciben como categorías para el uso práctico de enunciados en la interacción verbal. La categorización propuesta, que armoniza con los niveles del MCER, resulta de una meticulosa selección y adaptación

de categorías funcionales, lo cual subraya la coherencia global del inventario y garantiza su aplicabilidad en múltiples contextos.

Dado este contexto, cabe enfatizar que la estructura y organización del inventario responden a una lógica pedagógica en la que se pondera la progresión tanto en la complejidad lingüística como en la funcional. Esto es, se parte de la premisa de que, conforme el estudiante avanza en el dominio del idioma, su capacidad para intervenir de manera efectiva y matizada en situaciones comunicativas se expande significativamente. En consecuencia, el inventario refleja no solo un crecimiento en el número de funciones y exponentes a medida que se ascienden los niveles, sino también una evolución en la complejidad y en la autonomía del estudiante para la generación creativa del lenguaje.

Así también, es especialmente significativo que, en los niveles más avanzados, el inventario proporciona recursos para manejar con soltura tanto contextos informales como aquellos que demandan un registro más formal, reflejando así el tenor de los intercambios comunicativos. Se subraya, análogamente, la relevancia de estrategias conversacionales y la cortesía verbal, fundamentales para la interacción social, junto con el reconocimiento de la importancia de aspectos paralingüísticos y cinésicos en la comunicación.

En síntesis, la inclusión de estas categorías funcionales en el currículo atiende a un enfoque holístico e integrador, en el que se reconoce que el aprendizaje de una lengua es, en esencia, la capacidad de llevar a cabo una serie de actos comunicativos definidos culturalmente, fundamentales para la interacción humana. Debido a esto, el PCIC, al otorgar un papel central a las funciones lingüísticas, sienta las bases para un aprendizaje significativo y contextualizado del español como lengua extranjera, y, al mismo tiempo, proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para convertirse en hablantes competentes y versátiles, capaces de navegar con éxito en la amplia gama de situaciones comunicativas que presenta el mundo hispanohablante.

Tras una revisión detallada del inventario de las funciones, procedemos ahora a examinar el otro componente crucial del enfoque nociofuncional, claramente delineado con anterioridad: las nociones específicas. A diferencia de las funciones, que se orientan a las intenciones comunicativas del hablante, estas nociones abordan los conceptos utilizados durante un acto de habla, por lo que, según el PCIC, constituyen un pilar esencial en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya

que encarnan el contenido semántico que se articula mediante las funciones lingüísticas.

De este modo, las nociones establecen una base conceptual sólida para una comunicación efectiva en diversos contextos, siendo así que, conforme a Wilkins (1976) y otros teóricos, forman la estructura subyacente que fundamenta cualquier interacción comunicativa eficaz junto con las funciones.

Reflexionando sobre esta interrelación esencial entre las funciones y las nociones, es claro que el inventario de nociones específicas del PCIC, meticulosamente organizado en veinte temas distintos que abarcan desde la dimensión física y anímica del individuo hasta campos tan variados como la geografía y la política, proporciona una estructura esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en diversos contextos, empleando categorías que son las mismas que se utilizan para el inventario *Saberes y comportamientos socioculturales*.

A raíz de esta clasificación detallada, se facilita no solo la organización y selección sistemática del vocabulario necesario, sino también la representación de la diversidad de situaciones en las cuales los estudiantes aplicarán el español de manera efectiva.

Tabla 4.

Nociones específicas del PCIC

Nociones específicas			
Individuo: dimensión física	Educación	Servicios	Ciencia y tecnología
Individuo: dimensión perceptiva y anímica	Trabajo	Compras, tiendas y establecimientos	Gobierno, política y sociedad
	Ocio		Actividades artísticas
Identidad personal	Información y medios de comunicación	Salud e higiene	Religión y filosofía
Relaciones personales		Viajes, alojamiento y transporte	
Alimentación	Vivienda	Economía e industria	Geografía y naturaleza

Nota. Fuente: Instituto Cervantes

Ante este panorama, cada tema se desarrolla con el objetivo de abordar tanto aspectos léxicos como funcionales del lenguaje, distribuyendo el material de manera que facilita, efectivamente, una progresión pedagógica de lo más simple a lo más complejo, tanto en términos de estructura lingüística como de carga conceptual. En la misma línea, los temas se presentan con ejemplos claros y definiciones precisas, y

cada entrada del inventario incluye exponentes y frases que ilustran el uso real del lenguaje en situaciones comunicativas variadas.

En vista de lo anterior, esta metodología estructurada permite, sin duda, una enseñanza escalonada y asegura que el aprendizaje del español sea coherente y acumulativo a través de los diferentes niveles de competencia, respondiendo así, con eficacia, a las necesidades reales de los estudiantes y los desafíos del entorno comunicativo actual.

Cabe señalar que, conforme indica el PCIC, los criterios de selección de las nociones específicas se basan en la frecuencia y la rentabilidad comunicativa, es decir, se priorizan aquellos exponentes nocionales que resultan imprescindibles para realizar las funciones comunicativas y desenvolverse con propiedad en los textos orales y escritos correspondientes a cada nivel. Conjuntamente con lo señalado, tal y como subraya Cruz Piñol (2017), los corpus constituyen una herramienta indispensable para el diseño de actividades, la confección de materiales y la enseñanza del léxico, dado que proporcionan datos valiosos sobre la frecuencia, el contexto y las relaciones semánticas de las unidades léxicas.

Asimismo, es importante destacar que, al igual que en el caso de las funciones, el inventario de nociones específicas se concibe como un recurso abierto y flexible, que puede y debe adaptarse a las necesidades concretas de los estudiantes y a la situación particular de enseñanza. Por lo tanto, la lista de exponentes léxicos, aunque representativa, frecuente, natural, no es exhaustiva y está sujeta a modificaciones continuas para enriquecer y actualizar el entorno pedagógico (Instituto Cervantes, 2006, pp. 393-394). De la misma manera, si bien es cierto que el PCIC proporciona una base sólida para la selección y organización de los contenidos nocionales, indudablemente, es tarea de los docentes y creadores de materiales didácticos complementar y enriquecer el inventario en función de los objetivos y contextos educativos específicos.

En este tejido investigativo, la meticulosa selección y clasificación de nociones específicas –que abarcan desde palabras clave y vocabulario esencial hasta perífrasis– juega un papel fundamental en la construcción de un corpus relevante y contemporáneo para la enseñanza del español como lengua extranjera, formando la base sobre la cual se desarrolla una competencia comunicativa sólida, adaptada a las realidades y necesidades de los estudiantes, al sumergirlos en un lenguaje que

resuena con sus experiencias y necesidades diarias. La incorporación de estos elementos lingüísticos posibilita un corpus bien estructurado y, al mismo tiempo, saturado de los términos más pertinente y efectivos en contextos reales, conduciendo a la formación de un catálogo que, al margen de alinearse con los requerimientos didácticos actuales, también se anticipa a las exigencias futuras del aprendizaje del español.

A la luz de lo anteriormente expuesto, podríamos afirmar que, siguiendo lo estipulado en la sección de nociones específicas del PCIC, se puede abordar de manera efectiva los aspectos relativos al conocimiento de una palabra o un léxico, a saber, su forma, significado y uso (Nation, 2001). En este contexto, los criterios de selección basados en la frecuencia y la rentabilidad comunicativa facilitan, en gran medida, la personalización de los materiales didácticos a las realidades individuales de los estudiantes, propiciando un enriquecimiento del proceso educativo mediante la inclusión de textos literarios que reflejan las vivencias, dilemas y logros de las escritoras españolas contemporáneas.

Finalmente, la flexibilidad del inventario de nociones, concebido como un recurso abierto y adaptable, permite que el corpus evolucione junto con los cambios lingüísticos y las necesidades emergentes de los aprendientes, encarnando la vida real sin dejar de estar constantemente actualizados, dinámicos y relevantes a lo largo del tiempo.

Pasando ahora al último componente esencial, abordaremos el inventario de referentes culturales, una sección vital que se enfoca en desgranar las particularidades de los países de habla hispana en diversos dominios como la geografía, la política, la economía e historia, la educación, la religión, el arte, la arquitectura, entre otros.

Este inventario, sumado a abordar figuras emblemáticas, acontecimientos históricos, así como manifestaciones culturales y artísticas que integran los cimientos del legado histórico-cultural hispano, se adentra en la exploración de creencias, valores, representaciones y símbolos compartidos entre los hispanohablantes, los cuales resultan cruciales para entender la diversidad y riqueza cultural hispana, ofreciendo así a los estudiantes de ELE un marco robusto tanto para el acceso a una realidad cultural nueva y compleja como para el desarrollo de competencias interculturales dinámicas y adaptativas.

De acuerdo con los criterios establecidos en el MCER, el inventario de referentes culturales se presenta como un compendio que enriquece el conocimiento mundial del estudiante, dotándole, en última instancia, de una competencia general que abarca un saber enciclopédico. En este sentido, este acercamiento general a las culturas hispánicas permite al estudiante extranjero emplear dicho conocimiento en actividades tanto lingüísticas como de otro tipo, sin pretender ser exhaustivo, con el objetivo de brindar, como se indica en el documento, «una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad» (Consejo de Europa, 2002, p. 367), al seleccionar cuidadosamente el material para reflejar, de manera adecuada, la diversidad del mundo hispanohablante.

A diferencia de otros inventarios aludidos con anterioridad, los contenidos de este inventario se estructuran en tres etapas: aproximación, profundización y consolidación, organizándose conforme a su grado de universalidad y a la facilidad de comprensión. Es decir, los temas de mayor alcance y más accesibles se sitúan en la etapa de aproximación, mientras que aquellos más detallados y especializados se reservan para la consolidación.

Conviene subrayar que la introducción al inventario hace hincapié en que su armazón modular facilita múltiples enfoques de presentación, ya sea siguiendo los niveles lingüísticos (A, B, C) o bajo criterios temáticos. Sin embargo, esta división modular no se correlaciona de manera directa con los niveles lingüísticos del aprendiente, lo que propicia una mayor flexibilidad en el acceso a la información, tal como distingue el MCER entre la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural:

El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina). (Consejo de Europa, 2002, p. 131)

En lo que respecta a la literatura, el inventario otorga una especial atención a este ámbito por considerarlo una «base de material particularmente significativa» (Consejo de Europa, 2002, p. 370), de ahí el valor intrínseco de las obras literarias, en nuestro caso los cuentos, como pilares del acervo cultural hispano previamente mencionado, ofreciendo a los estudiantes, en suma, una ventana única hacia las diversas manifestaciones del espíritu y la identidad hispana.

Asimismo, tenemos la certeza de que los textos, escrupulosamente escogidos y editados del catálogo, les permitirán comprender, de manera precisa, las conexiones históricas y contemporáneas que moldean las experiencias y valores compartidos de la comunidad hispanohablante.

Por otro lado, la literatura, y más específicamente la narrativa breve, se presenta como un recurso didáctico de inestimable valor, lo que sugiere que «plantearse la lectura y comprensión de novelas contemporáneas en español como reto al final del proceso de aprendizaje» (Consejo de Europa, 2002, p. 504) puede ser un método sumamente efectivo para motivar a los estudiantes.

Es preciso señalar que esta recomendación, referida también en los inventarios *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Géneros discursivos y productos textuales*, resalta la importancia de la lectura y la literatura en el enriquecimiento lingüístico y cultural del aprendiz, a la vez que propone un desafío académico capaz de incrementar considerablemente su interés y compromiso con el idioma.

A pesar de que el material recogido en el inventario de Referentes culturales ofrece una visión general bastante acertada de la literatura en el mundo hispano, hay varios puntos que deben ser considerados para mejorar su precisión y organización en consonancia con lo sugerido por Palacios (2017):

1. El inventario no siempre respeta el criterio de universalidad, incluyendo referentes simbólicos en etapas inadecuadas;
2. No se incluyen elementos fundamentales como la literatura mística o el romance, mientras que otros contenidos, como la perspectiva femenina y feminista en la literatura, se sitúan en una posición secundaria en comparación con la literatura canónica en lengua española;
3. Se ignora de forma constante el carácter intertextual de la literatura, dificultando la comprensión de ciertos géneros y movimientos literarios sin una base sólida en la tradición previa;
4. No se hace referencia a las literaturas de otras lenguas hispánicas, ni a la importancia de la literatura precolombina e indígena en la configuración de la literatura hispanoamericana;

5. El hecho de que la mayor parte del material quede incluida en la fase de consolidación puede hacer pensar al profesor que estos contenidos carecen de interés o son demasiado especializados, por lo que distribuir estos temas en las tres fases propuestas, siguiendo criterios de universalidad y accesibilidad, proporcionaría una organización más equilibrada que facilitaría al profesor dosificar de manera eficaz el componente literario.

En respuesta a estas observaciones, nos centraremos en las partes que son relevantes para el tema de nuestra investigación, prestando especial atención tanto en la creación del corpus como en la configuración de las actividades didácticas, con el objetivo de subsanar las deficiencias señaladas en el inventario de Referentes culturales. En particular, abordaremos la perspectiva femenina y feminista en los cuentos contemporáneos, otorgándoles un lugar central dentro del corpus y asegurando que su representación sea coherente y significativa para el aula de ELE. De esta manera, esperamos que la presente investigación sea un complemento que proporcione una visión más equilibrada y representativa del mundo literario hispano, alineándose con los criterios de universalidad y accesibilidad reconocidos en el campo.

Consecuentemente, a través del análisis exhaustivo de los cuatro inventarios del PCIC –gramática, funciones, nociones específicas y referentes culturales–, se ha logrado delinear un marco robusto y coherente para la creación de un corpus destinado al aula de ELE, el cual responde a criterios lingüísticos y pedagógicos de rigor, optimizando, de esta manera, la relevancia y aplicabilidad del material didáctico. Es evidente que merece especial atención la meticulosa incorporación de cuentos que muestran una progresión estructurada en la gramática, así como vocabulario y expresiones pertinentes en situaciones reales, aportando un contexto práctico y dinámico para el uso del idioma, junto con nuevas expresiones y modismos que reflejan los cambios lingüísticos y socioculturales, fomentando, así, una comprensión profunda de la diversidad cultural del mundo hispánico.

En resumen, este enfoque integrado, que ha sido fruto de un análisis minucioso y detallado, asegura la adecuación de los textos a los distintos niveles de competencia lingüística de los estudiantes, permitiendo una aproximación multifacética al aprendizaje del español, y contribuyendo, a modo de síntesis, a un corpus práctico, instructivo y firmemente enraizado en el contexto cultural contemporáneo, lo cual promueve, sin lugar a duda, la sensibilización hacia diversos aspectos culturales.

4.3.3 Criterios de selección textual

Tomando como base todos los fundamentos previamente establecidos, particularmente los objetivos intrínsecos del corpus y los marcos orientativos discutidos *supra*, es imprescindible abordar con detenimiento los criterios que guían la selección de los cuentos contemporáneos femeninos, elementos esenciales que constituyen el catálogo en cuestión, puesto que esta selección no es un proceso arbitrario, sino que obedece a una serie de consideraciones meticulosas, diseñadas para garantizar que el corpus resultante no solo resulte representativo del panorama literario contemporáneo femenino, sino que también responda eficazmente a las necesidades didácticas del aula de ELE.

Prosiguiendo con el análisis ya iniciado, al desarrollar un corpus para propósitos específicos como el nuestro, resulta esencial sumergirnos en una evaluación teórica y académica de los elementos clave a tener en cuenta, que, siendo más allá de la base de nuestra metodología, aseguran la pertinencia y cohesión del catálogo en el contexto educativo del ELE. Siguiendo los postulados de Bowker y Pearson (2002) con relación a tamaño, textos, número de textos, tipo de textos, materia y especialidad, autoría, lenguaje, fecha de publicación, estos aspectos primordiales, delineados a continuación en el contexto de nuestra investigación, forman el eje central de la aproximación metodológica y son cruciales para garantizar que el corpus alcance de manera efectiva sus objetivos lingüísticos y didácticos.

En primer lugar, su tamaño se ha definido con una finalidad específica: seleccionar cinco cuentos de cada una de las veinte autoras elegidas, sumando un total de cien relatos, lo que no solo permite una representación amplia y equilibrada, sino que también asegura una diversidad temática y estilística adecuada para los objetivos del corpus. Los textos elegidos, además, son completos, evitando la fragmentación, en la medida de lo posible, para garantizar una comprensión integral de los términos y conceptos más comunes y relevantes, los cuales pueden surgir en cualquier parte del cuento, permitiendo una mejor contextualización y análisis de los elementos tanto literarios y lingüísticos, como didácticos y pedagógicos.

Respecto a la materia y especialidad, nuestro corpus se enfoca en el subgénero narrativo breve que ilustra el universo femenino y la evolución de la condición de la mujer en diversos aspectos de la sociedad, así como el desarrollo de la situación de las escritoras en la actualidad. Esta focalización particular, junto con los cuentos

cuidadosamente elegidos para ofrecer una variedad en cuanto a forma, temática y técnica, así como un amplio espectro de estilos y perspectivas, no solo garantiza que los textos seleccionados sean relevantes y enriquecedores para los aprendientes de ELE, sino que también ofrece una perspectiva contemporánea y variada sobre las experiencias y desafíos que enfrentan las mujeres en distintos ámbitos de la vida.

De acuerdo con esto, al abordar temas como la igualdad de género, los roles sociales, los desafíos profesionales y personales, así como la representación de la mujer en la literatura, el corpus proporciona a los alumnos una oportunidad única para explorar y comprender la complejidad y riqueza del mundo femenino a través de la lengua española.

Por lo que atañe a la autoría, se han elegido escritoras distinguidas y prestigiosas en el ámbito de la narrativa breve, cuyas obras, avaladas por premios y reconocimientos, aseguran la inclusión de textos que no solo destacan por su excelencia literaria, sino también por su significativa aportación cultural. En medio de este contexto, se decanta por los cuentos en los cuales el lenguaje empleado sobresale por su sutileza y singularidad, encapsulando perspectivas y experiencias únicas al ámbito de la feminidad. De ahí que esta forma de expresión peculiar, rica en matices y profundidad emocional, vaya más allá de la mera narrativa; se convierte en un vehículo para explorar y transmitir las complejidades, los sueños y los desafíos inherentes a la experiencia femenina.

Así pues, con el uso del lenguaje cuyo estilo a menudo entrelaza la delicadeza con la fuerza, y la introspección con la universalidad, estos textos, a nuestro parecer, ofrecen una ventana a las realidades vividas por las mujeres, marcadas por una sensibilidad distintiva que enriquece cada relato, contribuyendo al desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes de ELE por brindarles una comprensión amplia y variada de cómo las mujeres plasman y configuran sus relatos en el panorama contemporáneo.

Finalmente, dado que el tema central de nuestro estudio se enfoca en la contemporaneidad, hemos optado por seleccionar cuentos cuyas primeras publicaciones sean posteriores a 1990, a fin de asegurarnos de que el corpus esté en sintonía con las temáticas y preocupaciones actuales. La pertinencia de esta decisión cronológica podría achacarse, en grandes líneas, a dos vertientes: por un lado, ayuda a los aprendientes de ELE a manejar un español más actualizado, práctico, común y

útil, en consonancia con lo estipulado por el PCIC, facilitando así un aprendizaje del idioma que es tanto relevante en la vida cotidiana como aplicable al contexto actual; por el otro, proporciona a docentes y discentes acceso a textos que no solo reflejan, sino que también examinan y contextualizan, las realidades y retos contemporáneos que definen el panorama femenino actual, ofreciendo así una visión renovada y adecuada del *statu quo* de la lengua y la literatura españolas.

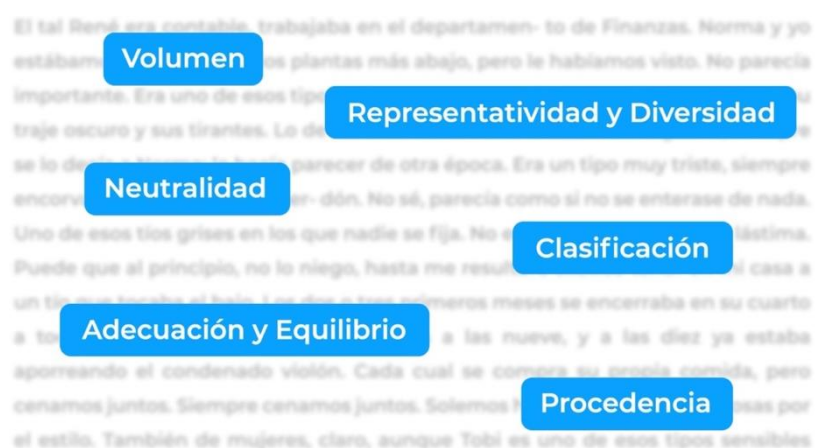
En resumen, estos criterios han sido meticulosamente considerados y seleccionados con el propósito de fortalecer la estructura y coherencia del corpus de cuentos femeninos contemporáneos. El resultado es un conjunto representativo y diverso que trasciende la mera compilación de cuentos valiosos, pues abarca un análisis exhaustivo de su mérito literario en múltiples dimensiones, desde la riqueza estilística hasta la profundidad temática.

Más aún, dicho corpus, cuya relevancia radica no solo en su capacidad para enriquecer el conocimiento literario de los estudiantes, sino también en su potencial para fomentar un aprendizaje lingüístico integral, donde la apreciación estética y la comprensión cultural se entrelazan de manera significativa, se convierte en una herramienta didáctica esencial de inestimable valor para el aula de ELE, alineándose perfectamente con los objetivos filológicos y didácticos de nuestro trabajo.

Además de los criterios generales ya delineados, es crucial poner un énfasis especial en otros criterios mínimos de fiabilidad que deben observarse para asegurar que una colección de textos en formato electrónico alcance de manera efectiva la finalidad planteada en nuestra investigación (Sinclair, 1995, p.18), los cuales incluyen los siguientes puntos a nuestro parecer.

Figura 1.

Criterios mínimos de fiabilidad



Volumen del corpus: es imperativo contar con un corpus lo más amplio posible, que permita realizar análisis significativos y fidedignos. La cantidad de textos debe ser lo suficientemente extensa para abarcar la diversidad y riqueza del subgénero narrativo breve femenino contemporáneo, sin comprometer la calidad y profundidad del análisis, facilitando de este modo una visión más completa y matizada del ámbito de estudio. En este sentido, nuestro corpus incluye 100 cuentos que abarcan una amplia gama de estilos y temas, ejemplificando el trabajo de las escritoras más exitosas y destacadas de nuestra época. Esta cuidadosa selección asegura que el corpus sea amplio y valioso para el estudio, proporcionando una muestra rica y variada que refleja fielmente el panorama actual de la narrativa femenina. Y a la par, la uniformidad en el tamaño de las muestras individuales dentro del corpus garantiza la coherencia y comparabilidad en el análisis, lo que es esencial para obtener resultados confiables y auténticos en el marco de este estudio.

Representatividad y diversidad: a causa de la finalidad del corpus de ser un modelo de la realidad lingüística, los textos seleccionados deben ser un reflejo fiel y diverso del ámbito o tema de estudio, lo que requiere una selección meticulosa que asegure la representatividad del corpus, abarcando un amplio espectro de perspectivas, estilos, temáticas y enfoques, organizados en categorías o géneros intermedios. La representatividad, definida como el grado en que una muestra incluye toda la gama de variabilidad de una población (Biber, 1993, p. 243), se alcanza a través de la inclusión de textos provenientes de una variedad de fuentes y contextos, lo que refleja efectivamente la pluralidad del subgénero y proporciona un análisis más detallado y estructurado del corpus.

Neutralidad: siguiendo lo que hemos expuesto, para que un corpus sea verdaderamente representativo del funcionamiento de una lengua y refleje adecuadamente su uso en el estado natural, es primordial que el corpus sea neutro, es decir, debe incluir muestras proporcionales de todos sus elementos, como por ejemplo, diferentes niveles, temáticas, registros, entre otros, en aras de los enfoques lingüísticos posteriores: fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos, etc. (Torruella y Llisterri, 1999, p. 46), lo cual implica desarrollar una reflexión crítica y epistemológica sobre la naturaleza y función del corpus electrónico de documentos contemporáneos que estamos construyendo, así

como sobre su estructuración y modo de constitución. Asimismo, resulta llamativo que la neutralidad sea un principio fundamental que debemos aceptar y respetar en el proceso de creación, mantenimiento y actualización del corpus lingüístico, en vista de que esta actitud imparcial es esencial para evitar sesgos, tanto conscientes como inconscientes, en nuestra percepción y análisis de los datos. Al adoptar una postura neutral, nos alejamos de la tendencia a enfocarnos únicamente en aquellos aspectos que confirmen nuestras hipótesis o expectativas previas, como bien señala José Antonio Marina, «no deberíamos olvidar que lo que observamos no es la naturaleza misma, sino la naturaleza determinada por la índole de nuestras preguntas» (1993, p. 38).

Clasificación: dicha neutralidad, coincidiendo *grosso modo* con las ideas de Esther Hernández (2012), se logra estableciendo una tipología textual sólida y bien definida, que permita clasificar los textos de manera objetiva y sin sesgos. Es por esto por lo que actualmente esta tipología, cuya creación no solo facilita la organización y el análisis del corpus, sino que también sirve como un puente hacia el siguiente argumento crucial en la construcción de nuestro corpus –la taxonomía de los cuentos–, debe ser lo suficientemente amplia para abarcar la variedad del subgénero narrativo femenino contemporáneo, pero también lo suficientemente específica para reflejar las características únicas de cada texto.

Adecuación y equilibrio: el avance tecnológico en la informática y su integración en la investigación han simplificado enormemente las tareas de recopilación y organización de textos en formato electrónico. Sin embargo, esta facilidad conlleva el riesgo de acumular una cantidad abrumadora de documentos y datos, de ahí la necesidad de un proceso de codificación, ordenación y organización meticulosa de estos datos, asegurando su proporción adecuada para evitar el riesgo de perderse en un mar de información (Torruella y Llisterri, 1999, p. 45). Igualmente, y de manera enfática, un criterio que ha cobrado una relevancia creciente en el ámbito de la lingüística de corpus es el equilibrio, cuya importancia ha ido ganando reconocimiento y atención progresivamente. Este interés se refleja claramente en iniciativas como el proyecto *Cobuild*, que implementa un sistema de equilibrio anual, retrospectivo o *post hoc*, sirviendo como modelo para la creación de un corpus dinámico con el objetivo de incrementar anualmente el tamaño del corpus, sustituyendo datos antiguos por otros más actuales siempre que sea posible, diversificar la gama de tipos y fuentes de datos, y, sobre todo, reducir los

desequilibrios entre los diferentes subcorpus (Krishnamurthy, 2001, p. 89). La adopción de estos enfoques subraya la importancia de contar con un catálogo adecuadamente equilibrado y balanceado, asegurando que todas las facetas y matices del cuento estén representadas de manera justa y equitativa, evitando así cualquier sesgo o predominancia de ciertos estilos o temas, conduciendo a un corpus que no solo refleje la diversidad temática y de expresión, sino que también se adapte y actualice constantemente para capturar las evoluciones y tendencias del idioma objeto de estudio, lo cual proporciona, sin lugar a duda, una base más sólida y fiable para el análisis exhaustivo, tanto lingüístico y literario como didáctico, en nuestra investigación.

Procedencia declarada del corpus: es esencial que cada texto incluido en el corpus esté debidamente documentado en cuanto a su origen, autenticidad y derechos de autor, habida cuenta de que la transparencia en la procedencia de los textos es clave para la integridad investigativa y aporta una base sólida para su uso y análisis posterior. Como consecuencia, cada cuento en el presente trabajo incluido proviene de fuentes bien definidas y respetadas: colecciones de cuentos reconocidas, antologías de prestigio y obras galardonadas que han recibido una acogida positiva en el ámbito literario, garantizando el cumplimiento de los principios éticos y manteniendo una documentación exhaustiva, lo que no solo honra la propiedad intelectual, sino que también establece un marco de referencia claro y veraz para un análisis profundo y detallado, vital para la comprensión cabal de las dinámicas literarias y culturales del género cuento.

En definitiva, la selección de cuentos para el corpus se rige por criterios que, al ser implementados a modo de pilares, buscan equilibrar la calidad literaria, la relevancia cultural y temática, la adecuación lingüística, la representatividad, la integridad y la utilidad de los datos, de este modo ayudan a localizar y seleccionar textos didácticamente apropiados que cumplan con tres requisitos esenciales: ser de fácil entendimiento para los alumnos, ser coherentes en sus partes y desarrollo, y ser pragmáticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Muiños, 1999, pp. 28-29). En síntesis, el objetivo es alcanzar los propósitos de investigación planteados y confeccionar una herramienta didáctica robusta y enriquecedora, de manera que pueda ser eficazmente explotado con ciertas garantías de éxito para la práctica en el aula de ELE y más allá.

Adicionalmente y en consonancia con la transición hacia la taxonomía que se desarrollará en este capítulo, siempre tenemos presente prestar especial atención a ciertos aspectos clave, por ejemplo, la relevancia temática de los cuentos, por la cual se buscan aquellos que no solo reflejen la diversidad de experiencias y perspectivas femeninas, sino que también presenten temas y motivos que resuenen con los intereses y realidades de los estudiantes de ELE; la riqueza lingüística y estilística de los textos, en otras palabras, los cuentos elegidos deben poseer una calidad literaria que permita a los estudiantes no solo mejorar su competencia lingüística y comunicativa, sino también apreciar las sutilezas y bellezas del español, concordando con las directrices del MCER y el PCIC; la accesibilidad de los textos al nivel de competencia de los estudiantes, o sea, los cuentos tienen que representar un desafío adecuado para distintos grupos de aprendientes, evitando ser excesivamente complejos o inaccesibles, de esta manera les conllevarán un avance progresivo y efectivo en el dominio del idioma.

4.3.4 Pautas de edición con rigor filológico

Los hallazgos de Palacios (2017) arrojan luz sobre una faceta crucial en la enseñanza del español: para maximizar el impacto positivo en el aprendizaje, es recomendable que los estudiantes se aproximen a obras literarias originales en español, no previamente adaptadas, incluso desde los niveles iniciales como A1 y A2. En esta línea, también postulamos que, al sumergirse en textos auténticos, los aprendices no solo se familiarizan con la riqueza lingüística del idioma, sino que también se sumergen en su diversidad cultural y estilística, lo cual es fundamental para una comprensión integral y profunda del español.

Por ende, nuestra metodología se centra en ajustar únicamente el tamaño de los textos, siempre con miras a su utilidad didáctica y aplicación pedagógica, sin alterar su contenido original. Este enfoque nos permite presentar cuentos originales en español. Al ofrecer a los alumnos obras literarias en su forma íntegra y sumergirlos así en el rico y diverso mundo hispanohablante, fomentamos no solo el aprendizaje del idioma, sino también el aprecio por la cultura y la literatura hispanas.

Por otro lado, conscientes de las posibles dificultades que pueden surgir durante la lectura, incorporamos anotaciones explicativas en puntos clave, que abarcan una amplia gama de aspectos, desde términos específicos hasta referencias a contextos sociales relevantes. En concreto, en textos con contenido histórico o político,

añadimos un contexto breve que facilita la comprensión del escenario y los personajes.

Para enriquecer la experiencia literaria, ofrecemos análisis breves sobre figuras literarias, estilos de escritura y temas recurrentes en la obra del autor. Además, incluimos explicaciones culturales que iluminan las tradiciones y costumbres de los países hispanohablantes, definiciones y sinónimos para palabras complejas, y aclaraciones *ad hoc* sobre frases idiomáticas y expresiones coloquiales cuyo significado podría ser poco claro o difícil de discernir para los estudiantes.

Estas anotaciones, cuidadosamente diseñadas para enriquecer la comprensión sin sobrecargar a los estudiantes, tiene como objetivo garantizar que ellos no solo comprendan el texto de manera fluida, sino que también disfruten de una experiencia de lectura enriquecedora y agradable, proporcionando así un equilibrio óptimo entre el aprendizaje lingüístico y la inmersión cultural.

En lo concerniente a la elección de las distintas ediciones de un cuento para el corpus, resulta esencial considerar ciertas normas que aseguren la idoneidad del material para el grupo de estudiantes. Primero, se recomienda contrastar diversas ediciones disponibles para determinar cuál es la más apropiada, considerando las características y el nivel de los estudiantes. Posteriormente, conviene priorizar ediciones críticas o basadas en ellas, recurriendo a colecciones de cuentos reconocidos o a fuentes confiables en internet. En caso de ser pertinente y si se cuenta con la habilidad filológica adecuada, opinamos que el docente puede optar por elaborar una versión propia del texto, especialmente si sus modificaciones o contribuciones facilitan su uso didáctico en clase.

De igual modo, es crucial que los estudiantes comprendan que están trabajando con un texto actualizado, en el que se han resuelto posibles problemas de léxico y gramática para mejorar su accesibilidad. Cabe destacar que estas intervenciones se centran en textos breves o fragmentos, permitiendo al profesor realizar ajustes sin excesiva complejidad.

De acuerdo con Muiños (1999, pp. 289-295), en el caso de que un texto presente deficiencias, como una unidad didáctica mal redactada, mal puntuada, con un vocabulario inapropiado o plagada de errores ortográficos, es imprescindible realizar correcciones tanto en la forma como en el contenido. Siguiendo sus postulados se

puede desprender que, la edición de textos didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, como el español, requiere un enfoque meticuloso y detallado, orientado específicamente a las necesidades de los estudiantes, cuyo proceso comienza con una lectura crítica integral del material, donde se evalúa el texto en su totalidad para identificar posibles problemas estructurales, estilísticos, y de contenido.

Recurriendo a una formación lógica, así como otras habilidades que el docente desarrolla en la práctica, el docente ha de realizar la edición lo más holística posible, más allá de la caza de errores gramaticales o tipográficos, incluyendo la verificación de dudas terminológicas y conceptuales, siempre teniendo en cuenta la finalidad pedagógica del texto y las directrices de enseñanza del español como lengua extranjera. Como puede haberse observado, la edición de textos didácticos para la enseñanza de ELE es un proceso que combina una comprensión profunda del contenido con un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, respetando las convenciones de la enseñanza de lenguas y la intencionalidad educativa del mismo.

Recapitulando todo lo anterior, podríamos concebir un diagrama de flujo detallado que refleje el proceso de edición de cuentos empleado en la elaboración de nuestro corpus de elevada calidad para la presente tesis, que no solo destaca la importancia de la selección y adecuación de textos, sino que también subraya la evaluación y el refinamiento constantes, asegurando que el material final sea pertinente y accesible para los estudiantes de ELE. Este esquema, en el que se delinea cada fase crucial hacia la construcción de dicho corpus cumpliendo con los estándares académicos establecidos, sintetiza de manera esquemática las etapas clave y se desglosa a través de la siguiente tabla:

Tabla 5.

Etapas clave en la edición de cuentos

Etapa del proceso	Descripción de la etapa	Objetivo de la etapa
Selección del texto	Cuidadosa elección de cuentos basada en aspectos temáticos, lingüísticos, nocionales y funcionales	Asegurar que cada obra se ajuste rigurosamente a los criterios preestablecidos y aporte valor al corpus en su conjunto

Selección de la edición	Comparar diversas ediciones y optar por la más idónea para el nivel y necesidades de los estudiantes, pudiendo incluir versiones propias para facilitar la didáctica	Garantizar la pertinencia y accesibilidad del texto para su uso en ELE, priorizando la claridad, la actualización lingüística, así como el contexto cultural
Evaluación inicial	Evaluación preliminar abarcando los elementos previamente discutidos	Identificar necesidades específicas de edición para cada cuento
Revisión lingüística	Examen detallado de gramática, vocabulario, colocación y modismo	Garantizar claridad, corrección lingüística y adecuación al nivel de los estudiantes
Revisión cultural	Revisión de contextos y referencias culturales en los cuentos	Procurar que los textos sean culturalmente relevantes y accesibles
Incorporación de anotaciones	Adición de anotaciones explicativas y didácticas	Facilitar la comprensión y enriquecer la experiencia de lectura
Corrección y ajustes	Rectificación de deficiencias formales y de contenido, con una evaluación integral que comprende desde la gramática hasta la idoneidad pedagógica	Consolidar la cohesión, la coherencia y la pertinencia del texto conforme a las exigencias didácticas y metodológicas
Inclusión del texto en el corpus	Inclusión de textos editados, corregidos y revisados en el corpus	Preparar el texto y las actividades para su uso como recurso didáctico en ELE

Nota. Elaboración propia

En compendio, la selección y edición de los cuentos, cuyo procedimiento adoptado se ha abordado con la finalidad de proporcionar un material de inestimable valor en el aula, ha implicado una delicada labor de esgrima entre la conservación de la integridad literaria y la adaptación didáctica, manteniendo siempre como norte la accesibilidad y la relevancia educativa para los estudiantes de niveles B1 a C2. A la luz de la rigurosidad sustentada por principios de claridad, estructuración y pragmatismo que hemos argumentado anteriormente, el corpus resultante no solo aspira a facilitar la comprensión léxica y gramatical, sino también a promover un análisis crítico y una apreciación estética de los textos literarios. Con esto, se busca

dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan navegar con soltura por las diversas corrientes literarias y los distintos registros del español.

La edición llevada a cabo, como se ha mencionado, responde a una doble exigencia: filológica y didáctica. La primera se atiene a la calidad textual y la fidelidad al espíritu original de las obras; la segunda, a las necesidades concretas de aprendizaje y al desarrollo de habilidades comunicativas y literarias en ELE. En vista de todo esto, de esta dualidad surge un corpus de cuentos contemporáneos accesibles para los estudiantes extranjeros de español, ideado como material de base para la creación de actividades didácticas que ejerciten la competencia comunicativa a la par que, también, potencien la competencia literaria de los aprendices.

A continuación, desplegamos nuestro corpus, elaborado con meticulosidad y compuesto por una cuidada selección de la narrativa femenina contemporánea, que no solo constituye una columna vertebral para el progreso y el enriquecimiento en el dominio del español mediante su literatura, sino que también pretende ser un faro en el trayecto educativo, ofreciendo textos que establecen un diálogo vivo con la cultura y las singularidades del mundo hispanohablante. Estamos convencidos de que este corpus trasciende su función didáctica para convertirse en un portal hacia la vasta y polifacética esfera de la literatura femenina contemporánea en lengua española.

4.4 Presentación de los resultados del corpus

A continuación, procederemos a exponer los resultados del análisis del corpus de cuentos contemporáneos escritos por mujeres, seleccionados meticulosamente para este estudio. Con el fin de ofrecer una visión global y detallada de las obras que conforman este corpus, se ha elaborado una tabla exhaustiva que recoge los datos más relevantes de cada cuento, incluyendo la autora, el título, la procedencia, la clasificación temática, así como las referencias intertextuales, gramaticales, funcionales, nocionales y culturales identificadas en cada texto.

Dada la extensión y minuciosidad de esta tabla, se ha optado por incluirla en el anexo del presente trabajo, donde puede ser consultada en su totalidad. Sin embargo, a lo largo de los siguientes subapartados, nos adentraremos en un análisis profundo de los resultados obtenidos; abordando aspectos cuantitativos y cualitativos; explorando enfoques taxonómicos para la clasificación multidimensional del corpus; indagando en las exploraciones intertextuales que estos cuentos ofrecen desde perspectivas

teóricas, analíticas y pedagógicas; y examinando los textos seleccionados a la luz del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), con especial atención a las consideraciones gramaticales, funcionales, nocionales y culturales que de ellos se desprenden.

4.4.1 Descripción cuantitativa

En el presente apartado, nos disponemos a realizar una descripción cuantitativa del corpus de cuentos contemporáneos seleccionados para el estudio, cuyo pormenorizado análisis numérico arrojará luz sobre la composición y estructura del corpus, así como sobre la contextualización de las obras dentro de un marco temporal y geográfico. Mediante esta detallada descripción, aspiramos a establecer los cimientos para un examen más exhaustivo de los textos, que nos posibilite identificar las corrientes y singularidades que caracterizan la cuentística femenina de las postrimerías del siglo XX y albores del XXI.

El corpus se compone de un total de 100 cuentos, creación de 20 insignes escritoras españolas e hispanoamericanas contemporáneas. Cada autora está representada por 5 relatos meticulosamente escogidos, dispuestos en el corpus de acuerdo con su fecha de publicación, lo que nos proporciona una muestra representativa y equilibrada de su producción en el género del cuento. En lo que atañe a la extensión de los textos, se aprecia una notable heterogeneidad, que comprende desde microrrelatos de escasas páginas hasta narraciones más dilatadas que se extienden a lo largo de 20 o incluso 30 páginas.

En consonancia con lo anterior, esta multiplicidad en la longitud de los cuentos es fiel reflejo de la opulencia y ductilidad de este género literario, capaz tanto de condensar historias y emociones en espacios exigüos como de permitir desarrollos más vastos cuando la trama así lo precisa. Sin duda, la distribución equilibrada entre cuentos cortos y de mayor extensión proporciona una base sólida para el análisis lingüístico y estilístico dentro del aula.

Resulta pertinente señalar que las escritoras están dispuestas cronológicamente en función de su año de nacimiento, abarcando desde las nacidas en la década de 1940 hasta las más jóvenes, nacidas en la década de 1970. A través de esta distribución temporal, se nos presenta la oportunidad de apreciar la evolución y las distintas sensibilidades que han impregnado la narrativa breve femenina tanto en el ámbito

español como en el hispanoamericano desde finales del siglo pasado hasta nuestros días.

Es crucial hacer hincapié en que, de las 20 escritoras mencionadas, solo Cristina Peri Rossi (Uruguay) y Ana María Shua (Argentina) son oriundas de Hispanoamérica, mientras que las demás son españolas. Cristina Peri Rossi se distingue por ser la única que posee doble nacionalidad, ostentando la ciudadanía tanto de Uruguay como de España. La inclusión de estas dos autoras hispanoamericanas en el corpus, pese a centrarse este en el cuento español, responde al propósito de enriquecer la perspectiva ofrecida, presentando el cuento femenino contemporáneo desde un enfoque más integral y representativo de la diversidad del ámbito hispanohablante.

A pesar de compartir el mismo espacio lingüístico hispanohablante y que la mayoría de las autoras sean españolas, no es menos cierto que sus lugares de nacimiento y residencia comprenden diversas regiones tanto españolas como hispanoamericanas, lo que infunde una sugestiva variedad de perspectivas y matices a sus narraciones, a la par que evidencia una pluralidad de contextos culturales y sociales.

Partiendo de las premisas enunciadas, esta diversidad se traduce en las temáticas y enfoques de los relatos, que, si bien abordan cuestiones universales como la identidad, las relaciones interpersonales o los desplazamientos, lo hacen desde perspectivas marcadas por el momento histórico y la localización geográfica de sus autoras, permitiéndonos apreciar cómo las peculiaridades regionales y culturales se entretajan con las experiencias universales plasmadas en los cuentos.

En lo que respecta a la distribución temporal, la totalidad de los cuentos seleccionados han visto la luz con posterioridad a 1990, lo que los enmarca de pleno en el panorama literario de finales del siglo XX y principios del XXI. Lejos de ser una época anodina, este período se singulariza por una extraordinaria efervescencia creativa y una deslumbrante diversidad de estilos y temáticas, en armonía con las profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que han definido estas décadas. Los relatos del corpus son, en gran medida, un vívido testimonio de las inquietudes, preocupaciones y desafíos propios de esta era, al tiempo que exploran nuevos cauces expresivos y tantean los confines del género cuentístico.

En términos de procedencia, se observan publicaciones tanto en colecciones de relatos como en antologías, lo que ofrece una diversidad formal y editorial que

enriquece el corpus, sin pasar por alto la vitalidad y el dinamismo de la narrativa breve femenina contemporánea, que encuentra espacios de difusión en diferentes formatos y contextos. Pese a que la mayoría de los cuentos seleccionados, concretamente 96 de ellos, provienen de libros recopilatorios de una sola autora, no se puede obviar que 4 relatos han sido extraídos de antologías.

No obstante, merece la pena subrayar que muchos de los cuentos originalmente publicados en libros de autor también han sido incluidos en antologías, aunque para los fines de este estudio se ha optado por privilegiar las fuentes primarias. Ciertamente, esta selección editorial responde al propósito de destacar la coherencia y unidad estilística de cada escritora, así como de resaltar su trayectoria individual en el ámbito de la narrativa breve.

En lo concerniente a las casas editoriales, el corpus abarca un total de 29 sellos diferentes, lo que evidencia una notable diversidad en cuanto a la procedencia de los textos. Dentro de este amplio espectro, se constata la presencia tanto de editoriales de gran envergadura como de aquellas de carácter más independiente o especializado. Entre las primeras, destacan nombres consolidados como Tusquets Editores, Destino, Alfaguara, Anaya y Random House, cuyo prestigio y amplia trayectoria avalan la calidad de las obras seleccionadas.

Por otro lado, el corpus también da cabida a editoriales independientes o especializadas, que desempeñan un papel crucial en la promoción y difusión de la narrativa breve. Dentro de este grupo, sobresalen sellos como Menoscuarto, Páginas de Espuma, Lengua de Trapo, Tropo Editores y Ediciones Irreverentes, que se distinguen por su declarada vocación de publicar cuentos y relatos breves de autores españoles y latinoamericanos, tanto consagrados como emergentes.

A su vez, esta apuesta editorial no solo contribuye a la visibilidad de la cuentística femenina contemporánea, sino que también pone de relieve la energía y el brío de un género que, lejos de ser minoritario, goza de un creciente reconocimiento y valoración por parte de la crítica y el público lector.

4.4.2 Análisis cualitativo

A modo de introducción, al sumergirnos en un análisis cualitativo del corpus, cuyo propósito es ahondar en los perfiles autoriales, los estilos y temáticas predominantes, la perspectiva de género y la recepción crítica de los cuentos seleccionados, nos

proponemos elucidar las tendencias, desafíos y dinámicas que caracterizan la cuentística escrita por mujeres en las últimas décadas. Resulta significativo observar que, si bien este examen se centrará en los aspectos más destacados, el anexo de la tabla del corpus ofrece información adicional y pormenorizada sobre las autoras y sus obras, constituyendo una valiosa referencia para profundizar en el estudio de esta narrativa.

Al escrutar los perfiles autoriales y sus obras representativas, que abarcan desde escritoras consagradas como Cristina Peri Rossi, Lourdes Ortiz o Cristina Fernández Cubas, hasta voces más recientes como Pilar Adón, Patricia Esteban Erlés o Sara Mesa, se observa claramente una notable diversidad en cuanto a trayectorias vitales, influencias literarias y enfoques narrativos. A pesar de ello, aunque presentan singularidades, estas autoras comparten, como se infiere de los cuentos seleccionados, una aguda sensibilidad para explorar la realidad circundante, así como una maestría en el arte de la concisión y la sugerencia, rasgos que se concretan con nitidez en relatos como «Carta blanca», «El inmortal» o «Ausencia», por citar solo algunos ejemplos.

Al sumergirnos en los estilos y temáticas que vertebran el corpus, se constata, a través de un amplio abanico de cuentos como «La guerra», «Un placebo llamado María López» o «La Biblioteca de Alejandría», una sugestiva confluencia entre la exploración de lo íntimo y la reflexión sobre lo social. Por una parte, estos relatos ahondan en la subjetividad de los personajes, en sus desvelos, anhelos y conflictos internos, ofreciendo un caleidoscopio de la condición humana en toda su complejidad; por otra parte, entablan un diálogo fecundo con su contexto histórico y cultural, abordando desde una óptica crítica y a menudo subversiva cuestiones como la identidad, la memoria, el poder o la violencia.

A la luz de lo anterior, la dualidad entre lo individual y lo colectivo, entre la introspección y la denuncia, confiere a los cuentos una hondura y una resonancia que trascienden lo anecdótico para interrogar los grandes temas de nuestro tiempo.

En relación con la perspectiva de género, que impregna buena parte de los cuentos del corpus, desde «El olor de Evita» hasta «No es fácil ser verde», pasando por «Romeo y Julieta» o «Los cuentos», se observa cómo la reflexión sobre los roles y estereotipos de género constituye un eje medular en la narrativa de estas autoras. No cabe duda de que, son la subversión de los arquetipos tradicionales, la exploración

de la sexualidad y el deseo, así como la denuncia de la violencia machista, las que permiten a estas narrativas ofrecer una mirada incisiva y, a menudo, transgresora sobre las relaciones de poder que atraviesan el tejido social.

De manera similar, esta apuesta por una literatura comprometida con la igualdad y la justicia, que no renuncia por ello a la exigencia estética, ha sido reconocida por la crítica como uno de los rasgos distintivos de la narrativa femenina contemporánea, y se ve respaldada en la selección de cuentos que conforman el presente corpus.

En consonancia con lo expuesto, cabe señalar que el análisis cualitativo esbozado en este apartado constituye tan solo una primera aproximación a la riqueza y complejidad que albergan los cuentos del corpus. Otros aspectos cruciales, como la clasificación temática de los relatos, las exploraciones intertextuales que estos llevan a cabo o sus potenciales aplicaciones en las cuatro vertientes didácticas del ELE estipuladas por el PCIC, merecen un estudio más detenido y a fondo.

Así pues, en aras de una mayor exhaustividad y rigor analítico, y atendiendo a las limitaciones de extensión inherentes a este trabajo, se ha elegido tratar estos elementos en subapartados específicos, que ofrecerán una perspectiva más profunda y matizada sobre la taxonomía tematológica, el análisis intertextual, así como el estudio de los textos seleccionados en el ámbito didáctico. De este modo, se espera brindar una visión integral y detallada de las múltiples dimensiones que confluyen en este corpus, y de su relevancia para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.4.3 Enfoques taxonómicos para la clasificación temática del corpus

4.4.3.1 Fundamentos teóricos y metodológicos de las taxonomías

Las taxonomías, entendidas como la ciencia de la clasificación que emplea principios generales para dividir objetos y fenómenos en clases, subclases y sucesivas subdivisiones (Reitz, 2004, p. 708), es una actividad inherente al ser humano que se manifiesta en casi todos los ámbitos. Como bien señala Lambe, «las taxonomías son cristales a través de los cuales percibimos y concebimos el mundo en que vivimos» (2007, p. 4), cuya utilización extendida se fundamenta, en gran medida, en el hecho de que el ser humano es, por naturaleza, un ordenador innato.

A partir de estas consideraciones, desde una perspectiva epistemológica, el ser humano tiende a organizar para conferir sentido a lo que le rodea, mientras que, desde un enfoque social, esta organización contribuye al desarrollo tanto del conocimiento individual como del colectivo; además, en la esfera pragmática, dicha estructura permite recuperar información o elementos de manera más ágil y eficiente (Taylor y Joudrey, 2009).

A lo largo de su desarrollo histórico, las taxonomías han evolucionado desde sus primeras manifestaciones en el ámbito filosófico hasta su aplicación en diversos campos del conocimiento. Sus raíces se remontan a las categorizaciones propuestas por pensadores como Aristóteles, Porfirio, Isidoro de Sevilla, Bacon, Hobbes, Leibniz y Comte (Centelles, 2005), quienes estructuraron nomenclaturas terminológicas en clases y subclases para sistematizar el saber y la realidad.

Posteriormente, en el siglo XVIII, la taxonomía emergió como una subdisciplina de la biología gracias al trabajo de naturalistas como Linnaeus y Buffon, que propugnaron un sistema universal y metódico para denominar y caracterizar las especies sin ambigüedad (Abbas, 2010). Ya en el siglo XX, la ciencia cognitiva, con las investigaciones de Vygotsky, Bruner, Miller y Lakoff sobre el funcionamiento mental, contribuyó significativamente al desarrollo de estructuras categoriales, al identificar nodos categorizadores que actúan como esquemas para interpretar el mundo, procesar datos y extraer conclusiones (Abbas, 2010, p. 34).

En el campo bibliotecológico, las taxonomías se han consolidado como un sistema formal para «organizar información y promover la gestión del conocimiento» (Hodge, 2000, p. 1), al igual que otros instrumentos con el mismo objetivo, correspondiendo, según la tipología de Tudhope (2006), a la categoría de clasificaciones y categorizaciones conformadas por conceptos ordenados en categorías.

Tras su evolución en diversos ámbitos, como los previamente mencionados y otros que aquí se omiten por razones de concisión, actualmente existe un consenso sobre la definición de taxonomía, que se trata de «un sistema para la organización del conocimiento con características de notación conceptual y estructuración jerárquica que les posibilita representar temas amplios en la red» (Hodge, 2000, p. 6). En este sentido, dicha caracterización resalta la capacidad de las taxonomías para organizar y sistematizar de manera eficiente áreas extensas del conocimiento, empleando una

simbología especializada, así como una jerarquía bien definida, que permiten una comprensión más profunda de temas complejos.

En consecuencia, las taxonomías desempeñan un papel similar al de otros sistemas para la organización del conocimiento, como los encabezamientos de materia o los tesauros (Hodge, 2000). Se reconoce que su función principal radica en la representación de entidades o áreas de saber y, subsecuentemente, en la categorización de los recursos de información dentro de conjuntos, agrupaciones o categorías que reúnen entidades con contenido temático común.

De este modo, las taxonomías, al proporcionar una estructura lógica, coherente y sistemática para la clasificación y recuperación de información, facilitan, de forma precisa y estructurada, su organización, búsqueda y acceso, optimizando así la navegación por grandes volúmenes de datos y contribuyendo a una gestión más eficaz del conocimiento.

En el entorno literario, las taxonomías temáticas constituyen una herramienta indispensable para la agrupación y clasificación de obras, como en el caso de los cuentos. Bajo este prisma, el enfoque se enmarca en la disciplina de la tematicología literaria, una rama de la literatura comparada que se ocupa de estudiar las transformaciones y actualizaciones que, aplicadas a temas y motivos, dan lugar a reescrituras de los textos literarios.

Conviene subrayar que, estas reelaboraciones son construidas por el autor y reconstruidas por el lector, «quien sin cesar, elige, extrae, cita, es decir [que] la formas y los temas, más que entidades discretas, son elementos parciales cuyo montaje se debe en definitiva a la intervención del lector» (Pimentel, 2012, p. 255). Así pues, la tematicología y, por extensión, la taxonomía temática, reconocen el papel activo del lector en la identificación y reconstrucción de los temas, mediante la memoria de sus figuraciones anteriores, especialmente cuando se trata de fenómenos intertextuales relevantes, los que vamos a abordar con mayor detalle en el siguiente apartado.

En cuanto a las metodologías de clasificación temática, a pesar de la ausencia de una estandarización específica para la construcción de taxonomías, a diferencia de lo que sucede con los tesauros, que cuentan con una dilatada trayectoria de normas internacionales, diversos autores han propuesto enfoques metodológicos que

comparten, en esencia, etapas y procesos clave. Por un lado, Centelles (2005) plantea cuatro fases:

- Determinación de la realidad;
- Extracción del conjunto de términos o categorías;
- Normalización o control terminológico de los términos o categorías;
- Establecimiento del esquema y la estructura de organización de los términos o categorías.

Por otro lado, Hedden (2010) sugiere un proceso compuesto por tres etapas:

- Establecimiento de términos;
- Creación de estructura categorial;
- Estructuración de la taxonomía en un programa.

Al realizar un análisis comparativo de estas metodologías, se evidencia que, si bien difieren en el número de fases o etapas, ambas comparten un núcleo procedimental común. En efecto, las dos propuestas coinciden en la necesidad de identificar y seleccionar los términos o categorías que conformarán la taxonomía, para posteriormente organizarlos en una estructura jerárquica y relacional. No obstante, la metodología de Centelles (2005) se distingue por incluir una fase específica de normalización terminológica, ausente en el planteamiento de Hedden (2010), quien, en cambio, enfatiza la importancia de la estructuración de la taxonomía en un programa informático.

En síntesis, aunque con matices diferenciadores, ambas metodologías proporcionan un marco coherente y sistemático para la construcción de taxonomías, que puede adaptarse a las particularidades de cada proyecto, como quedará patente en la implementación de una metodología combinada para la clasificación temática de nuestro corpus de cuentos femeninos contemporáneos.

4.4.3.2 Aplicación de la taxonomía digital en la clasificación temática del corpus

En consonancia con lo anterior, tras un examen minucioso de estas propuestas metodológicas y, teniendo en cuenta las particularidades de nuestro estudio, centrado en la clasificación temática de un corpus de 100 cuentos contemporáneos escritos por mujeres, hemos optado por adaptar y poner en práctica una metodología combinada

que se ajuste a las necesidades específicas de nuestra investigación. Esto es, una decisión fundamentada en la convicción de que la integración de ambos enfoques produce un marco metodológico más completo y robusto que, en este caso, abarca cinco fases, cada una de las cuales se ha ajustado, en sucesivas aproximaciones, al proceso de selección y definición de las siete categorías temáticas identificadas en el corpus:

- Relaciones Interpersonales
- Identidad y Desarrollo Personal
- Reflexión y Crítica Social
- Memoria y Experiencias del Pasado
- Migraciones y Desplazamientos
- Elementos Fantásticos y Misteriosos
- Emociones y Sentimientos

En primer lugar, la fase de determinación de la realidad implicó delimitar el universo temático de los cuentos seleccionados, lo que se logró mediante una lectura atenta y un análisis preliminar del contenido de cada texto. A continuación, en la fase de establecimiento de términos, se seleccionaron y evaluaron los conceptos clave que emergieron de este análisis, agrupándolos en función de su afinidad semántica y su relevancia dentro del corpus. Posteriormente, durante la fase de normalización de los términos, se determinaron las formas preferenciales y consistentes de los descriptores, con el fin de garantizar la coherencia y la precisión en la representación de los temas. En la cuarta fase, correspondiente a la creación de categorías, se llevó a cabo la estructuración jerárquica y relacional de los temas identificados, lo que dio lugar a las siete categorías temáticas principales que articulan la clasificación del corpus. Por último, en la fase de estructuración en un programa, se trasladó la taxonomía resultante a un entorno digital mediante el uso de software especializado, lo que permitirá una gestión eficiente de la información y facilitará futuros análisis y visualizaciones de los datos.

En definitiva, esta metodología adaptada ha proporcionado un marco procedimental sólido y coherente para tratar la clasificación temática de nuestro corpus de cuentos contemporáneos femeninos, atendiendo a las especificidades del objeto de estudio y a los objetivos de la investigación.

Tal y como se ha mencionado previamente, el traslado de la taxonomía a un entorno digital ha marcado un paso clave en nuestro análisis temático del corpus en cuestión. En este sentido, el proceso de migración de las taxonomías desde el ámbito impreso al entorno digital no constituye un hecho aislado, sino que se enmarca en una tendencia más amplia que atañe a los sistemas de organización del conocimiento. Aunque en sus orígenes las taxonomías estuvieron vinculadas al contexto impreso, a partir de la década de 1990 comenzaron a migrar progresivamente hacia la web (Centelles, 2005).

En este nuevo escenario, si bien algunos sitios han restado importancia a la estructuración de la información, otros han tomado conciencia de las ventajas que supone una adecuada organización de los contenidos, tanto para la comprensión por parte de otros sitios web y motores de búsqueda, como para la difusión eficaz de la información y la satisfacción de las necesidades de los usuarios (Fernández-Hernández, 2007).

Es especialmente relevante señalar que, este proceso de migración no ha sido privativo de las taxonomías, sino que, paralelamente, ha involucrado a otros sistemas de organización del conocimiento, como tesauros y clasificaciones. Siguiendo esta línea, la irrupción de la web y las bibliotecas digitales ha transformado radicalmente el panorama informativo en la última década, generando, como resultado directo, la necesidad imperiosa de desarrollar herramientas, técnicas y estándares innovadores para la organización de los recursos electrónicos (Chowdhury G. y Chowdhury S., 2007, p. 18), que se caracterizan por ser cada vez más variados, heterogéneos y, en consecuencia, complejos.

De ahí que se hayan creado sistemas de clasificación más avanzados, capaces de adaptarse a las nuevas exigencias del entorno digital, donde la recuperación eficiente de la información depende, en buena medida, de tecnologías de búsqueda y categorización más sofisticadas, diseñadas para hacer frente a la creciente expansión de los recursos electrónicos.

En la actualidad, las taxonomías digitales se han afianzado como estructuras que se integran plenamente en el entorno digital, facilitando a los usuarios la exploración de temas mediante la navegación desde categorías generales hasta niveles más específicos (Ménard, 2013). A este respecto, su aplicación se ha extendido a diversas disciplinas, abarcando desde la filosofía y la biología hasta las ciencias cognitivas y

la bibliotecología (Abbas, 2010), lo que ilustra su versatilidad y capacidad de adaptación a distintos campos del saber. De hecho, la popularidad de las taxonomías digitales ha ido en aumento en los últimos años, a medida que más organizaciones, tanto públicas como privadas, y profesionales de la información, han reconocido su potencial para la gestión eficiente de los recursos electrónicos.

De conformidad con lo anterior, no se puede obviar que, la aplicación de las taxonomías digitales no se limita a la mera organización de la información, sino que también puede contribuir significativamente a la generación de nuevos conocimientos. Al establecer relaciones semánticas entre los conceptos y facilitar la navegación intuitiva por los contenidos, las taxonomías digitales propician el descubrimiento de conexiones y patrones que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos en un entorno analógico. Asimismo, estas herramientas posibilitan la visualización de los datos desde múltiples perspectivas, lo que, en última instancia, favorece el análisis multidimensional y el surgimiento de interpretaciones innovadoras.

En el marco de nuestra investigación, la implementación de una taxonomía digital ha demostrado ser una herramienta de gran utilidad, gracias a la cual, hemos logrado organizar eficientemente la información, simplificando la navegación y la recuperación de los textos en función de las categorías temáticas identificadas. Además, la taxonomía digital nos ha facilitado ahondar en las relaciones entre los temas y aspectos secundarios presentes en el corpus, así como identificar patrones y tendencias que, sin el apoyo de herramientas digitales, habrían sido difíciles de detectar con la misma precisión.

En suma, la adopción de dicha metodología ha contribuido, significativamente, a la sistematización y el enriquecimiento de nuestro análisis, abriendo nuevas vías para la interpretación de los cuentos y la comprensión de las preocupaciones, vivencias y motivaciones que han marcado la obra de estas autoras en relación con su contexto histórico y social.

Tras haber explorado los fundamentos teóricos de las taxonomías y su evolución hacia el entorno digital, a continuación, presentaremos los resultados de la clasificación temática de nuestro corpus de cuentos contemporáneos escritos por mujeres. Para ello, se ha elaborado una tabla que muestra las siete categorías principales identificadas en el análisis, junto con el porcentaje de cuentos que se

inscribe en cada una de ellas, la cual consideramos ofrecerá una visión panorámica de la distribución temática del corpus, así como identificar aquellos temas que han suscitado un mayor interés por parte de las escritoras.

En sintonía con lo expuesto, dicha estructura servirá como punto de partida para un análisis más detallado de cada categoría, en el que se profundizará en los motivos y enfoques narrativos predominantes, con el fin de comprender mejor las emociones y tensiones subyacentes de las autoras contemporáneas.

Tabla 6.

Distribución de los cuentos según las clasificaciones temáticas identificadas

CLASIFICACIÓN TEMÁTICA	CANTIDAD DE CUENTOS	PORCENTAJE
Elementos fantásticos y misteriosos	17	17%
Reflexión y crítica social	16	16%
Relaciones interpersonales	15	15%
Memoria y experiencias del pasado	15	15%
Identidad y desarrollo personal	14	14%
Emociones y sentimientos	13	13%
Migraciones y desplazamientos	10	10%
Total de cuentos	100	100%

Nota. Elaboración propia

En conclusión, las taxonomías han demostrado ser herramientas de gran relevancia para la organización y representación del conocimiento en diversos ámbitos, desde la filosofía y las ciencias naturales hasta la bibliotecología y las ciencias de la información, cuya capacidad para estructurar y clasificar conceptos, así como para establecer relaciones jerárquicas y asociativas entre ellos, las convierte, sin lugar a dudas, en instrumentos fundamentales para la gestión eficiente de la información. Asimismo, las taxonomías desempeñan un papel clave en la recuperación de información, al facilitar la navegación y el acceso a los recursos a través de esquemas conceptuales intuitivos y escalables, lo que ha resultado altamente eficaz en el contexto de nuestra investigación.

No obstante, en la era digital, resulta imprescindible adaptar las taxonomías a los nuevos entornos y demandas informativas, poniendo en marcha un abanico de posibilidades para la organización y el acceso a los recursos electrónicos, aprovechando las ventajas de la web en términos de interactividad, hipertextualidad y multimedia. Sin embargo, a pesar del creciente interés por las taxonomías digitales, la investigación teórica y aplicada en este campo aún es escasa, especialmente si lo comparamos con otros estudios de naturaleza similar (Suárez y López, 2020), sobre todo en lo que respecta a su utilización en contextos literarios y educativos.

Por consiguiente, se hace necesario dedicar más esfuerzos y recursos al estudio de las taxonomías digitales, profundizando en sus características, metodologías de construcción y potencialidades para la gestión y el análisis de contenidos en entornos virtuales. Partiendo de esta consideración, se vuelve fundamental desarrollar investigaciones comparativas que exploren las diferencias y similitudes entre las taxonomías impresas y digitales, con el fin de determinar si estas últimas requieren enfoques y tratamientos específicos. Solo a través de una mayor atención académica y una apuesta decidida por la innovación en este ámbito, podremos aprovechar plenamente el potencial de las taxonomías digitales para la organización, el acceso y la generación de conocimiento en la sociedad de la información.

4.4.4 Exploraciones intertextuales en la narrativa contemporánea: perspectivas teóricas, analíticas y pedagógicas

La riqueza del corpus que aquí se examina, sumada a los aspectos cuantitativos, cualitativos y taxonómicos previamente discutidos, también radica en su densa red de intertextualidades, un fenómeno literario de especial trascendencia en el corpus de nuestro trabajo. Dada la estrecha relación que la intertextualidad mantiene tanto con la literatura en general como con la narrativa breve en particular, y considerando su notable pertinencia en la enseñanza de idiomas y su inherente interacción con la competencia intercultural, hemos estimado imprescindible incorporar el estudio de este fenómeno en la construcción y estudio de nuestro corpus.

4.4.4.1 La intertextualidad como fenómeno literario: orígenes y desarrollos teóricos

De entrada, la inclusión de la intertextualidad como una de las dimensiones fundamentales de análisis nos permite abordar los textos seleccionados desde una perspectiva más amplia y comprehensiva, que excede el mero estudio de los aspectos

formales y temáticos para adentrarse en el complejo entramado de relaciones que cada cuento establece con la tradición literaria, con otros textos y con los contextos socioculturales en los que se inscribe.

Así pues, a lo largo de este apartado, nos proponemos examinar en profundidad los diversos aspectos que conforman el fenómeno de la intertextualidad, tanto en su dimensión teórica como en su manifestación concreta en el corpus estudiado, con el fin de ofrecer un análisis más rico y matizado de las obras seleccionadas y, al mismo tiempo, poner de relieve el potencial didáctico que la intertextualidad encierra para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Aunque la palabra «intertextualidad» no apareció hasta 1967, el fenómeno ya había sido explorado con anterioridad por teóricos como T. S. Eliot y sus ideas casi-intertextuales presentadas en su ensayo *Tradition and the Individual Talent* (1951). En este texto fundacional, Eliot reflexiona sobre la relación del poeta con la tradición literaria, afirmando que ningún poeta tiene su significado completo por sí solo (1951, p. 15) y que todos los artistas son conscientes del «orden simultáneo» de la tradición (1951, p. 14).

De este modo, la noción de intertextualidad, *avant la lettre*, se prefigura en el pensamiento de Eliot cuando sostiene que la introducción de una nueva obra modifica el orden ideal de los monumentos existentes, readaptando las relaciones y valores de cada obra hacia el conjunto. En este sentido, Eliot anticipa la idea de que el pasado es alterado por el presente tanto como el presente es dirigido por el pasado, una concepción que resuena con la teoría de la intertextualidad (Haberer, 2007).

En este contexto de anticipaciones teóricas, la intertextualidad, término acuñado por Julia Kristeva (1967) en su artículo *Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela*, surge como una propuesta para superar el concepto tradicional de crítica de las fuentes o de las influencias, que se centraba en la identificación de precedentes textuales en la tradición literaria. Kristeva, basándose en la noción de dialogismo de Bajtín, redefine este concepto como:

La transposición de uno (o de varios) sistema (s) de signos a otro; pero puesto que ese término ha sido entendido a menudo en el sentido banal de «crítica de las fuentes» de un texto, preferimos el de transposición, que tiene la ventaja de precisar que el paso de un sistema signifiante a otro exige una nueva articulación de lo tético- de la posicionalidad enunciativa y denotativa. (1974, pp. 59-60)

A partir de la aportación de Kristeva, diversos teóricos han contribuido al enriquecimiento y evolución del concepto de intertextualidad. Roland Barthes (2009) sostiene que todo texto se construye como un intertexto, un tejido de citas anteriores, aunque su perspectiva fue criticada por su ambigüedad. Michael Riffaterre (1984), por su parte, sitúa la operatividad del intertexto en el proceso de recepción, destacando el papel del lector en la interpretación.

Siguiendo la misma línea, Jonathan Culler (1982) y Claudio Guillén (1989) también se centran en el lector, el primero enfatizando la importancia del bagaje cultural del receptor, ya que un texto adquiere sentido cuando el lector puede reconocer referencias y conexiones con otros textos, y el segundo acotando el alcance de la intertextualidad a la singularidad de las obras y la historia de los géneros. Asimismo, Gérard Genette, en su obra *Palimpsestos* (1989), desarrolla el concepto de transtextualidad, estableciendo cinco categorías de relaciones transtextuales, entre las que se encuentra la intertextualidad en sentido estricto.

En suma, la intertextualidad, «la relación que un texto literario mantiene desde su interior con otros textos, sean éstos literarios o no» (Martínez Fernández, 2001, p. 45), sugiriendo que ningún texto es completamente original, sino que se construye como un mosaico de citas y referencias a otros textos, forma así una intrincada red de significados interrelacionados. Este concepto, desarrollado ampliamente en la crítica literaria, pone de manifiesto el diálogo continuo que se establece entre los textos dentro de la cultura literaria, evidenciando, por un lado, la naturaleza dialógica y palimpséstica de la literatura y, por otro, la importancia crucial del lector en el proceso de interpretación y construcción del significado.

En definitiva, la intertextualidad, como una herramienta de gran alcance para comprender que los textos, lejos de ser entes aislados, participan en un diálogo perpetuo con la historia literaria y cultural, se erige, *sui generis*, como una noción central en la teoría literaria que abarca la interacción entre textos, el papel activo del lector y la inevitabilidad de la referencia a otros textos en la creación literaria.

4.4.4.2 Intertextualidad en la narrativa breve: mecanismos y complejidad semántica

En el ámbito específico de la narrativa breve, la intertextualidad se manifiesta de manera particularmente intensa y sugestiva, dada la concisión y la densidad semántica propias de este género, los mecanismos intertextuales se transforman en

un recurso esencial para potenciar la capacidad evocadora y la apertura interpretativa de los textos. Por ende, la intertextualidad en la narrativa breve no solo implica la conjunción de diferentes textos, sino su interacción, contribuyendo al descubrimiento de significados ocultos y profundamente enterrados (Turaeva, 2016, p. 35) en un espacio textual compactado.

De esta manera, las citas y alusiones emergen como marcadores fundamentales de la intertextualidad en este género, estableciendo una doble orientación hacia el texto original y el texto citado, y generando una tensión entre la armonía y el conflicto en su relación con el trasfondo textual. Por consiguiente, en el panorama crítico actual, mientras numerosos especialistas defienden, con notable unanimidad, que la intertextualidad constituye, sin duda alguna, un rasgo definitorio y esencial de la minificción (Lagmanovich, 2006, p. 234), otras voces autorizadas sostienen que, a pesar de su indiscutible recurrencia y relevancia en el género, su presencia, a todas luces, no determina *per se* la naturaleza intrínseca del texto breve (Roas, 2008, p. 55).

En aras de dilucidar esta cuestión, en nuestra opinión, la intertextualidad, que no constituye, *stricto sensu*, un requisito obligatorio de la minificción, se revela, sin embargo, como un mecanismo extraordinariamente eficaz en la construcción de estos textos, dado que, gracias a su capacidad para evocar marcos referenciales compartidos, facilita, de manera significativa, la condensación semántica y la economía verbal características del género breve:

Sin intertextualidad no es factible la minificción, ya que dada su brevedad y la necesaria condensación de la anécdota implícita en ella, debe recurrir en forma habitual a los cuadros o marcos referenciales como mecanismos para narrar historias completas usando la menor cantidad posible de palabras. (Rojo, 2012, p. 1627)

A tenor de lo expuesto, creemos que conviene profundizar en la estrecha vinculación que existe entre la brevedad inherente al género y el empleo de mecanismos intertextuales que, en virtud de su naturaleza evocadora, posibilitan la expansión del significado textual sin incrementar su extensión física, configurando, de este modo, un delicado equilibrio entre la economía formal y la riqueza semántica.

Habida cuenta del potencial de la intertextualidad como recurso narrativo, su funcionalidad, en efecto, se manifiesta en una doble vertiente: por un lado, actúa como mecanismo que ahorra espacio textual; por otro lado, propicia una «desacralización paródica del pasado» (Roas, 2010, p. 19). Con el uso de dicha

dualidad funcional, la intertextualidad no solo satisface la exigencia de concisión propia del género, sino que también potencia su dimensión lúdica y transgresora, facilitando que el texto dialogue con la tradición literaria mientras mantiene su carácter sintético.

Con el propósito de maximizar la eficacia narrativa en un espacio tan reducido, los autores recurren a diversos mecanismos intertextuales, entre los que toman protagonismo, en la mayoría de los casos, «utilizar personajes ya conocidos» (Koch, 2000, p. 4), «parodiar textos o contexto familiares» (Koch, 2000, p. 8) y el «uso de la intertextualidad literaria» (Koch, 2000, p. 10), recursos que, en conformidad con las características intrínsecas de la minificción, propician construir estructuras narrativas complejas mediante la activación de referencias compartidas (González, 2002).

Por lo que atañe al proceso de recepción, cabe distinguir tres niveles de comprensión lectora que, gradualmente, profundizan en la complejidad interpretativa del texto: desde la lectura unidimensional del lector profano que no percibe las conexiones intertextuales, pasando por la bidimensional de quien reconoce el hipotexto subyacente, hasta alcanzar la tridimensional propia del estudioso que vincula la minificción con la tradición literaria en su conjunto (Alonso y De la Peña, 2004, pp. 104-105). A la luz de estas consideraciones, resulta evidente que la estratificación de la recepción subraya, precisamente, cómo la intertextualidad requiere un lector informado y avezado que, mediante su bagaje cultural, pueda descifrar y expandir los significados condensados en la brevedad del texto (Epple, 2000, p. 71).

Resulta oportuno señalar que, cuando se reconoce, la intertextualidad rompe la linealidad de la percepción textual, pudiendo los autores disfrazar los fragmentos citados o agruparlos de manera intrincada, convirtiendo la interpretación en una prueba para los iniciados que comparten el trasfondo cultural con el autor (Yelenevskaya, 2000, p. 246).

En la narrativa breve, este fenómeno se intensifica debido a la naturaleza condensada del género, donde cada palabra, cada referencia, cobra un peso especial. Es decir, los autores de cuentos suelen recurrir a la intertextualidad tanto para enriquecer el texto como para maximizar la economía narrativa, permitiendo que unos pocos trazos evoquen mundos literarios enteros.

Paralelamente, dicha práctica establece un juego literario entre el autor y el lector, quienes, al compartir un acervo cultural común, participan activamente en la construcción de significados. Por otra parte, los cuentos a menudo se prestan a la reescritura de mitos, leyendas y narrativas clásicas, subvirtiendo las expectativas del lector y creando nuevas lecturas a través de un diálogo intertextual.

En consecuencia, la intertextualidad se reafirma, sin duda alguna, como un recurso crucial en la narrativa breve que, al elevar la complejidad del cuento y ofrecer una experiencia de lectura rica y desafiante, hace que la interpretación dependa, en gran medida, de la capacidad del lector para desenredar las conexiones subyacentes.

4.4.4.3 La dimensión pedagógica de la intertextualidad: vínculos con la competencia intercultural

En el ámbito pedagógico, la importancia de los textos en la enseñanza de idiomas radica en su multifuncionalidad y polisemia. Según los postulados de la lingüística del texto, uno de los principales dominios de estudio se centra en sus características estructurales y semánticas, reconociendo su naturaleza polifuncional, polisémica y antropomórfica; en este sentido, el texto abarca tres funciones esenciales: cognitiva, comunicativa y estética (Turaeva, 2016). Por consiguiente, el trabajo con textos en el aula de idiomas permite a los estudiantes desarrollar su competencia lingüística, a la vez que expanden su conocimiento del mundo, participan en interacciones comunicativas significativas y aprecian el valor estético del lenguaje.

En lo que respecta a la intertextualidad en los textos, especialmente en los cuentos, esta se revela como un aspecto fundamental en la enseñanza de idiomas al servir como una herramienta mediadora que permite a los estudiantes notar y aprender sobre el lenguaje y otros recursos semióticos. Desde una perspectiva sociocultural, un enfoque instruccional explícito en la intertextualidad apoya a los aprendientes en el desarrollo de su conciencia metalingüística y su capacidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva en diferentes contextos (Vygotsky, 1978).

Asimismo, al apoyar a los estudiantes en el análisis y la apropiación de recursos literarios en textos completos, se les brinda la oportunidad de comprender cómo «los textos están unificados por vínculos, ecos y correspondencias en secciones más grandes que las oraciones» (Fowler, 1986, p. 9). En consonancia con lo anterior, la intertextualidad fomenta una concepción de la escritura como una actividad dialógica

y construida de manera colaborativa, en la cual los estudiantes pueden integrar activamente los textos literarios y de las actividades de andamiaje del aula de ELE para enriquecer y desarrollar producciones textuales propias (Dyson, 2003), lo que a su vez incrementa su capacidad para crear textos más complejos y significativos.

Tras el análisis de la intertextualidad en la enseñanza de idiomas, nos parece revelador explorar su interacción con la interculturalidad, dado que esta última constituye un eje vertebrador en el aprendizaje de lenguas y se entrelaza íntimamente con los procesos intertextuales. Es bien sabido que, la intertextualidad permea la literatura, el folklore y las prácticas cotidianas de las personas cuando se apoyan en la autoridad de obras previas para reforzar sus opiniones o abordar problemas serios de manera más ligera, por lo que cada época y cultura tiene su propio repertorio de textos precedentes (Turaeva, 2016, p. 39).

A la luz de esta reflexión, mediante el estudio de las referencias intertextuales presentes en nuestro corpus literario, que funcionan como un prisma que refleja y refracta las particularidades culturales de una comunidad, se pueden vislumbrar las características idiosincráticas de una sociedad en un período determinado, permitiendo así un acercamiento más profundo a su realidad social, sus valores y sus referentes compartidos.

Aunado a lo anterior, cabe destacar que la intertextualidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia intercultural, un aspecto medular en las didácticas de ELE. Como acertadamente apunta Devís (2013), la educación intercultural y plurilingüe constituye un elemento básico que favorece la convivencia cultural y la tolerancia, por lo que el análisis de las relaciones intertextuales que entretejen los textos literarios se alza como una valiosa herramienta para fomentar la solidaridad y la comprensión mutua en el aula.

A través del reconocimiento de símbolos, mitos y estereotipos comunes entre distintas culturas y épocas, plasmados en las manifestaciones de literatura popular, es posible tender puentes de entendimiento y empatía entre el alumnado, propiciando un vehículo de mediación cultural, capaz de fomentar actitudes de apertura, respeto y aprecio por la diversidad. La intertextualidad trasciende así su dimensión literaria para convertirse en un elemento transformador del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes descubran las conexiones profundas que entrelazan las diferentes manifestaciones culturales y la universalidad inherente a la experiencia humana.

4.4.4.4 Referencias intertextuales en el corpus: categorización y reflexiones

Con el objetivo de establecer un análisis riguroso y sistemático de las referencias intertextuales presentes en los cuentos del corpus, se ha adoptado como marco teórico la teoría de la *transtextualidad* propuesta por Genette (1989). Según el autor, la transtextualidad engloba «todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos» (1989, p. 10), y se categoriza en cinco modalidades: *intertextualidad*, *paratextualidad*, *metatextualidad*, *hipertextualidad* y *architextualidad*. A colación de estas categorías transtextuales, Genette establece dos funciones que definen la interrelación entre ellas: la transformación, centrada en la semántica del texto, y la imitación, enfocada en su estilo y peculiaridades.

Tras exponer el marco teórico que ubica y precisa los mecanismos intertextuales, el enfoque práctico de la teoría de Genette se amolda perfectamente al objetivo de esta investigación, puesto que al abordar las diversas relaciones que un texto puede mantener con otros textos, proporciona un fundamento sólido para identificar y categorizar las referencias intertextuales empleadas por las autoras. Huelga decir que, si bien Genette desarrolló su teoría en el contexto de la narrativa en general, sus categorías resultan igualmente aplicables al estudio de los cuentos contemporáneos.

Así pues, partiendo de la premisa de que todo cuento que presenta intertextualidad puede considerarse un hipertexto derivado de la transformación de un hipotexto previo, se han examinado minuciosamente las relaciones transtextuales presentes en cada obra. En este sentido, se ha prestado especial atención a la paratextualidad, entendida como el conjunto de elementos que rodean y presentan el texto, tales como títulos, epígrafes o dedicatorias, que a menudo ofrecen claves para identificar los hipotextos subyacentes.

Asimismo, se ha analizado la metatextualidad, que se manifiesta en aquellos cuentos que reflexionan sobre su propia naturaleza narrativa o sobre el proceso de escritura, estableciendo un diálogo crítico con la tradición literaria. Por último, se ha considerado la architextualidad, que remite a las características genéricas de los textos y permite situar los cuentos en relación con las convenciones y expectativas propias del género. En suma, adaptando sus principios a cada caso, la teoría de la transtextualidad constituye un valioso instrumento para explorar cómo los temas se constituyen en tradición y cómo operan las expectativas genéricas en la relación entre hipertexto e hipotexto.

Partiendo de la teoría de la transtextualidad de Genette y su aplicación al análisis de los cuentos del corpus, la categorización de las referencias intertextuales responde a la necesidad de sistematizar y comprender la diversidad de fuentes y tradiciones culturales que nutren la escritura de las autoras contemporáneas. Lejos de ser un mero ejercicio taxonómico, esta clasificación permite vislumbrar la riqueza y complejidad de los diálogos que los cuentos entablan con otros textos, así como la manera en que las escritoras se apropian de distintos referentes para crear nuevos sentidos y explorar temáticas actuales. Las categorías establecidas abarcan un amplio espectro de manifestaciones culturales:

1. Referencias a obras literarias: a. Novela b. Relato c. Mito y leyenda d. Poesía e. Teatro f. Ensayo g. Otras obras literarias
2. Referencias a obras audiovisuales: h. Película i. Canción j. Anime
3. Referencias a artes visuales: k. Pintura l. Escultura m. Cómic o historieta
4. Referencias bíblicas y religiosas
5. Referencias históricas y políticas
6. Referencias científicas y tecnológicas
7. Referencias a figuras culturales y artísticas: n. Escritor y poeta o. Pintor y escultor p. Actor q. Músico y compositor r. Filósofo y pensador s. Figura religiosa t. Médico

Resulta primordial remarcar que esta organización en categorías evidencia la amplitud y diversidad del acervo cultural que enriquece la narrativa breve femenina contemporánea, y revela la voluntad de las escritoras de inscribir sus obras en un entramado cultural vasto y heterogéneo, que trasciende las fronteras de lo estrictamente literario. De igual forma, la categorización propuesta, más allá de facilitar el análisis comparativo de las distintas manifestaciones intertextuales, establece un marco para reflexionar sobre las implicaciones estéticas, ideológicas y políticas que subyacen a la elección de determinados referentes por parte de estas autoras.

En efecto, la intertextualidad se consolida como un recurso clave para la construcción de sentido y la exploración de temáticas relevantes en la narrativa contemporánea, permitiendo a las escritoras entablar un diálogo crítico y creativo con la tradición

cultural, a la vez que reinterpretan y cuestionan los modelos establecidos, abriendo nuevas vías de expresión y representación.

A continuación, se presenta la tabla que recoge las referencias intertextuales identificadas en el corpus de cuentos, organizada en cinco columnas: autora, cuento, fuente del cuento, referencia tematólogica y categoría de las referencias. Conviene resaltar que esta tabla permite visualizar de manera sistemática la diversidad de fuentes y tradiciones culturales presentes en la narrativa breve femenina contemporánea y, simultáneamente, sienta las bases para reflexionar sobre las distintas manifestaciones intertextuales y su papel en la construcción de sentido en estos cuentos.

Tabla 7.

Referencias intertextuales de los cuentos en el corpus

AUTORA	CUENTO	FUENTE	REFERENCIA	CATEGORÍA
Cristina Peri Rossi	«Carta blanca»	<i>Habitaciones privadas</i> (Menoscuarto, 2012, pp. 47-54)	Canción "Lluvia de estrellas"	Referencias a obras audiovisuales
			Películas: "Casablanca", "Lo que el viento se llevó", "Gilda", "Gigante"	Referencias a obras audiovisuales
	«Como la chistera de un mago»	<i>Habitaciones privadas</i> (Menoscuarto, 2012, pp. 89-102)	Cuadro La Gioconda de Leonardo da Vinci	Referencias a obras audiovisuales
	«De noche, la lluvia»	<i>Los amores equivocados</i> (Menoscuarto, 2015, pp. 55-68)	Canción "Solitude" de Marianne Faithfull	Referencias a obras audiovisuales
	«Un cuento de Navidad»	<i>Los amores equivocados</i> (Menoscuarto, 2015, pp. 131-137)	Películas: "Hatari", "Persona", "Inseparables"	Referencias a artes visuales
Lourdes Ortiz	<i>Los amores equivocados</i> (Menoscuarto, 2015, pp. 55+A35:D67-68)	<i>Cuentos de este siglo. 30 narradoras españolas contemporáneas</i> (Lumen, 1995, pp. 187-197)	Novela "El retrato de Dorian Gray" de Oscar Wilde	Referencias a obras literarias
	«Reina de las nieves»	<i>Ojos de gato</i> (Ediciones Irreverentes, 2011, pp. 49-59)	Cuento "La Reina de las Nieves"	Referencias a obras literarias
	«Un día más: café Gijón»	<i>Ojos de gato</i> (Ediciones Irreverentes, 2011, pp. 79-83)	Poema "Vida retirada" de Fray Luis de León	Referencias a obras literarias
			Poetas Ovidio, Garcilaso, Baudelaire; pintor Hieronymus Bosch	Referencias a figuras culturales y artísticas
			Cómics: "El guerrero del antifaz", "El hombre enmascarado", "Los tres mosqueteros"	Referencias a artes visuales
	«La traición de Caperucita»	<i>Ojos de gato</i> (Ediciones Irreverentes, 2011, pp. 131-134)	Cuento tradicional "Caperucita Roja"	Referencias a obras literarias
			Saga de películas "Crepúsculo"	Referencias a obras audiovisuales
Cristina Fernández Cubas	«El olor de Evita»	<i>Cosas que ya no existen</i> (Tusquets Editores, 2011, pp. 73-92)	Novela "Santa Evita" de Tomás Eloy Martínez	Referencias a obras literarias
			Eva Perón, Juan Domingo Perón	Referencias históricas y políticas

			Obra de teatro "Yerma" de Federico García Lorca representada por Nuria Espert	Referencias a obras literarias
			Atentado contra Carrero Blanco	Referencias históricas y políticas
			Monumento Cristo Redentor en Río de Janeiro	Referencias a figuras culturales y artísticas
	«La guerra»	<i>Cosas que ya no existen</i> (Tusquets Editores, 2011, pp. 117-123)	La Guerra Civil Española	Referencias históricas y políticas
	«Fronteras»	<i>Cosas que ya no existen</i> (Tusquets Editores, 2011, pp. 137-151)	Hugo Banzer	Referencias históricas y políticas
	«La nueva vida»	<i>La habitación de Nona</i> (Tusquets Editores, 2015, pp. 119-134)	Obra de teatro "Orestíada" de Esquilo	Referencias a obras literarias
Carme Riera	«Un placebo llamado María López»	<i>Contra el amor en compañía y otros relatos</i> (Destino, 1991, pp. 73-87)	Bertolt Brecht, Dionisio Ridruejo	Referencias a figuras culturales y artísticas
			Ley de Principios del Movimiento Nacional	Referencias históricas y políticas
	«La señorita Angels Ruscadell investiga la terrible muerte de Mariana Servera»	<i>El hotel de los cuentos y otros relatos de neuróticos</i> (Alfaguara, 2008, pp. 95-103)	Libros: "Erotika Biblion", "Jesucristo nunca ha existido"	Referencias a obras literarias
Nuria Amat	«Romeo y Julieta»	<i>Monstruos</i> (Anaya, 1991, pp. 17-20)	Obra de teatro "Romeo y Julieta" de William Shakespeare	Referencias a obras literarias
			Personaje Albertina de la novela "En busca del tiempo perdido"	Referencias a obras literarias
			John Heminge	Referencias a figuras culturales y artísticas
	«Los Nueve Desconocidos»	<i>Monstruos</i> (Anaya, 1991, pp. 21-24)	Papa Silvestre II, Louis Jacolliot, Alexandre Yersin	Referencias a figuras culturales y artísticas
	«La Biblioteca de Alejandría»	<i>Monstruos</i> (Anaya, 1991, pp. 43-46)	La Biblioteca de Alejandría	Referencias históricas y políticas
			Antonio y Cleopatra	Referencias históricas y políticas
	«Sheherazade»	<i>El siglo de las mujeres</i> (Del bronze, 2000, pp. 15-17)	La colección de cuentos "Las mil y una noches"	Referencias a obras literarias
			Rey de Inglaterra Enrique VIII	Referencias históricas y políticas
Ana María Shua	«Vida de perros»	<i>Como una buena madre</i> , (Editorial Sudamericana, 2001, pp. 147-160)	El mito del hombre lobo	Referencias a obras literarias
	«Tal vez por eso»	<i>Que tengas una vida interesante</i> (Emecé, 2009, pp. 47-49)	Nuevo Testamento	Referencias bíblicas y religiosas
Pilar Pedraza	«Cazadoras de almas»	<i>Nocturnas. Historias vampíricas</i> (Valdemar, 2021, pp. 157-168)	Gustav Meyrink, San Antonio Abad	Referencias a figuras culturales y artísticas
			Lázaro	Referencias bíblicas y religiosas
			Película "La ventana indiscreta" de Alfred Hitchcock	Referencias a obras audiovisuales
	«Termidor»	<i>Nocturnas. Historias vampíricas</i> (Valdemar, 2021, pp. 191-198)	Revolución Francesa, Madame de Staël, Jacques-Louis David, Olimpia de Gouges, Manon Roland, Maximilien Robespierre, Jean-Paul Marat, Charlotte Corday, Joseph Fouché	Referencias históricas y políticas

			Cita atribuida a Tales de Mileto	Referencias a figuras culturales y artísticas
Julia Otxoa	«Un extraño envío»	<i>Un extraño envío</i> (Menoscuarto, 2006, pp. 58-68)	"Diccionario de uso del español" de Carlos Hinojosa	Referencias a obras literarias
	«De cómo el Quijote fue quemado en Morano»	<i>Un extraño envío</i> (Menoscuarto, 2006, pp. 156-157)	Novela "Don Quijote de la Mancha"	Referencias a obras literarias
	«El tren peonza»	<i>Escena de familia con fantasmas</i> (Menoscuarto, 2013, pp. 70-72)	Libros "El Mono Gramático" de Octavio Paz, "Las aves" de Aristófanes, "La República" de Platón	Referencias a obras literarias
Elia Barceló	«Tinta violeta»	<i>La maga y otros cuentos crueles</i> (Cazador de ratas, 2015, pp. 11-29)	Novela "Si una noche de invierno un viajero" de Italo Calvino	Referencias a obras literarias
	«La quinta ley»	<i>La maga y otros cuentos crueles</i> (Cazador de ratas, 2015, pp. 169-191)	Escritores de ciencia ficción: Isaac Asimov, Arthur C. Clarke, Philip K. Dick	Referencias a figuras culturales y artísticas
			Personaje Hombre de Hojalata de "El maravilloso Mago de Oz"	Referencias a obras literarias
Mercedes Abad	«Anunciación»	<i>La maga y otros cuentos crueles</i> (Cazador de ratas, 2015, pp. 195-199)	La Biblia y la tradición cristiana	Referencias bíblicas y religiosas
	«Retrato de Emma en el jardín. Técnica mixta»	<i>Amigos y fantasmas</i> (Tusquets Editores, 2004, pp. 79-100)	Novela "El retrato de Dorian Gray" de Oscar Wilde	Referencias a obras literarias
			Canción "She's my best friend" de Lou Reed	Referencias a obras audiovisuales
Cristina Grande	«La novia parapente»	<i>La novia parapente</i> (Xordica, 2002, pp. 19-23)	Actrices: Charlotte Rampling, Dominique Sanda, Nastassja Kinski	Referencias a figuras culturales y artísticas
			Película "Tess" de Roman Polanski	Referencias a obras audiovisuales
	«Navidad»	<i>La novia parapente</i> (Xordica, 2002, pp. 33-35)	Evento astronómico: visibilidad del cometa Halley en 1909 y 1985-1986	Referencias científicas y tecnológicas
Berta Marsé	«Anagnórisis»	<i>Dirección noche</i> (Xordica, 2006, pp. 77-78)	Hanif Kureishi	Referencias a figuras culturales y artísticas
			Concepto literario de anagnórisis	Referencias a obras literarias
			Tragedia "Edipo Rey" de Sófocles	Referencias a obras literarias
Cristina Cerrada	«Lo de don vito»	<i>Fantasías animadas</i> (Anagrama, 2010, pp. 47-71)	Carta del escritor Oscar Wilde	Referencias a figuras culturales y artísticas
	«Cocinitas»	<i>Fantasías animadas</i> (Anagrama, 2010, pp. 112-127)	Poema "Augurios de inocencia" de William Blake	Referencias a obras literarias
	«Gran noche de gala»	<i>Fantasías animadas</i> (Anagrama, 2010, pp. 179-201)	Verso del poema "Réquiem para el poeta Wolf von Kalckreuth" de Rainer Maria Rilke	Referencias a obras literarias
Care Santos	«El hombre que creía ser James Stewart»	<i>Noctámbulos</i> (Lengua de Trapo, 2003, pp. 27-31)	Película "Vértigo" de Alfred Hitchcock	Referencias a obras audiovisuales
	«Naturaleza muerta»	<i>Compañía</i> (Lengua de Trapo, 2004, pp. 33-42)	Género pictórico de la naturaleza muerta	Referencias a artes visuales
	«El deshielo»	<i>Intemperie</i> (Fundación Colegio del Rey, 1996, pp. 51-56)	Mozart y Beethoven	Referencias a figuras culturales y artísticas

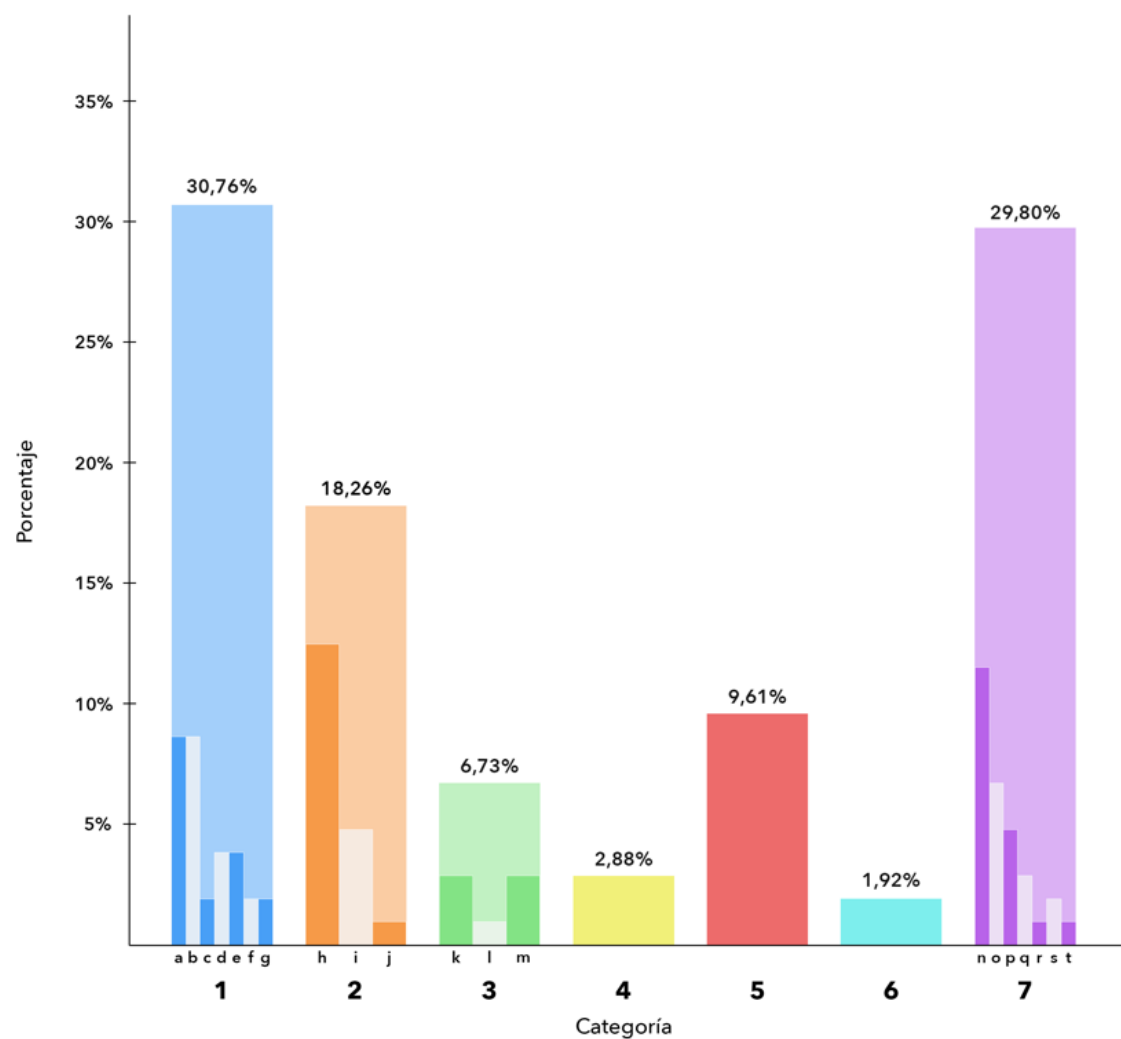
	«Me llamo Betty Grey. Me casé con un Luthier y espero que no le importe si le cuento mi vida»	<i>Solos</i> (Pre-textos, 2000, pp. 81-102)	Bach	Referencias a figuras culturales y artísticas
	«Círculo Polar Ártico»	<i>Los que rugen</i> (Páginas de Espuma, 2009, pp. 21-35)	Canción "City of Dreams" de Talking Heads	Referencias a obras audiovisuales
Pilar Adón	«El final de la temporada de baile»	<i>Viajes inocentes</i> (Páginas de Espuma, 2005, pp. 11-21)	Hotel Biron en París, Auguste Rodin, Camille Claudel, Isadora Duncan, Jean Cocteau, Henri Matisse	Referencias a figuras culturales y artísticas
	«El fumigador»	<i>El mes más cruel</i> (Impedimenta, 2010, pp. 61-77)	Jean-Baptiste Siméon Chardin	Referencias a figuras culturales y artísticas
	«La primera casa de la aldea»	<i>La vida sumergida</i> (Galaxia Gutenberg, 2017, pp. 109-110)	Relato "El hombre lobo" de Angela Carter	Referencias a obras literarias
Patricia Esteban Erlés	«Historia de una breve alma en pena»	<i>Manderley en venta</i> (<i>Tropo</i> , 2008, pp. 41-52)	Cuadro "La gallinita ciega" de Francisco de Goya	Referencias a artes visuales
	«Vania»	<i>Manderley en venta</i> (<i>Tropo</i> , 2008, pp. 107-118)	Novelas "Rebecca" de Daphne du Maurier, "Ulises" de James Joyce, relato infantil "Las aventuras de Vania el forzado" de Otfried Preußler, obra de teatro "Tío Vania" de Anton Chejov	Referencias a obras literarias
Espido Freire	«Los cuentos»	<i>Dirección noche</i> (Xordica, 2006, pp. 9-12)	Cuentos tradicionales "La Sirenita", "La princesa y el guisante", "Blancanieves", "La princesa rana", "Cenicienta", "La Bella Durmiente", mito de la condesa Erzsébet Báthory, poema épico "La Odisea" de Homero	Referencias a obras literarias
Sara Mesa	«No es fácil ser verde»	<i>No es fácil ser verde</i> (Everest, 2009, pp. 83-92)	Conejo transgénico Alba de Eduardo Kac	Referencias científicas y tecnológicas
			Canción "Bein' Green" de la rana Kermit (Gustavo)	Referencias a obras audiovisuales
	«El Niño Sapito»	<i>No es fácil ser verde</i> (Everest, 2009, pp. 99-111)	Cita de la novela "La forja de un ladrón" de Francisco Umbral	Referencias a obras literarias
	«Palabras-piedra»	<i>Mala letra</i> (Anagrama, 2016, pp. 71-84)	Serie de anime "Mazinger Z"	Referencias a obras audiovisuales
Lara Moreno	«Papiroflexia»	<i>Casi todas las tijeras</i> (Quorum Editores, 2003, pp. 19-26)	Cita de Carmen Moreno	Referencias a figuras culturales y artísticas
	«Manos escogidas»	<i>Casi todas las tijeras</i> (Quorum Editores, 2003, pp. 81-95)	Citas de Juvenal Soto y Mario Benedetti	Referencias a figuras culturales y artísticas
Elvira Navarro	«La adivina»	<i>La isla de los conejos</i> (Random House, 2019, pp. 147-155)	Grupos musicales: Slayer, Cradle of Filth, Black Sabbath	Referencias a obras audiovisuales

Nota. Elaboración propia

Tal y como muestra la tabla, hay 104 referencias intertextuales explícitas en total, las cuales pertenecen a 7 categorías principales, con subcategorías en 4 de ellas. La distribución porcentual de estas referencias se presenta en el siguiente gráfico de barras agrupadas, donde cada barra representa una categoría y las secciones dentro de cada barra corresponden a las subcategorías.

Figura 2.

Análisis porcentual de las referencias intertextuales por categoría y subcategoría



Leyenda:

1. Referencias a obras literarias
2. Referencias a obras audiovisuales
3. Referencias a artes visuales
4. Referencias bíblicas y religiosas
5. Referencias históricas y políticas
6. Referencias científicas y tecnológicas
7. Referencias a figuras culturales y artísticas

Nota. Elaboración propia

A modo de aclaración, las letras dentro de cada barra representan las subcategorías correspondientes a cada categoría principal, mientras que la tabla a continuación detalla el significado de cada una de estas letras y el porcentaje que corresponde a cada subcategoría.

Tabla 8.

Distribución de las subcategorías de las referencias intertextuales en el corpus

LETRA	SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE
a	Novela	8.65%
b	Relato	8.65%
c	Mito y leyenda	1.92%
d	Poesía	3.84%
e	Teatro	3.84%
f	Ensayo	1.92%
g	Otras obras literarias	1.92%
h	Película	12.50%
i	Canción	4.80%
j	Anime	0.96%
k	Pintura	2.88%
l	Escultura	0.96%
m	Cómic o historieta	2.88%
n	Escritor y poeta	11.53%
o	Pintor y escultor	6.73%
p	Actor	4.80%
q	Músico y compositor	2.88%
r	Filósofo y pensador	0.96%
s	Figura religiosa	1.92%
t	Médico	0.96%

Nota. Elaboración propia

En efecto, la aplicación de la teoría de la transtextualidad de Genette al análisis de los cuentos con referencias intertextuales desvela que estas obras pueden considerarse, en esencia, hipertextos derivados de la transformación de diversos hipotextos, cuyo enfoque permite un estudio riguroso de las relaciones entre los cuentos y su contexto literario y cultural, sacando a la luz la riqueza y diversidad de

las fuentes que alimentan la narrativa breve femenina contemporánea. Con ello, la categorización de las referencias intertextuales en el corpus analizado hace patente el papel cardinal que desempeña la intertextualidad en la construcción de sentido y la exploración de temáticas complejas. De igual modo, este tejido de referencias contribuye a la creación de un espacio literario compartido, en el que las obras interactúan entre sí y generan nuevas posibilidades interpretativas y críticas.

Sin circunscribirse únicamente a su importancia filológica, el estudio de la intertextualidad en los cuentos analizados ofrece un terreno propicio para el desarrollo de actividades didácticas dirigidas a estudiantes de ELE. La exploración de los referentes literarios, artísticos, históricos y culturales presentes en estas obras brinda a los aprendientes la oportunidad de mejorar sus competencias lingüísticas, al tiempo que se sumergen en el rico legado cultural del mundo hispánico.

Además, el análisis de las estrategias intertextuales empleadas por las autoras puede servir como modelo para que los estudiantes desarrollen sus propias habilidades de escritura creativa, fomentando un aprendizaje significativo y estimulante. En definitiva, el abordaje de la intertextualidad desde una perspectiva pedagógica abre un abanico de posibilidades para enriquecer la enseñanza de ELE, potenciando la adquisición integrada de competencias comunicativas y culturales.

4.4.5 Estudio de los cuentos seleccionados a la luz del PCIC: consideraciones gramaticales, funcionales, nocionales y culturales

Con anterioridad, habiendo delineado un marco robusto y coherente para la creación de un corpus destinado al aula de ELE mediante el análisis exhaustivo de los cuatro inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) –gramática, funciones, nociones específicas y referentes culturales–, nos encaminamos hacia el estudio profundo de los cuentos seleccionados a la luz de estos criterios. En este apartado, nos centraremos en examinar cómo los relatos elegidos se alinean con las directrices del PCIC, explorando su potencial didáctico en términos gramaticales, funcionales, nocionales y culturales. De este modo, buscamos demostrar la adecuación y relevancia de nuestro corpus para el aprendizaje del español como lengua extranjera en los niveles intermedios y avanzados.

A partir de lo presentado en el apartado 3.3.2 Marcos normativos y pedagógicos en la construcción de corpus, hemos consolidado que el PCIC se posiciona como un

puntal en la didáctica del español como lengua extranjera, al articular, en detalle, una interpretación de los seis niveles de competencia lingüística definidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Merece mención que la actualización del PCIC ha enriquecido, de manera notable, su estructura, ampliando los niveles de referencia de cuatro a seis y poniendo de relieve la relevancia de los aspectos gramatical, pragmático-discursivo, nocional y cultural en el aprendizaje. De manera clara y precisa, queda en evidencia el compromiso del Instituto Cervantes con la innovación y la excelencia educativa, marcando un hito en la didáctica de idiomas.

Es más, el PCIC trasciende, en gran medida, el ámbito meramente lingüístico para profundizar en la dimensión intercultural, procurando dotar al alumnado de las competencias necesarias para navegar y apreciar la diversidad de las culturas hispánicas. Dicho esto, los cuentos seleccionados para nuestro corpus ofrecen, a su vez, un caudal de recursos lingüísticos y culturales que se alinean con los objetivos y directrices del PCIC, abarcando aspectos gramaticales, funcionales, nocionales y culturales, lo que demuestra, en síntesis, su potencial didáctico y su adecuación para el aprendizaje del español como lengua extranjera en los niveles intermedios y avanzados.

Ante este panorama, los cuentos seleccionados para nuestro corpus ofrecen un caudal de recursos lingüísticos y culturales que se alinean con los objetivos y directrices del PCIC. Desde la perspectiva gramatical, los relatos presentan una progresión estructurada en la complejidad de las formas verbales y la sintaxis, permitiendo a los estudiantes consolidar los fundamentos del idioma y explorar usos más elaborados del lenguaje. A su vez, el vocabulario y las expresiones empleadas en los cuentos reflejan situaciones cotidianas y culturales, proporcionando un contexto práctico y dinámico para el uso del español. En cuanto a las funciones comunicativas, los textos seleccionados abarcan una amplia gama de actos de habla, como describir, narrar, expresar opiniones y emociones, entre otros, fomentando el desarrollo de la competencia funcional de los aprendientes. Por su parte, las nociones específicas presentes en los relatos ofrecen, a los estudiantes, la posibilidad de involucrarse en aspectos detallados y concretos de la experiencia individual y colectiva del mundo hispanohablante, enriqueciendo su bagaje léxico y conceptual. Finalmente, desde la óptica de los referentes culturales, los cuentos brindan una ventana única hacia las

diversas manifestaciones del espíritu y la identidad hispana, permitiendo a los aprendientes comprender las conexiones históricas y contemporáneas que moldean las experiencias y valores compartidos de la comunidad hispanohablante.

En la tabla del corpus en el anexo, se recogen los temas de cada inventario para analizar los potenciales didácticos de cada cuento utilizando los términos exactos de los inventarios, a fin de mantener la cohesión con el Instituto Cervantes y, a la vez, garantizar una uniformidad terminológica que facilite la comprensión y aplicación de la propuesta. Huelga decir que, para cada cuento, se selecciona el tema más destacado en un aspecto determinado, procurando, al mismo tiempo, escoger temas variados con el objetivo de lograr un corpus equilibrado y diverso.

No obstante, al emplear el corpus como material didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera, es posible optar por otros temas en función de la situación específica, ya sea atendiendo a la planificación docente o adaptándose a las necesidades particulares del aprendiente, lo cual confiere una gran flexibilidad y adaptabilidad al corpus desarrollado.

En aras de proporcionar una base sólida para el análisis didáctico del corpus objeto de nuestra investigación, se presentan, a continuación, los cuatro inventarios del PCIC: *Gramática*, *Funciones*, *Nociones específicas* y *Referentes culturales*, que constituyen un marco de referencia fundamental que nos permitirá, por un lado, sistematizar el estudio de los cuentos seleccionados y, por otro, identificar aquellos aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales que resultan especialmente relevantes para la enseñanza-aprendizaje del español, brindándonos la oportunidad de explorar, en profundidad, el potencial didáctico de cada relato.

Conviene resaltar que, con el fin de mantener la concisión y claridad expositiva en esta sección, se ha decantado por presentar únicamente los grandes bloques temáticos de cada inventario, en lugar de desglosar la totalidad de los subapartados que los componen. Pese a ello, no se puede obviar que esta síntesis no pretende soslayar la riqueza y exhaustividad de los inventarios originales, cuya consulta detallada resulta imprescindible para aprehender, en toda su complejidad, las múltiples dimensiones que vertebran la competencia comunicativa en español.

En este sentido, los anexos de la presente tesis ofrecen, a modo de complemento, la versión íntegra de dichos inventarios, posibilitando así una aproximación más minuciosa a los contenidos abordados en cada uno de ellos.

Figura 3.

Síntesis de los inventarios del PCIC: gramática, funciones, nociones específicas y referentes culturales

INVENTARIO DE GRAMÁTICA	INVENTARIO DE FUNCIONES	INVENTARIO DE NOCIONES ESPECÍFICAS
1. El sustantivo	1. Dar y pedir información	1. Individuo: dimensión física
2. El adjetivo	2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica
3. El artículo	3. Expresar gustos, deseos y sentimientos	3. Identidad personal
4. Los demostrativos	4. Influir en el interlocutor	4. Relaciones personales
5. Los posesivos	5. Relacionarse socialmente	5. Alimentación
6. Los cuantificadores	6. Estructurar el discurso	6. Educación
7. El pronombre		7. Trabajo
8. El adverbio y las locuciones adverbiales		8. Ocio
9. El verbo		9. Información y medios de comunicación
10. El sintagma nominal		10. Vivienda
11. El sintagma adjetival		11. Servicios
12. El sintagma verbal		12. Compras, tiendas y establecimientos
13. La oración simple		13. Salud e higiene
14. Oraciones compuestas por coordinación		14. Viajes, alojamiento y transporte
15. Oraciones compuestas por subordinación		15. Economía e industria
		16. Ciencia y tecnología
		17. Gobierno, política y sociedad
		18. Actividades artísticas
		19. Religión y filosofía

Nota. Fuente: Instituto Cervantes

Tal y como se refleja en la estructura de los inventarios del PCIC de los anexos, los aspectos relativos a *Gramática*, *Funciones* y *Nociones específicas* se encuentran organizados en distintos niveles de competencia lingüística, a saber, A1-A2, B1-B2 y C1-C2, siguiendo las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Sin embargo, dado que nuestro corpus está orientado a estudiantes de niveles intermedios y avanzados, se han seleccionado únicamente temas correspondientes a los niveles B1-B2 y C1-C2 para estos tres aspectos. A raíz de ello, la decisión tomada se fundamenta en la necesidad de adecuar los contenidos y las actividades, en todo momento, a las capacidades y destrezas propias de los aprendientes que, en estas etapas, se encuentran en su proceso de adquisición de la lengua.

Por otra parte, en lo que concierne al inventario *Referentes culturales*, cabe recordar que, como se ha señalado anteriormente, este no se encuentra vinculado a niveles lingüísticos específicos, sino que se organiza en tres fases: aproximación, profundización y consolidación, las que responden a criterios de universalidad y accesibilidad de los referentes culturales, y no a la complejidad lingüística de los mismos. En el corpus, se ha optado por seleccionar un tema de cada categoría sin especificar la fase a la que pertenece, con el propósito de otorgar una mayor polivalencia y versatilidad al material, permitiendo así su adaptación a diversos contextos educativos y a las necesidades particulares de cada grupo de aprendientes.

De igual modo, esta decisión facilita el acceso al corpus por parte de cualquier persona interesada en la lectura, el estudio o la utilización de los cuentos, independientemente de su nivel de dominio de la lengua o de sus conocimientos previos sobre la cultura hispánica, promoviendo una mayor difusión y aprovechamiento de los recursos didácticos generados a partir de nuestra investigación.

Es preciso apuntar que, en el corpus, cinco de los cuentos seleccionados («La traición de Caperucita», «Sheherazade», «Termidor», «Recuerdos para Olga» y «Toda una vida») se presentan marcados con un asterisco, cuya indicación tiene como objetivo advertir al docente o al lector sobre la presencia de contenido de carácter sexual, sensual o erótico, ya sea de forma implícita o explícita, en dichos relatos. La determinación de incluir o no estos cuentos en el aula dependerá, en última instancia, de la valoración del profesorado, atendiendo a factores como la edad y la madurez del grupo de estudiantes, así como a las posibles sensibilidades o restricciones de índole cultural o social.

En virtud de lo expuesto, el empleo del asterisco como indicador de contenido orientativo dota al profesorado de un instrumento de gran valor a la hora de discernir la idoneidad de estos materiales en su contexto educativo específico, habilitándole a

priori para adoptar un enfoque reflexivo y contextualizado que respeta las singularidades y requerimientos propios de su alumnado.

En definitiva, la combinación de un corpus cuidadosamente seleccionado y una taxonomía basada en los inventarios del PCIC nos proporciona una herramienta de notable utilidad para la enseñanza del español, brindándonos el margen para abordar, de manera sistemática y coherente, los diferentes aspectos que conforman la competencia comunicativa del aprendiente, mientras se favorece, a la vez, una mayor accesibilidad y aplicabilidad de los recursos didácticos.

Por consiguiente, nuestra propuesta metodológica y taxonómica, que permite al docente diseñar estrategias personalizadas que se ajusten tanto al nivel de competencia del alumnado como a los objetivos específicos del curso, se establece como un instrumento innovador y versátil, capaz de adaptarse a las demandas concretas de cada contexto educativo, ofreciendo, a su vez, una base sólida para el desarrollo de contenidos pedagógicos atractivos, motivadores y eficaces.

**V. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA
DE ELE A TRAVÉS DE CUENTOS FEMENINOS
CONTEMPORÁNEOS (B1-C2)**

5.1 Diseño y estructura de las secuencias didácticas

En el capítulo precedente, nos sumergimos en la construcción minuciosa del corpus de cuentos femeninos contemporáneos, piedra angular de la presente tesis. Este proceso, más allá de una mera compilación textual, supuso un meticuloso ejercicio de selección y análisis, fundamentado en criterios filológicos y didácticos de primer orden. Así, el corpus resultante, que se presenta íntegramente en el anexo, adquiere la forma de un crisol de obras representativas de la narrativa breve escrita por mujeres, abarcando una amplia gama de estilos, temáticas y enfoques.

Gracias a la aplicación rigurosa de parámetros como la relevancia temática, la riqueza lingüística, la diversidad autorial y la adaptabilidad al contexto de ELE, este repositorio literario se revela como una herramienta de inestimable valor para la enseñanza del español, al tiempo que reivindica, de manera contundente, tanto la voz y como la experiencia femenina en el panorama literario contemporáneo.

Llegados a este punto, y en virtud de esa labor analítica, es preciso destacar el papel fundamental del cuento en la conformación del imaginario colectivo, ya que influye, de manera directa, tanto en la creación de personajes como en la recurrencia de temas y tópicos presentes en las literaturas populares. En consecuencia, y considerando su primigenio carácter oral, el cuento se convierte, sin lugar a duda, en una base hipotextual esencial para cualquier manifestación literaria posterior (Álvarez, 2018, p. 11).

A tenor de lo mencionado, dicho imaginario, cargado de voces y tradiciones, da sentido a la siguiente sección de la tesis: la aplicación didáctica. De este modo, transitamos desde un enfoque teórico-filológico hacia una propuesta práctica-pedagógica que, partiendo de la riqueza de los textos seleccionados, plantea secuencias didácticas específicamente diseñadas para los niveles B1-C2 de ELE.

Partiendo de este sólido cimiento, el presente capítulo se adentra en el terreno de la praxis educativa, donde las propuestas teóricas y el corpus textual se entrelazan para dar lugar a un conjunto de actividades didácticas, innovadoras y significativas. En primer lugar, se abordan el diseño y la estructura de estas unidades de aprendizaje, haciendo hincapié en su organización tripartita –prelectura, lectura y poslectura– y en la variedad de contenidos lingüísticos, funcionales y culturales que las vertebran.

En lo sucesivo, se profundiza en los enfoques metodológicos que sustentan las secuencias, desde la enseñanza mediante tareas hasta el aprendizaje cooperativo, pasando por el enfoque de gamificación y la integración de las TIC. Se examinan las teorías genéricas de estas metodologías, sus principios fundamentales y su eficacia probada en diversos ámbitos educativos, recurriendo a las contribuciones de especialistas y a investigaciones empíricas que respaldan su impacto positivo en el aprendizaje.

Asimismo, se analiza en detalle cómo estos enfoques se aplican y se manifiestan en nuestra propuesta didáctica, ilustrando a través de ejemplos concretos extraídos de las secuencias y actividades diseñadas, cómo se materializan en la práctica y cómo favorecen la motivación, la participación activa, la colaboración y el desarrollo de competencias comunicativas y culturales en el aula de ELE, evidenciando así la eficacia y validez de las actividades didácticas propuestas.

Por último, se procede a la presentación detallada de las diez secuencias didácticas, desglosando sus objetivos, materiales, temporalización y actividades. En suma, este último capítulo aspira a tender un puente entre la riqueza literaria del corpus y la realidad del aula de ELE, brindando a docentes y aprendientes un abanico de herramientas y estrategias para abordar la enseñanza-aprendizaje del español desde una perspectiva transformadora y motivadora.

En vista de lo anterior, se presentan, en esta sección, las 10 secuencias didácticas diseñadas a partir de cuentos femeninos contemporáneos, cuyos títulos corresponden al relato en el que se basan. A continuación, se enumeran las secuencias en el orden en que serán presentadas:

1. *De cómo el Quijote fue quemado en Morano*
2. *No hay tiempo para escribir una carta*
3. *Voladizo*
4. *Fiestita con animación*
5. *Navidad*
6. *El tren peonza*
7. *Los cuentos*
8. *La primera casa de la aldea*

9. *Cerdos y flores*

10. *Papiroflexia*

Es importante señalar que la disposición de las secuencias responde a un criterio de progresión y adaptabilidad, teniendo en cuenta los niveles de competencia lingüística establecidos por el MCER. En este sentido, las primeras cinco secuencias se orientan a los niveles B1-B2, presentándose en primer lugar aquellas relativamente más breves y accesibles, con una inclinación a ser empleadas en el nivel B1, para luego dar paso a las que se ajustan mejor al nivel B2.

Seguidamente, se exponen las cinco secuencias destinadas a los niveles C1-C2, siguiendo el mismo criterio de progresión, es decir, comenzando por las que presentan una menor extensión y complejidad, más acordes al nivel C1, para finalizar con las que se adecúan al nivel C2.

No obstante, resulta crucial aclarar que esta organización no implica una delimitación rígida o una finalidad exclusiva para cada secuencia. Por el contrario, uno de los objetivos fundamentales de este trabajo es ofrecer una propuesta flexible y adaptable, que permita al docente seleccionar y utilizar las secuencias en función de las necesidades específicas de su contexto educativo y de las características particulares de su alumnado. De este modo, se busca ofrecer versatilidad y libertad pedagógica, permitiendo que cada secuencia encuentre su lugar en distintas situaciones y niveles, más allá de una clasificación estricta.

5.1.1 Organización y componentes de las unidades didácticas: prelectura, lectura y poslectura

La arquitectura de las secuencias didácticas, cimentada sobre una sólida base metodológica y curricular, se articula, taxativamente, en torno a tres pilares fundamentales: las actividades de prelectura, lectura y poslectura, puesto que dicho esquema se alinea con las tres fases clave de aproximación al texto literario: la contextualización previa a la lectura, la explotación del contenido durante la misma, y la consolidación de los aprendizajes una vez finalizada (Morales y Zayas, 2001, pp. 40-43). Más allá de una mera convención estructural, esta tríada responde a una lógica pedagógica que busca optimizar, de manera eficiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, guiando al estudiante desde la activación de conocimientos previos hasta la consolidación y expansión de los saberes adquiridos.

Las actividades de prelectura se erigen, por tanto, como un preludio indispensable, un espacio donde se aviva el interés y la curiosidad del aprendiente, al tiempo que se introducen los temas y conceptos primordiales que organizarán la lectura posterior. La trascendencia de esta fase inicial de prelectura o contextualización para el óptimo desarrollo del resto de la unidad es incuestionable, dado que permite activar los conocimientos previos de los alumnos, preparándolos para afrontar la lectura con una mayor eficacia didáctica y facilitando, en gran medida, la comprensión del texto.

En esencia, se trata de proporcionar a los aprendientes un andamiaje de conocimientos históricos y socioculturales que les permita adentrarse en el cuento con una mirada más perspicaz y esclarecedora, en consonancia con la reflexión de que «la necesidad de saber *más* para poder entender *mejor* es algo propio de cualquier proceso de comprensión, incluida la lectura» (Colomer, 2005, p. 96).

Por su parte, las tareas de lectura, eje central de cada secuencia, se centran en el análisis pormenorizado del cuento seleccionado, abordando aspectos léxicos, gramaticales, funcionales y culturales, siempre en diálogo con el contexto literario y la obra. Durante esta fase medular, se lleva a cabo una lectura comprensiva, jalonada por una serie de actividades que guían al estudiante en su inmersión en el texto, incluyendo preguntas de verdadero o falso y cuestiones a las que el alumnado debe dar respuesta, poniendo a prueba su comprensión y su capacidad de inferencia. Asimismo, se proponen ejercicios de vocabulario y gramática que permiten al aprendiente resolver problemas lingüísticos con la ayuda del diccionario o en grupo, afianzando así su dominio de la lengua meta.

Más aún, se promueven tareas más profundas que invitan a reflexionar sobre el tema, el estilo y la estructura del cuento, propiciando una lectura crítica que permite a los estudiantes describir analíticamente la arquitectura del relato, identificar objetivamente el tema central y valorar el fenómeno artístico-comunicativo en toda su complejidad. Cabe destacar que es en esta fase donde se presenta el cuento completo y original, lo que facilita a los estudiantes internarse en la experiencia estética de la lectura sin adaptaciones ni simplificaciones, favoreciendo así el desarrollo de la competencia literaria y el pensamiento crítico.

Finalmente, las actividades de poslectura emergen como un espacio propicio para la reflexión, el debate y la creación, donde los aprendientes tienen la oportunidad de interiorizar y personalizar los aprendizajes adquiridos, fomentando la expresión

personal y la escritura creativa, brindando un marco en el que se pueden establecer conexiones con su propia realidad y experiencias vitales. En esta etapa de consolidación, se incluye la profundización a través de tareas derivadas del texto o lecturas complementarias al cuento, orientando a los alumnos hacia la exploración de otros textos de la misma autora o de otras obras de estilo similar, incluyendo aquellas que han influido en dichas obras (Palacios, 2017, p. 676), lo que les permite analizarlos y establecer comparaciones de manera crítica y rigurosa, enriqueciendo de esta forma su comprensión literaria.

En el contexto actual, se observa que el diseño de las unidades didácticas trasciende el mero análisis textual para involucrarse en un enfoque interdisciplinar y multimodal. En efecto, las secuencias no se limitan al estudio del cuento en sí mismo, sino que establecen puentes con otras manifestaciones artísticas y culturales, como la pintura, la música, el cine, la publicidad o la actualidad informativa.

Debido a esto, la apertura hacia diferentes lenguajes y soportes enriquece la experiencia de aprendizaje, al tiempo que dota a los estudiantes de herramientas para comprender y apreciar la literatura en su dimensión intertextual y en su interacción con la sociedad, profundizando, así, en la asimilación de los conocimientos, el pensamiento crítico, el entendimiento intercultural y el desarrollo de competencias transversales, esenciales para un aprendizaje significativo y duradero.

En líneas generales, la organización tripartita de las unidades didácticas, donde cada fase se retroalimenta directamente de la anterior y se vincula estrechamente con la posterior, junto con su enfoque interdisciplinar y su flexibilidad intrínseca, configura un marco pedagógico sólido y coherente, capaz de responder a las necesidades y expectativas de docentes y aprendientes en la realidad educativa contemporánea, en particular, en la enseñanza de lenguas.

En conclusión, este engranaje de prelectura, lectura y poslectura, enriquecido con la presencia del texto íntegro y la conexión con otras formas de expresión cultural, se posiciona como un modelo didáctico innovador y efectivo para abordar la enseñanza-aprendizaje del español a través de la literatura, potenciando el desarrollo integral de las competencias lingüísticas, literarias, comunicativas e interculturales de los estudiantes.

5.1.2 Variedad temática, gramatical, funcional, nocional y cultural en las secuencias

En el vértice donde convergen género y narrativa, se afirma que uno de los rasgos distintivos de las secuencias didácticas radica en su diversidad temática, gramatical, funcional, nocional y cultural, ad hoc a la pluralidad del corpus literario seleccionado. Ciertamente, cada propuesta se adentra en un cosmos narrativo único, indagando en las singularidades estilísticas y las sutilezas semánticas inherentes a cada cuento, lo que se traduce en una constelación de contenidos lingüísticos y culturales de notable amplitud y riqueza.

Desde la perspectiva gramatical, las secuencias abarcan un espectro comprehensivo de estructuras y formas lingüísticas, adaptadas al nivel de competencia de los estudiantes. Así pues, se abordan desde la consolidación de los tiempos verbales y el estudio de las oraciones subordinadas hasta el uso del subjuntivo y la incorporación de marcadores discursivos, componentes fundamentales para conferir coherencia y cohesión al discurso. Paralelamente, el componente léxico-semántico adquiere un protagonismo destacado, ya que cada cuento se convierte, por así decirlo, en un manantial de vocabulario y expresiones idiomáticas que reflejan la idiosincrasia del español y sus variantes culturales.

En el plano funcional y nocional, las unidades didácticas se entrelazan con una constelación de actos comunicativos y conceptos clave que emanan de la esencia misma de los textos literarios. Desde la expresión de opiniones y emociones hasta la descripción de personajes y ambientes, pasando por la narración de eventos o la formulación de hipótesis, cada secuencia brinda a los estudiantes la oportunidad de poner en práctica un abanico de funciones lingüísticas en contextos significativos y auténticos.

Además, se incluyen actividades que trascienden el ámbito puramente literario, como la redacción de cartas, la elaboración de noticias, el planteamiento de entrevistas, el rediseño de contraportadas de libros o incluso la creación de guiones teatrales, lo que permite a los aprendientes desarrollar habilidades comunicativas aplicables a situaciones reales y diversas.

No menos trascendental resulta la dimensión cultural que impregna las secuencias didácticas, y que hunde sus raíces en la riqueza referencial y simbólica de los cuentos seleccionados. A través de las actividades propuestas, los aprendientes se internan en

un caleidoscopio de realidades y perspectivas que reflejan la diversidad del mundo hispanohablante. Desde las tradiciones y festividades hasta las supersticiones y creencias populares, pasando por una variedad de estilos literarios, tales como el humor negro, el realismo mágico, así como la deconstrucción de personajes arquetípicos, cada unidad actúa como un prisma que proyecta, con claridad, la singularidad cultural de los países de habla hispana.

Es más, en el desarrollo de las actividades se incorporan citas icónicas de autores y figuras de renombre, junto con referencias a obras clásicas y contemporáneas que abarcan diversas formas de expresión, como la pintura, la música, el cine, y los pensamientos filosóficos, sin olvidar las costumbres sociales y los procesos psicológicos colectivos propios de cada nación, lo que permite a los estudiantes conocer voces representativas de la literatura y el pensamiento en español, así como ampliar su perspectiva sobre los diversos matices culturales.

A este respecto, es menester recalcar que este intercambio cultural no se limita a una mera transmisión unidireccional, sino que se concibe como un diálogo bidireccional e incluso multidimensional, en el que los aprendientes tienen la oportunidad de compartir y contrastar las manifestaciones culturales de sus propios países y tradiciones, enriqueciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje con una mirada plural y cosmopolita.

En definitiva, la amalgama de contenidos temáticos, gramaticales, funcionales, nocionales y culturales que constituye el núcleo de las secuencias didácticas se alza como un bastión esencial de la propuesta pedagógica aquí presentada. No cabe la menor duda de que, es precisamente dicha pluralidad de enfoques, que no se limita a ser una simple superposición de elementos, la que responde a la voluntad de ofrecer a los estudiantes una experiencia de aprendizaje integral y enriquecedora, donde la lengua y la cultura se entrelacen de manera orgánica y coherente.

De este modo, cada unidad se transforma en un microcosmos que, al tiempo que refleja la complejidad y la belleza intrínsecas del español y sus manifestaciones literarias, invita a los aprendientes a explorar un universo lingüístico y cultural tan apasionante como desafiante.

5.1.3 Adaptabilidad y flexibilidad de las propuestas según niveles y necesidades específicas

Entre los aspectos más notables que distinguen a las secuencias didácticas propuestas, destaca su naturaleza adaptable y flexible, convirtiéndose, sin lugar a duda, en un recurso versátil y polivalente para la enseñanza de ELE. Si bien es cierto que las unidades han sido diseñadas atendiendo a los niveles de competencia lingüística establecidos por el MCER (B1-B2, C1-C2), su estructura modular y su enfoque abierto permiten al docente ajustarlas y personalizarlas en función de las necesidades y características específicas de cada grupo de aprendientes.

Esta flexibilidad se pone de manifiesto, en primer lugar, en la posibilidad de seleccionar y combinar las actividades propuestas según los objetivos de aprendizaje, los intereses del alumnado o las restricciones temporales del curso. De este modo, el profesor tiene la opción de desarrollar la secuencia completa, ahondando en todos los aspectos del cuento, o bien centrarse en una o varias unidades, prestando especial atención a aquellos elementos que considere más relevantes o apropiados para su entorno educativo particular. Paralelamente, la diversidad de temas, estructuras lingüísticas y referentes culturales presentes en las secuencias facilita su integración en diferentes programas curriculares y su adaptación a distintos ámbitos formativos, tanto en el ámbito escolar como en el de la enseñanza no reglada.

Por añadidura, la inclusión de tareas abiertas y creativas, que fomentan la expresión personal y la reflexión crítica, brinda al docente la oportunidad de atender a la diversidad del aula, respetando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. En este sentido, las secuencias se configuran como un lienzo didáctico en el que cada estudiante puede proyectar su propia voz y experiencia, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus aportaciones únicas y singulares.

Es digno de mención que esta adaptabilidad posibilita, a su vez, ajustar el nivel de dificultad de las actividades, proporcionando un apoyo adicional a aquellos alumnos que lo requieran o planteando retos más exigentes a quienes demuestren un mayor dominio de la lengua. Por ello, la diferenciación en la instrucción garantiza, incuestionablemente, que cada estudiante pueda progresar a su propio ritmo mientras desarrolla sus competencias lingüísticas de manera óptima, creando así un entorno de aprendizaje inclusivo y motivador.

De igual manera, la flexibilidad de las secuencias se extiende también a la posibilidad de incorporar recursos y materiales complementarios, en función de los intereses y necesidades del grupo, a la vez que, el docente, en constante formación, tiene la conciencia de integrar en su práctica educativa los nuevos enfoques, estrategias y recursos acerca de didáctica de lenguas que va descubriendo a lo largo de su trayectoria profesional (Martín Peris, 2015).

Y siendo así, el docente puede enriquecer las unidades con el uso de herramientas tecnológicas, materiales audiovisuales o textos adicionales que amplíen o profundicen en los temas abordados, adaptando la propuesta a la realidad del aula y al contexto sociocultural de los aprendientes. Es indiscutible que esta apertura a la personalización y a la actualización constante de los recursos didácticos convierte las secuencias en un material vivo y dinámico, capaz de evolucionar y adaptarse a los cambios y desafíos que plantea la enseñanza de ELE en el siglo XXI.

5.1.4 Temporalización y programación

Aunado a la adaptabilidad y flexibilidad de las propuestas didácticas, la temporalización y programación de las secuencias se perfilan como factores cruciales para garantizar una implementación eficaz y ajustada a las necesidades específicas de cada contexto educativo, dada la importancia de una gestión eficaz del tiempo de clase y de una planificación estratégica que contemple no solo el avance en los contenidos, sino también el espacio necesario para la reflexión, la retroalimentación y el refuerzo de los aprendizajes (Menéndez, 2013). Si bien cada secuencia didáctica está diseñada para cubrir aproximadamente entre 120 y 150 minutos de clase, su estructura modular y su enfoque abierto permiten una gran versatilidad en cuanto a su distribución temporal y su integración en diferentes programas curriculares.

En este sentido, las secuencias pueden ser desarrolladas en una o varias sesiones, en función de los objetivos de aprendizaje, la disponibilidad horaria y las características del grupo. Dicha flexibilidad permite al docente adaptar la propuesta a la realidad del aula, optando por una implementación intensiva, en la que se aborde la secuencia completa en una sesión extendida, o por un enfoque más gradual, en el que las diferentes unidades se distribuyan a lo largo de varias clases.

En cualquier caso, es importante destacar que la lectura de los textos literarios siempre se plantea como una actividad guiada y con el apoyo del profesor,

garantizando así una comprensión profunda y una interpretación crítica de los cuentos seleccionados. En efecto, el acompañamiento sistemático asegura que los estudiantes desarrollen gradualmente su autonomía lectora mientras adquieren las herramientas necesarias para enfrentarse a textos literarios cada vez más complejos.

Conviene subrayar que, si bien todas las actividades están pensadas, en principio, para realizarse en el aula, algunas de ellas, especialmente las tareas opcionales o de ampliación, pueden, sin problema alguno, ser encargadas como trabajo autónomo fuera de clase. A raíz de esta posibilidad, se ofrece al estudiante la oportunidad de profundizar, de forma más individualizada, en aquellos aspectos que le resulten, ya sea más interesantes o desafiantes, al mismo tiempo que se fomenta el desarrollo de estrategias de aprendizaje independiente y autodirigido.

Del mismo modo, la realización de ciertas actividades en casa o en otros espacios de aprendizaje informal puede contribuir a la consolidación de los conocimientos adquiridos, además de facilitar la transferencia de las habilidades desarrolladas a contextos comunicativos reales y verdaderamente significativos.

En definitiva, la temporalización y programación de las secuencias didácticas se conciben como un proceso flexible y adaptativo, que responde, de manera precisa, a las necesidades y características específicas de cada situación educativa. El carácter autónomo, inherente a cada secuencia, permite que puedan ser programadas de modo versátil, ajustándose a diferentes modelos de enseñanza y a diversos contextos de aprendizaje.

A la luz de lo planteado, es evidente que tal maleabilidad, unida a la posibilidad de combinar el trabajo en el aula con tareas autónomas fuera de clase, dota a las secuencias de un valor incalculable como herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE, con el potencial de ajustarse tanto a los desafíos como a las oportunidades que trae consigo la sociedad contemporánea, marcada por el constante flujo de información y el avance del conocimiento.

5.2 Enfoques metodológicos y recursos empleados

La enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el español, implica un proceso complejo y multidimensional que requiere la articulación de diversos elementos para alcanzar los objetivos propuestos. Por ello, el diseño y la implementación de las secuencias didácticas presentadas en este trabajo, no solo se sustentan en una

estructura sólida y adaptable, sino que también se nutren de una selección cuidadosa de enfoques metodológicos y recursos pedagógicos, fomentando un equilibrio constante entre lectura, escritura, producción oral y comprensión, con el fin de lograr una correlación de saberes, conocimientos y vivencias culturales, integrando las competencias lingüística y literaria en un proceso continuo y coherente (Sáez, 2010, p. 60).

En consecuencia, la elección de las metodologías y los recursos adecuados se convierte en un factor determinante para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, en última instancia, son estos los que posibilitan la creación de un entorno educativo estimulante, significativo y acorde con las necesidades y expectativas de los aprendientes.

En el marco de las secuencias didácticas propuestas, se ha apostado por una combinación estratégica de enfoques metodológicos y recursos que, en su conjunto, aspiran a fomentar el aprendizaje activo, la motivación intrínseca y la participación comprometida de los estudiantes. Entre la miríada de opciones disponibles, se han seleccionado, tras un análisis exhaustivo, cuatro enfoques que sobresalen por su pertinencia y su potencial transformador en el contexto de la enseñanza de ELE a través de cuentos femeninos contemporáneos: la enseñanza mediante tareas y el enfoque comunicativo, la gamificación y ludificación en el aula, la integración de las TIC y recursos multimedia, así como el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

A continuación, se examinará, con mayor profundidad, cada uno de estos enfoques, escrutando sus bases teóricas, sus aplicaciones prácticas y su contribución al desarrollo de las competencias comunicativas y culturales del alumnado.

5.2.1 La enseñanza mediante tareas y el enfoque comunicativo

Nuestra propuesta se fundamenta principalmente en una serie de tareas articuladas dentro del enfoque comunicativo, un modelo que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, otorgándole, de manera constante, un papel activo y protagonista en la construcción de su propio conocimiento.

Por un lado, el trabajo por tareas resulta especialmente aconsejable para todos los niveles, ya que permite llevar a cabo actividades significativas para el alumnado, aprovechando sus necesidades como grupo humano y ofreciéndoles la posibilidad de conectar directamente con los contenidos presentados. En paralelo, este enfoque se

caracteriza por su sensibilidad hacia la elección de temas de interés para los estudiantes, lo que favorece, como resultado, la activación de sus conocimientos previos y la integración de los nuevos aprendizajes en sus esquemas mentales, con el consecuente beneficio didáctico (Lorenzo, 2006, p. 72).

Para que el aprendizaje mediante tareas sea efectivo, resulta imprescindible que las actividades didácticas sobre las que se construyen cumplan una serie de requisitos. En nuestro caso, las tareas de este capítulo han sido diseñadas bajo criterios específicos: deben representar fielmente situaciones de comunicación auténticas, permitiendo a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales; deben ser identificables como unidades de trabajo independientes dentro del aula, facilitando su desarrollo y aplicación; deben estar orientadas de manera explícita al aprendizaje del lenguaje, garantizando que las actividades tengan un impacto directo en el desarrollo de las competencias lingüísticas; deben contar, siempre, con una estructura clara que incluya un objetivo concreto, una secuencia organizada y un propósito didáctico definido (Zanón, 1990, p. 22), asegurando así una experiencia de aprendizaje coherente, eficaz y plenamente significativa.

Por otro lado, el enfoque comunicativo se establece como un paradigma pedagógico que pone el énfasis en el uso de la lengua como herramienta de comunicación, priorizando, de este modo, la interacción y la negociación de significados en contextos auténticos y pertinentes. En este sentido, y teniendo siempre presente la necesidad de desarrollar habilidades en la expresión e interacción oral (Pinilla, 2004), las secuencias didácticas presentadas incluyen tanto actividades de respuesta abierta como aquellas más estructuradas, que permiten a los estudiantes trabajar de manera individual, en parejas o en pequeños grupos, e incluso en dinámicas de participación plena de la clase.

Así pues, se busca fomentar la participación activa de los estudiantes, la cooperación y el intercambio de ideas, al tiempo que se promueve el desarrollo de las destrezas comunicativas en un entorno integrador, rico en interacción y, por lo tanto, altamente estimulante para el alumnado. Como resultado, la dinámica del aula evoluciona, de manera gradual y sustancial, hacia un entorno educativo en el que cada estudiante enriquece el proceso formativo, propiciando la consolidación de sus competencias lingüísticas y comunicativas en contextos auténticos y significativos.

En cuanto a las tareas concretas que se proponen en las secuencias didácticas, existe una plétora de actividades que abarcan diferentes destrezas y habilidades comunicativas, entre las cuales consideramos pertinente hacer hincapié en la escritura creativa, que comprende desde la escritura narrativa hasta la redacción de noticias y la creación de textos teatrales a lo largo de las 10 secuencias. A todas luces, estas tareas, además de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa escrita, permiten a los estudiantes explorar diferentes géneros y registros, y poner en práctica estrategias de planificación, textualización y revisión.

En la misma sintonía, actualmente en los talleres de escritura creativa se abre un espacio para el juego con las palabras, los mitos, las leyendas, el humor, los terrores, los disfraces y las pasiones, en un proceso de exploración que da lugar a infinitas variaciones (Delmiro, 2002). En este espacio de intercambio y reflexión, se analizan los textos de todos los participantes, se debaten los mecanismos de escritura empleados y se descubren nuevas formas que inspiran futuras creaciones (Kohan y Rivadeneira, 1991). Consecuentemente, la escritura creativa va evolucionando hacia un laboratorio de experimentación y descubrimiento, donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su imaginación, su sensibilidad estética y su capacidad de expresión.

5.2.2 Gamificación y ludificación en el aula de ELE

Después de haber explorado en profundidad el aprendizaje basado en tareas (ABT) y su relevancia para la enseñanza de lenguas extranjeras, resulta esencial ampliar la mirada hacia otros enfoques que también favorezcan el aprendizaje activo. En este sentido, el aprendizaje basado en juegos (ABJ), definido como «el uso de juegos con objetivos educativos, utilizándolos como herramientas que apoyan los procesos de aprendizaje de forma significativa» (Chaves, 2019, p. 424), se presenta como un modelo valioso para aplicar en el aula de ELE.

El concepto de juego, en su sentido general, es una poderosa herramienta que activa la curiosidad, dirige la atención de los estudiantes hacia un objetivo concreto y potencia la memoria, la cual, a la hora de aplicarse al aprendizaje de una lengua, resulta particularmente efectivo, ya que facilita la adquisición y el procesamiento de vocabulario, así como de estructuras gramaticales y sintácticas de una manera más fluida y natural (Mora, 2013).

En este contexto, los juegos no solo aportan un componente de diversión al aula, sino que también mejoran la capacidad de atención y ayudan a regular el estado emocional de los estudiantes, lo que permite combatir el aburrimiento y la apatía al tiempo que ofrecen pausas revitalizantes (Foncubierta, 2014), necesarias para recuperar la concentración y continuar con las tareas de aprendizaje con mayor energía.

Siguiendo la misma línea, la gamificación, entendida como «el uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos ajenos al juego» (Werbach y Hunter, 2013, p. 26), ha cobrado especial relevancia en los últimos años. En efecto, su aplicación en el ámbito educativo, y concretamente en la enseñanza de lenguas extranjeras, se sustenta, hoy en día, en una sólida base teórica (Wright *et al.*, 2006; Silva, 2008) y en numerosos documentos de referencia.

Por un lado, numerosos estudiosos han defendido el uso de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras, argumentando que puede actuar como un método eficaz de intervención cognitiva, emocional y social, ya que, aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras, permite utilizar técnicas lúdicas que hacen que el proceso educativo sea más atractivo y motivador para el alumnado (Lee y Hammer, 2011).

Por el otro, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas clasifica los juegos en tres categorías: «juegos de lengua de carácter social», «actividades individuales» y «juegos de palabras» (Consejo de Europa, 2002, p. 50); asimismo, el Plan de Fomento del Plurilingüismo de Junta de Andalucía acentúa la interacción del uso del juego con la figura del auxiliar de conversación, al contemplar «al auxiliar de conversación como el vehículo más adecuado para abordar temas de civilización, de actualidad y actividades lúdicas de su país de origen» (Consejería de Educación de Andalucía, 2005, p. 26).

Ahora bien, cabe preguntarse por qué la gamificación goza de tantas propugnaciones en el aula. En primer lugar, como se ha señalado previamente, la capacidad de la gamificación para involucrar activamente a los estudiantes, mediante la incorporación de mecánicas propias de los juegos, refuerza su efectividad como herramienta pedagógica.

En segundo lugar, no se puede soslayar el papel que desempeñan dos teorías fundamentales en este ámbito: la teoría de la motivación intrínseca de Pink (2010), marcada por tres componentes indispensables –autonomía, maestría, propósito–,

afirmando que una persona se siente más motivada cuando la actividad que lleva a cabo le genera un sentido de satisfacción interna, y la teoría del flujo de Csikszentmihalyi (1990), que sostiene que el nivel de involucración de una persona en una actividad se supedita a su grado de concentración y la sensación de desafío. Ambas teorías, aplicadas al contexto de la gamificación en el aula de ELE, nos ayudan entender cómo esta metodología logra captar y mantener la atención de los estudiantes, creando una experiencia de aprendizaje atractiva y dinámica.

En consecuencia, se podría constatar que, la gamificación cumple una variedad de roles fundamentales en el aula de ELE, integrándose de manera eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al facilitar la creación de un entorno dinámico, interactivo y motivador para los estudiantes. Entre sus principales funciones, se destacan el fomento de la participación activa de los estudiantes, motivándolos en su proceso de aprendizaje y fortaleciendo su perseverancia; la promoción de la comunicación y el trabajo en equipo, creando un ambiente de confianza que reduce el estrés y la ansiedad; y, finalmente, la mejora de la autoestima y la tolerancia al error (Chaves, 2019, p. 429), ayudando a los alumnos a ver los errores como una parte natural del aprendizaje, lo que refuerza su actitud participativa y responsable, a la vez que fomenta su interdependencia positiva y constructiva.

En el desarrollo de las secuencias didácticas propuestas en el presente trabajo, la integración de actividades gamificadas y lúdicas se ha realizado siguiendo un marco meticuloso y bien estructurado, fundamentado en la teoría de Werbach y Hunter (2013), la cual se apoya en un marco de trabajo que guía la creación de actividades basadas en juegos, con el objetivo de garantizar su pertinencia, efectividad y adaptabilidad a diversos contextos educativos.

Dicho marco comprende seis etapas vitales: la definición clara de los objetivos; la identificación de las actitudes y comportamientos esperados de los estudiantes; la caracterización del perfil de los participantes; el diseño cuidadoso de la secuencia de las actividades; la creación de herramientas de aprendizaje atractivas que se adapten a diferentes tipos de estudiantes; y por último, la implementación de estas herramientas, teniendo siempre en cuenta las particularidades del entorno educativo en el que se llevará a cabo la experiencia gamificada.

Fruto de la aplicación de este marco, las actividades de juegos se han incluido de manera transversal en las tres fases que componen cada secuencia didáctica:

prelectura, lectura y poslectura. Simultáneamente, se ha buscado potenciar el aprendizaje de los aspectos gramaticales, nocionales, funcionales y culturales a través de propuestas lúdicas y motivadoras, que favorecen la implicación y la participación activa de los estudiantes.

Asimismo, con el fin de atender a la diversidad de perfiles de jugadores presentes en el aula, que abarcan una gran variedad y se agrupan, principalmente, en cuatro categorías: triunfadores, socializadores, exploradores y competidores (Bartle, 1996), se ha optado por una amplia variedad de formas y contenidos de juegos, que responden a las diferentes preferencias y necesidades de los alumnos, garantizando así una experiencia de aprendizaje inclusiva y enriquecedora para todo el grupo.

En suma, la incorporación de la gamificación y la ludificación en las secuencias didácticas propuestas cumple una función clave, contribuyendo a enriquecer y, a su vez, dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Gracias a un diseño cuidadoso y fundamentado, que tiene en cuenta tanto los principios teóricos ampliamente reconocidos como las características específicas de los aprendientes, estas actividades lúdicas se integran de manera coherente y efectiva en el desarrollo de las competencias comunicativas y culturales, al tiempo que fomentan la motivación, la colaboración y la autonomía del alumnado.

Con ello, se aspira a crear un entorno de aprendizaje enriquecedor y significativo, en el que los cuentos seleccionados del corpus se alzan, indudablemente, como un vehículo privilegiado para el descubrimiento y la apropiación de la lengua y la cultura españolas.

5.2.3 Integración de las TIC y recursos multimedia

Hoy en día, resulta cada vez más evidente que, la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, abordados en el apartado anterior, encuentran en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) un pilar imprescindible para su implementación efectiva en el aula de ELE. De hecho, resulta difícil concebir la aplicación de estas metodologías lúdicas sin el apoyo de herramientas digitales y recursos multimedia que, además de facilitar la creación y gestión eficaz de experiencias inmersivas, amplían significativamente las posibilidades para introducir actividades en línea, videojuegos o aplicaciones interactivas, promoviendo, eminentemente, tanto el desarrollo de competencias tecnológicas en el alumnado,

como la formación del profesorado (Pinilla *et al.*, 2024), en un entorno seguro y diseñado específicamente orientado al aprendizaje.

Por esta razón, a lo largo de las últimas décadas, las TIC han experimentado una notable evolución, pasando de ser meros soportes de información a convertirse en potentes instrumentos de comunicación en el ámbito educativo, gracias a la gran cantidad de recursos disponibles, el acceso rápido y gratuito en la mayoría de los casos, la posibilidad de localizar documentos casi instantáneamente, y el establecimiento de comunicaciones tanto síncronas como asíncronas (Solís y Macías, 2013). Es por ello que resulta esencial, a nuestro parecer, abordar la integración de las TIC y los recursos multimedia en las secuencias didácticas propuestas.

Dado el avance de las nuevas tecnologías, el uso de las TIC ha cobrado una relevancia ineludible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras. Por un lado, el uso de las TIC y de los medios multimedia en plataformas digitales favorece el desarrollo cognitivo, al tiempo que conecta los conocimientos previos de los alumnos, brindando múltiples posibilidades educativas y facilitando el aprendizaje de idiomas (Velázquez, 2018). Además, las TIC proporcionan acceso a los aspectos fónicos de la lengua extranjera mediante recursos como canciones o rimas, y, de manera paralela, las actividades interactivas facilitan la identificación de palabras escritas en la lengua meta, que han sido previamente abordadas en clase y que los alumnos encuentran en su contexto cotidiano (Álvarez y Alejaldre, 2019, p. 190).

Por otro lado, las TIC se vinculan estrechamente con las competencias digitales, y su integración en la práctica docente ha experimentado un impulso significativo en los últimos años, puesto que, a nivel general, el profesorado ha mostrado una actitud receptiva hacia el uso de nuevas plataformas y herramientas multimedia, mostrando flexibilidad y disposición para seguir aprendiendo y mejorar la enseñanza. En este contexto, no se puede obviar otra función de las tecnologías, que estriba en coadyuvar, de forma significativa, a la educación de niños, jóvenes y adultos con discapacidad (Delgado-Rodríguez *et al.*, 2023), ya que facilitan el acceso a recursos adaptados a sus necesidades, promoviendo una mayor inclusión y asegurando que se atienda la diversidad en el aula, tanto en el ámbito presencial como en el virtual.

De manera relevante, cabe mencionar que otro papel crucial que ejercen las TIC como catalizadoras de la competencia intercultural en el ámbito de la enseñanza de

lenguas extranjeras. En este contexto, donde la cultura se posiciona como un elemento central, transformándose en el epicentro del proceso de aprendizaje (Kramsch, 1993, p. 8), se asume, *ipso facto*, que dicha competencia, entendida como una habilidad comunicativa capacitadora, constituye la meta última de la enseñanza-aprendizaje de idiomas (Vázquez, 2023).

En efecto, el potencial de las tecnologías para fomentar el desarrollo de esta competencia se ha corroborado, de manera progresiva, por la posibilidad de transformar el aula de lenguas extranjeras en un taller presidido por las TIC, en lugar de estar exclusivamente dirigido por los profesores (Alario *et al.*, 2002), lo cual favorece, sin obstaculizar otros objetivos, la incorporación de contenidos transversales y el desarrollo integral de la competencia intercultural.

De acuerdo con lo anterior, en el diseño de las 10 secuencias didácticas propuestas, hemos seguido un proceso riguroso de selección y empleo de materiales basados en TIC y diversos recursos multimedia, atendiendo a una serie de pautas fundamentales. En primer lugar, se ha velado por la adecuación de los métodos a las necesidades cognitivas, afectivas y comunicativas de los aprendientes, fomentando su interés y curiosidad por comprender y expresar mensajes sencillos en la lengua extranjera.

Asimismo, se ha buscado la implementación de contenidos y procedimientos pedagógicos propios del área de la enseñanza de lenguas extranjeras, optimizando la práctica educativa a través de nuevas formas de actuación en el aula (Camón-Herrero, 2003). Todo ello con el objetivo de crear un entorno de aprendizaje estimulante y adaptado a las características de los estudiantes de ELE, en el que las TIC actúen como herramientas clave para el desarrollo de sus competencias comunicativa e intercultural.

En consonancia con este enfoque, las secuencias didácticas propuestas integran una amplia variedad de actividades que aprovechan el potencial de las TIC y los recursos multimedia para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se han incorporado vídeos, cortometrajes y canciones que permiten a los estudiantes sumergirse en la lengua y la cultura meta de manera atractiva y motivadora. Asimismo, se han utilizado imágenes, ilustraciones digitales y fragmentos de películas para estimular la comprensión y la expresión oral y escrita, fomentando la creatividad y la imaginación de los aprendientes.

De manera complementaria, se han diseñado actividades basadas en *booktrailers*, *podcasts* y representaciones teatrales, que brindan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus habilidades comunicativas en contextos auténticos y significativos. Por último, se han propuesto tareas que implican la creación de antologías digitales, periódicos en línea y presentaciones multimedia, en las que los alumnos pueden aplicar sus conocimientos y destrezas de manera colaborativa y autónoma.

Confiamos en que, gracias a la integración de estas actividades, que suponen un proceso creativo basado en dinámicas pedagógicas, tecnológicas y comunicativas, donde se integran las capacidades de los estudiantes con los desafíos, los contenidos y la evaluación del proceso educativo (Arroyo y Robayo, 2022), se ha logrado, de manera efectiva, dar respuesta a las necesidades académicas y didácticas del contexto de ELE de niveles intermedios y avanzados, proporcionando, como resultado, una formación más completa, mejor adaptada a los retos actuales y al entorno de los aprendientes.

No obstante, es fundamental reconocer que la integración de las TIC y los recursos multimedia en el aula no está exenta de posibles aspectos negativos si no se realiza de manera adecuada. Uno de los principales problemas que afrontamos, en nuestros días, es la dificultad para seleccionar, de forma coherente, entre la abrumadora cantidad de juegos, aplicaciones y recursos digitales disponibles (Álvarez y Alejaldre, 2019, p. 188), que puede resultar confuso tanto para docentes como para discentes. Dicho esto, la mera disponibilidad de herramientas tecnológicas no garantiza, *per se*, un aumento en los conocimientos y habilidades de los alumnos; por el contrario, su verdadera utilidad solo se manifiesta cuando se emplean dentro de un marco pedagógico bien fundamentado (Trenchs, 2001, p. 23).

De manera similar, conviene señalar que la falta de innovación pedagógica, junto con la insuficiente formación del profesorado en la utilización adecuada de estos medios como herramientas didácticas, representa un obstáculo considerable para su integración en las aulas. Entre los principales desafíos, se encuentran la limitada preparación técnica, la insuficiente preparación metodológica y, en ocasiones, el desinterés de los propios docentes (Pinilla *et al.*, 2024).

Por ello, resulta imprescindible proporcionarles herramientas y metodologías que les permitan conocer y aprovechar los nuevos entornos de aprendizaje, lo cual exige, a su vez, un análisis exhaustivo y estructurado de los estudios que exploran la

aplicación de estas herramientas digitales y su influencia en los procesos cognitivos de los alumnos.

5.2.4 Aprendizaje cooperativo y colaborativo

Es claramente perceptible que, tanto las metodologías gamificadas como las TIC, abordados en los apartados precedentes, a la hora de fomentar el desarrollo de capacidades individuales, promueven el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, así como la adquisición de valores como la empatía, la tolerancia y el respeto a la diversidad, por medio del aprendizaje colaborativo y cooperativo, y específicamente, a través de «tareas transmisoras centradas en el docente y tareas interactivas centradas en el alumno» (Vázquez, 2023, p. 5). Conviene subrayar que, actualmente, el aprendizaje colaborativo ha ganado popularidad en el aula, convirtiéndose en una estrategia clave que fomenta la cooperación entre los estudiantes y permite explorar enfoques didácticos más inclusivos y participativos.

Paralelamente, en los últimos años, se ha producido un notable incremento en las investigaciones y publicaciones centradas en experiencias prácticas de implementación de estructuras cooperativas (Velázquez, 2015), lo que ha suscitado un creciente interés entre los docentes, quienes, en muchos casos, han puesto en práctica estas propuestas con resultados prometedores. Por causa del auge de este enfoque colaborativo y en el entorno donde las dinámicas de trabajo en equipo se han consolidado como un recurso cada vez más valorado gracias a sus beneficios formativos incuestionables (Marrero *et al.*, 2019), consideramos pertinente dedicar el último apartado de las metodologías empleadas en nuestra propuesta didáctica a profundizar en los fundamentos teóricos y las aplicaciones prácticas del aprendizaje cooperativo y colaborativo en el aula de ELE.

El aprendizaje cooperativo, que se podría definir como «un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como coaprendices» (Fernández-Río, 2014, p. 6), se fundamenta en la creación de un ambiente colaborativo en el aula, donde los alumnos aprenden a cooperar y a trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes.

Más aún, la importancia de este enfoque radica, complementariamente, en su capacidad para generar emociones positivas profundas (Miralles *et al.*, 2017), facilitar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (Lavega *et al.*, 2014), e incluso potenciar de manera significativa la construcción de la identidad profesional docente (Córdoba *et al.*, 2016), lo que a su vez refuerza la formación integral del alumnado en un entorno educativo que prioriza tanto el desarrollo académico como el socioemocional.

Pese a las ventajas mencionadas del aprendizaje cooperativo, es crucial reconocer que su implementación efectiva requiere un esquema sólido y una planificación rigurosa. Dado que, en ocasiones, la falta de una organización adecuada puede llevar a situaciones en las que, a pesar de estar físicamente juntos, los estudiantes no logran una verdadera cooperación en los grupos de trabajo; es decir, se corre el riesgo de que sean las *sillas* las que cooperen, en vez de los alumnos (Cazden, 1991). Por consiguiente, solo a través de un trabajo metódico, reflexivo y meticuloso, es posible alcanzar, con todos los matices que conlleva, el máximo aprovechamiento de dicha metodología colaborativa en contextos educativos de enseñanza de lenguas.

Partiendo de estas consideraciones, en el proceso de elaboración de las secuencias didácticas, hemos tenido en cuenta una serie de elementos fundamentales para garantizar la eficacia del aprendizaje cooperativo y colaborativo. En primer lugar, se ha promovido la interacción activa entre los miembros del grupo, fomentando un contacto directo y continuo durante la tarea. Además, se ha implementado una interdependencia positiva, donde los estudiantes colaboran productivamente para alcanzar el objetivo común. Se ha garantizado la responsabilidad individual, asignando a cada estudiante una parte específica del trabajo.

Asimismo, se ha potenciado el procesamiento grupal, incentivando el intercambio de información y la toma de decisiones consensuadas. Todo ello ha facilitado el desarrollo de habilidades sociales, como escuchar, respetar turnos y ofrecer críticas constructivas (Johnson y Johnson, 1994). Junto con todas estas medidas, es igualmente importante señalar que se ha asegurado la igualdad de participación (Kagan, 1992), con la intervención del docente en la elección de estructuras de trabajo adecuadas y el apoyo directo. Finalmente, se ha incluido una reflexión conjunta al finalizar cada clase, centrada en el aspecto cooperativo de la sesión (Fernández-Río, 2003).

En la actualidad, uno de los principales desafíos que enfrenta la implementación efectiva del aprendizaje cooperativo y colaborativo consiste en la formación inicial de los docentes, cuyos conocimientos necesarios para aplicar con éxito este enfoque didáctico no se adquieren, a menudo, de manera suficiente durante la etapa formativa del profesorado (Goodyear y Casey, 2015).

Por consiguiente, resulta imprescindible reforzar y mejorar este aspecto, proporcionando a los docentes las herramientas, estrategias y recursos que les permitan integrar el aprendizaje cooperativo y colaborativo en sus prácticas educativas de manera sólida y fundamentada. Esto implica, por un lado, la incorporación de contenidos específicos sobre esta metodología en los planes de estudio de las carreras de educación y, por el otro, la oferta de programas de formación continua y actualización profesional que aborden en profundidad las bases teóricas y las aplicaciones prácticas al respecto.

Asimismo, resulta esencial tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo y colaborativo no debe concebirse como un enfoque aislado, sino que su verdadero potencial se despliega cuando se hibrida con otros modelos pedagógicos. En este sentido, los tres enfoques abordados anteriormente en este apartado —el aprendizaje basado en tareas, la gamificación y ludificación, y la integración de las TIC y los recursos multimedia— a los que se suma el aprendizaje constructivista (Johnson *et al.*, 1991), que subraya la importancia de que los estudiantes construyan su propio conocimiento de forma activa, vinculando nuevos aprendizajes con conocimientos previos, funcionan como aliados naturales del aprendizaje cooperativo y colaborativo.

La combinación de estas metodologías permite crear entornos de aprendizaje ricos, estimulantes y significativos, en los que los estudiantes pueden desarrollar una amplia gama de habilidades y competencias, tanto cognitivas como sociales y emocionales. Como fruto de esta sinergia y a través de la integración metodológica, el proceso formativo se enriquece con experiencias educativas que fomentan simultáneamente el pensamiento crítico, la creatividad y las destrezas interpersonales.

Considerando todos los aspectos, y en cuentas resumidas, las sinergias que se establecen entre los diferentes modelos pedagógicos, al integrarse en el aula, los convierten en complementos idóneos en muchas de las fases del proceso de implementación del aprendizaje cooperativo y colaborativo (Fernández-Río, 2009, 2015), especialmente en el ámbito de didáctica de lenguas, donde, además, la

creación de situaciones comunicativas auténticas y la promoción de la interculturalidad adquieren, por su propia naturaleza, una relevancia singular en el contexto de ELE.

5.3 Presentación de las secuencias didácticas

Tras haber establecido el marco teórico-metodológico y delineado los principios pedagógicos que fundamentan nuestra propuesta didáctica, procedemos ahora a la presentación pormenorizada de las diez secuencias diseñadas a través de cuentos femeninos contemporáneos. La selección y organización de estas secuencias responde a criterios de progresión y adaptabilidad lingüística, distribuyéndose equilibradamente entre los niveles intermedios y avanzados del MCER.

Para los niveles B1-B2 se han desarrollado cinco secuencias: *De cómo el Quijote fue quemado en Morano*, *No hay tiempo para escribir una carta*, *Voladizo*, *Fiestita con animación* y *Navidad*, que abarcan desde temáticas intertextuales hasta experiencias cotidianas, permitiendo una aproximación gradual a la complejidad narrativa. Por su parte, los niveles C1-C2 se abordan a través de cinco propuestas más elaboradas: *El tren peonza*, *Los cuentos*, *La primera casa de la aldea*, *Cerdos y flores* y *Papiroflexia*, que exploran dimensiones más sofisticadas del lenguaje y la cultura hispánica.

En suma, cada una de las secuencias, sustentada en los principios metodológicos previamente expuestos, constituye una unidad didáctica completa que integra actividades de prelectura, lectura y poslectura, incorporando elementos de gamificación, recursos tecnológicos, estrategias de aprendizaje cooperativo, entre otros, a fin de maximizar su potencial pedagógico en el aula de ELE.

DE CÓMO EL QUIJOTE FUE QUEMADO EN MORANO

Julia Otxoa

«La base esencial de una mente saludable radica en el principio de concreción con el que se percibe el mundo.» Este tipo de frases grandilocuentes acostumbraba a decir el párroco Pietro Asnoglionne en sus charlas formativas de los sábados en la sala municipal. Su auditorio, formado en su mayor parte por feligreses de la pequeña aldea de Morano, quedaba en suspenso, como levitando. Su discurso retórico, acompañado de estudiadas entonaciones y ensayados silencios, actuaba como una especie de hipnosis.

Un día les dijo que iba a hablarles de la famosa novela *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, pero fatalmente guiado por su férreo principio de concreción máxima, no pasó del inicio. Las cosas sucedieron así: Pietro Asnoglionne abrió el libro con solemnidad y comenzó a leer: «En un lugar de la Mancha...». En este punto cerró el libro con fuerza y, mirando a los presentes, preguntó: «¿Qué creen ustedes que quiso decir Cervantes con eso de “En un lugar de la Mancha?”».

Pietro Asnoglionne adoptó en este instante un aire rígido, se puso en pie y, blandiendo la novela en la mano derecha, levantó la voz para decir indignado: «Claramente el autor especifica muy poco, una novela con un punto de arranque tan volátil no puede ofrecer sino vaguedades, quimeras, confusión de lenguaje, descontrol de ideas y anarquía. Para la salvación de nuestras almas, este tipo de libros no puede tener otro destino que la hoguera».

Corría el año 2004. El Quijote fue quemado en la plaza mayor de Morano.

UNIDAD 1: PRELECTURA

1 Mira este interesante [vídeo](#) sobre la famosa novela «Don Quijote de la Mancha» de Miguel de Cervantes. Después, en parejas, comentad todo lo que sabéis sobre esta obra maestra de la literatura española. Podéis hablar sobre:

- a) Los personajes principales y sus características.
- b) El tema central de la novela y su significado.

- c) El contexto histórico en el que se escribió y la época del Siglo de Oro español.
- d) La importancia de la obra en la literatura española y universal.
- e) Curiosidades y anécdotas relacionadas con la novela que os hayan llamado la atención. Compartid vuestras reflexiones con el resto de la clase y veamos cuánto sabemos entre todos sobre esta increíble obra.

- 2 Echa un vistazo a este mapa que muestra la ruta que siguió Don Quijote en sus aventuras. ¿Reconoces alguno de los lugares que aparecen? ¿Has tenido la oportunidad de visitar alguno de ellos? Cuéntanos tu experiencia o lo que sepas sobre estos sitios.



- 3 Observa atentamente estas impactantes imágenes que muestran diferentes momentos históricos en los que se han quemado libros. En grupos de 3-4 personas, reflexionad sobre lo que creéis que representan y los sentimientos que os provocan. Luego, ponded en común vuestras ideas con el resto de la clase y debatid sobre el significado y las consecuencias de estos actos.



Imagen 1: Quema de libros en la Alemania nazi



Imagen 2: Quema de libros en Chile durante la dictadura de Pinochet



Imagen 3: Ilustración de la quema de libros en la novela
«Fahrenheit 451» de Ray Bradbury

- 4 ¿Alguna vez te has preguntado si la literatura puede ser peligrosa? ¿Por qué crees que alguien querría quemar un libro? Piensa en las razones que podrían llevar a una persona o a una sociedad a censurar o destruir obras literarias. Comparte tus reflexiones con tus compañeros y descubre diferentes puntos de vista sobre este tema.

UNIDAD 2: LECTURA

- 1 Lee atentamente el cuento «De cómo el Quijote fue quemado en Morano» y responde a estas preguntas:
- a) ¿Quién es Pietro Asnoglionne y qué papel juega en la historia?
 - b) ¿Por qué decide Pietro quemar el Quijote? ¿Qué razones da para hacerlo?
 - c) Ponte en la piel de un testigo presencial de la quema de libros descrita en el cuento. ¿Cómo reaccionarías ante esta situación? ¿Qué sentimientos e ideas te surgirían?
- 2 ¡Conviértete en un experto cazador de palabras!

En este ejercicio, te daremos un cuadro con claves para que elijas la palabra correcta que coincida con las definiciones que te presentamos a continuación.

Suspenso

Hipnosis

Anarquía

Feligreses

Indignado

- a) Estado similar al sueño, donde una persona es más receptiva a las sugerencias y puede quedar profundamente impresionada.
- b) Personas que forman parte de una comunidad religiosa, asistiendo regularmente a sus actividades y oficios.
- c) Sensación de incertidumbre o inquietud ante un futuro incierto, que mantiene a alguien expectante.
- d) Emoción de ira intensa provocada por algo percibido como injusto o perjudicial.
- e) Situación de caos o desorden que surge de la falta de reglas o de organización.

3 Vamos a profundizar en el fascinante mundo de las **oraciones de relativo**. Como ya sabes, estas oraciones modifican a un sustantivo o pronombre y aportan información adicional para precisar su significado. Van introducidas por pronombres relativos como *que*, *quien*, *el/la/los/las que* o *el/la/los/las cual/es*. Fíjate en estas oraciones relacionadas al cuento:

- a) Pietro Asnoglionne es un párroco *que* vive en la aldea de Morano.
- b) El Quijote es una novela *que* fue escrita por Miguel de Cervantes.
- c) Los feligreses escuchan las charlas de Pietro Asnoglionne, *las cuales* los dejan en suspenso.
- d) Pietro Asnoglionne adoptó un aire rígido, *el cual* impresionó a los presentes.

Ahora, subraya los pronombres relativos y especifica a qué elemento de la oración principal se refieren. ¿Ves cómo estas oraciones añaden detalles esenciales para comprender mejor el sentido global del texto?

A continuación, localiza en el cuento otras oraciones de relativo y analízalas siguiendo el mismo procedimiento. Compartid vuestros hallazgos en clase y resolved juntos las posibles dudas.

- 4 La intertextualidad es la relación que un texto establece con otros textos. En este caso, el cuento «De cómo el Quijote fue quemado en Morano» hace referencia directa a la novela «Don Quijote de la Mancha». Identifica los elementos, personajes o episodios del Quijote que aparecen mencionados en el cuento y reflexiona sobre el significado de estas conexiones.
- 5 Formad grupos de 3-4 personas y discutid cómo la referencia al Quijote influye en la interpretación del cuento. ¿Qué ideas, temas o valores presentes en la novela de Cervantes se ven reflejados o cuestionados en la historia de la quema del libro? Estableced un diálogo entre ambos textos y extraed vuestras propias conclusiones.

UNIDAD 3: POSLECTURA

- 1 Ponte en la piel de un habitante de Morano que presenció la quema del Quijote. Escribe una carta al párroco Pietro Asnoglione expresando tu opinión sobre este acontecimiento. ¿Estás de acuerdo con su decisión? ¿Por qué? Argumenta tu postura utilizando al menos dos oraciones de relativo para enriquecer tu redacción.



- 2 Reuníos en grupos de 4-5 personas y compartid vuestras experiencias y opiniones sobre la censura y la libertad de expresión en vuestros países de origen. Reflexionad sobre cuestiones como:
 - La existencia de libros prohibidos o censurados.

- Vuestra opinión personal acerca de esta situación.
- La posibilidad de que la interpretación de una obra literaria sea considerada peligrosa o subversiva. A partir de vuestras reflexiones, elaborad de manera colaborativa un póster o una infografía que muestre la importancia de la libertad de expresión y los peligros que representa la censura y la quema de libros. Incluid las principales conclusiones de vuestro debate. Presentad vuestro trabajo al resto de la clase y explicad el proceso de creación y las ideas que habéis querido transmitir.

3 Lee con atención este fragmento que corresponde al inicio de la novela «Don Quijote de la Mancha»:

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, y los días de entresemana se honraba con su vellorí de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quejana.

Reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué sensaciones e ideas te sugiere este comienzo? ¿Por qué crees que el narrador decide no mencionar el nombre exacto del lugar donde transcurre la historia?
- b) A partir de este inicio, ¿qué expectativas te genera sobre la trama y los personajes de la novela? Justifica tu respuesta aportando detalles del texto que apoyen tus ideas. Comparte tus reflexiones con tus compañeros y debatid sobre el estilo narrativo y la intencionalidad del autor en este comienzo tan singular.

NO HAY TIEMPO PARA ESCRIBIR UNA CARTA

Julia Otxoa

Cuando nos hallamos inmersos en una intensa ola de trabajo y materialmente no tenemos tiempo para escribir una carta con la serenidad y tranquilidad necesarias, se impone entonces la máxima austeridad en el lenguaje. Les muestro a ustedes como ejemplo tres versiones breves de una misma carta escrita en uno de esos momentos extremos de compromisos laborales de todo tipo. El estresado escribiente escogió una de ellas; en la voluntad del lector está acertar cuál de las tres fue la de su elección.

VERSIÓN A

Estimado Sr. Álvaro Igea, le sintetizo a usted mi conferencia:

El nacionalismo, incluso el más moderado, hunde sus raíces en la diferencia, en la singularidad de determinadas tradiciones, lenguajes, raza, etc., respecto a otro pueblo o país que generalmente suele ser vecino. Este intenso sentimiento colectivo en su forma patológica realza el valor de la cultura propia; para ello acostumbra a utilizar un modo de expresión romántica pero, en un caso extremo, esta también puede convertirse en violenta, irracional y amenazante. Ejemplos claros hemos tenido en nuestro siglo XX europeo que han desembocado finalmente en las peores masacres.

Saludos, nos vemos el jueves en el aula magna de la universidad.

VERSIÓN B

Álvaro, el nacionalismo incluso diferencia el más moderado sus raíces en la singularidad determinada patológica realza, colectivo irracional utilizar modo de expresión hunde extremo al otro que generalmente suele ser forma vecino. En nuestro siglo XX intenso sentimiento europeo hemos tenido para ello visión romántica pero violenta en un caso raza, finalmente masacre y nos vemos.

VERSIÓN C

Conferencia, nacionalismo, masacres realzan singularidad patológica de lenguajes siglo XX, jueves extremo desembocando.

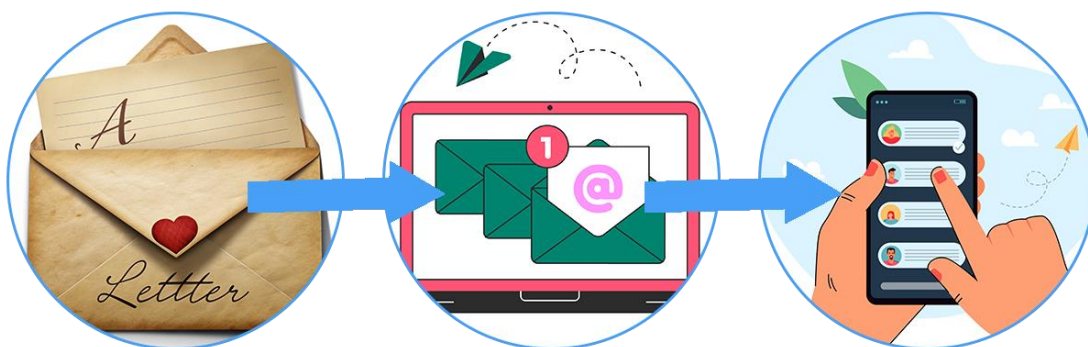
UNIDAD 1: PRELECTURA

- 1 ¡Vamos a jugar al teléfono escacharrado! Nos colocaremos en fila. El primer estudiante leerá en voz baja y rápidamente un mensaje al oído de su compañero, este lo transmitirá al siguiente y así sucesivamente hasta llegar al último, quien escribirá en la pizarra lo que ha entendido. ¿Será fiel al mensaje original? ¡Comprobémoslo!



Reflexiona sobre las siguientes preguntas y comparte tus opiniones con la clase:

- a) ¿Qué te ha parecido el juego?
 - b) ¿Qué dificultades has encontrado al transmitir el mensaje?
 - c) ¿Crees que la comunicación clara y precisa es importante? ¿Por qué?
- 2 Observa estas imágenes que representan distintas formas de comunicación (cartas, correos electrónicos, mensajería instantánea) y su evolución a lo largo del tiempo.



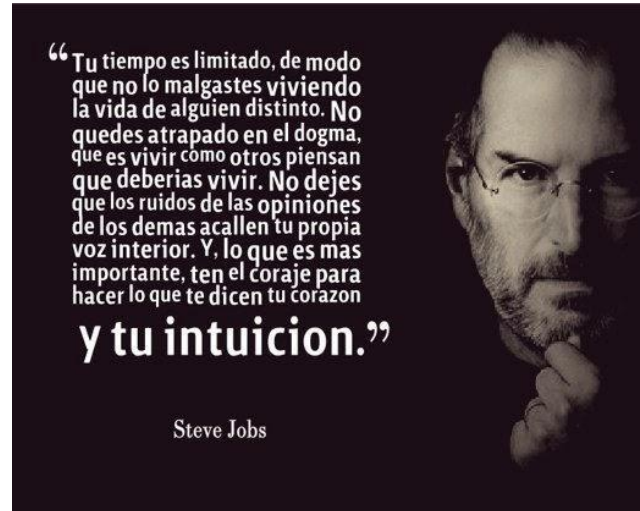
Comenta tus reflexiones con tus compañeros:

- a) ¿Cómo crees que ha cambiado la forma en la que nos comunicamos?
- b) ¿Por qué ha pasado algo así?
- c) ¿Sigues escribiendo cartas tradicionales? ¿En qué ocasiones?
- d) ¿Prefieres otros medios de comunicación? ¿Cuáles y por qué?

- 3 Observa atentamente la siguiente cita del reconocido empresario y visionario Steve Jobs:

En parejas, reflexionad sobre el significado de esta cita.

- a) ¿Qué mensaje pretende transmitir Steve Jobs?
- b) ¿Estáis de acuerdo con su planteamiento? ¿Por qué?
- c) ¿Creéis que la sociedad actual nos empuja a vivir aceleradamente?



- 4 El cuento que vamos a leer se titula «No hay tiempo para escribir una carta». ¿De qué crees que tratará? ¿Qué relación puede tener el título con las actividades que hemos realizado? Anota tus hipótesis para contrastarlas tras la lectura.

UNIDAD 2: LECTURA

- 1 Lee atentamente el cuento «No hay tiempo para escribir una carta» de Julia Otxoa. ¿Conoces el significado de las siguientes palabras que aparecen en el texto? Relaciónalas con sus sinónimos en la columna de la derecha.

Estresado	A. Equilibrado - razonable - prudente
Serenidad	B. Obligación - responsabilidad - deber
Austeridad	C. Calma - tranquilidad - placidez
Extremo	D. Agotado - tenso - agobiado
Moderado	E. Absurdo - ilógico - insensato
Masacre	F. Sobriedad - frugalidad - moderación
Compromiso	G. Matanza - carnicería – exterminio
Irracional	H. Exagerado - radical – excesivo

2 Responde las siguientes preguntas sobre el contenido de la carta que el protagonista debe escribir:

- ¿Quién es el destinatario de la carta?
- ¿Cuál es el tema principal de la conferencia que se resume en la carta?
- ¿Por qué el protagonista se encuentra bajo una intensa presión laboral al escribir la carta?
- ¿Qué día de la semana tendrá lugar el encuentro entre el remitente y el destinatario de la carta?

3 La expresión *hallarse inmerso en* es una unidad léxica que significa estar profundamente involucrado o concentrado en algo. Ahora vamos a aprender más unidades léxicas y expresiones idiomáticas relacionadas con la concentración y la atención, ¡así como sus opuestos!

Concentración y atención:

- prestar atención
- poner el foco en
- tener la mente puesta en

Falta de concentración y atención:

- estar en las nubes
- tener la cabeza en otra parte
- perder el hilo

Ahora, completa las siguientes frases con la unidad léxica más adecuada:

- Cuando estudio, procuro _____ y evitar cualquier distracción.
- Si quieres aprobar el examen, debes _____ las explicaciones del profesor.
- María siempre _____ en sus proyectos y no para hasta verlos finalizados.
- Juan no se entera de nada, siempre _____.
- No te despistes, intenta no _____ de la conversación.
- Es importante _____ durante las reuniones de trabajo.

- 4 La autora ofrece tres versiones cada vez más breves de una misma carta: a, b y c. Analiza las diferencias entre las tres versiones:
- a) ¿Qué información se va perdiendo progresivamente?
 - b) ¿Cómo afecta esto a la comprensión del mensaje?
 - c) ¿Qué versión crees que eligió finalmente el «estresado escribiente»? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.
- 5 Imagina tres posibles situaciones en las que el protagonista pudo haber escrito cada una de las versiones de la carta (A, B y C). ¿Qué factores (tiempo disponible, estado anímico, importancia del destinatario...) crees que influyeron en la elección de una versión u otra en cada caso? Comenta tus hipótesis con tus compañeros.
- 6 Según tu interpretación, ¿cuál es el mensaje o la crítica que pretende transmitir el cuento? Reflexiona y contrasta tu opinión con la de tus compañeros.

UNIDAD 3: POSLECTURA

- 1 Y tú, ¿cuál de las tres versiones de la carta hubieras elegido: ¿A, B o C? ¿Por qué? Debatid en grupos vuestras preferencias y reflexionad sobre la importancia de adaptar nuestro lenguaje a las circunstancias.
- 2 Escoge un texto breve (un microrrelato, un poema, una noticia...) e intenta *comprimirlo* progresivamente como hace Julia Otxoa en su cuento. ¿Hasta qué punto podemos reducir un mensaje sin que pierda su esencia? Comparte tus versiones «comprimidas» con la clase.
- 3 ¡Vamos a escribir un relato colaborativo! En grupos de cuatro, cada miembro escribirá durante cinco minutos una parte de la historia para después pasársela al siguiente compañero. Este deberá continuar el relato hilando las ideas de forma coherente. Al final, leed vuestras creaciones al resto de la clase. ¿Habéis logrado transmitir un mensaje inspirador?



STEPHEN R. COVEY

LOS 7 HÁBITOS DE LA GENTE ALTAMENTE EFECTIVA

- 4 Te invitamos a descubrir las ideas clave del libro *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva* de Stephen Covey, un clásico en el desarrollo personal y la gestión del tiempo. En lugar de limitarte a leer el libro, sumérgete en sus enseñanzas y elabora un resumen de los hábitos que consideres más útiles para organizar tu tiempo y mejorar tu vida diaria.

Para inspirarte, te presentamos a continuación un esquema de los 7 hábitos que propone el autor. Estos hábitos no solo te ayudarán a ser más efectivo, sino que también potenciarán tu libertad, tus relaciones y tu sentido de propósito.

Hábito	Descripción	Resultados
Proactividad	Hábito de la responsabilidad	Libertad
Empezar con un fin en mente	Hábito del liderazgo personal	Sentido a la vida
Establecer primero lo primero	Hábito de la administración personal	Priorizar lo importante vs. lo urgente
Pensar en ganar/ganar	Hábito del beneficio mutuo	Bien común Equidad
Procurar primero comprender, y después ser comprendido	Hábito de la comunicación efectiva	Respeto Convivencia
Sinergizar	Hábito de interdependencia	Logros Innovación
Afilan la sierra	Hábito de la mejora continua	Balance Renovación

Si deseas explorar más a fondo estos hábitos y cómo aplicarlos, puedes consultar el libro completo en este enlace: [Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva](#).

No dudes en complementar lo que aprendas con este cuento y otras fuentes que te resulten interesantes. Finalmente, te animamos a compartir tus conclusiones de manera creativa: diseña un póster, un mapa mental, un decálogo o cualquier formato que te inspire y presenta tus ideas a la clase.

¡Conviértete en la mejor versión de ti mismo a través de estos hábitos transformadores!

VOLADIZO

Cristina Grande

Antes de sumergirte en las apasionantes tareas que te esperan, es importante que sepas que el cuento «Voladizo» de Cristina Grande no aparece al inicio de esta secuencia. En su lugar, encontrarás el texto dividido en fragmentos que tendrás que ordenar en la Unidad 2 para descubrir la historia en su totalidad. ¡Prepárate para un emocionante rompecabezas literario!

UNIDAD 1: PRELECTURA

- 1 Observa la siguiente infografía y descubre algunas de las fobias más populares y sus características principales.



Ahora, reflexiona sobre estas preguntas y comparte tus respuestas con tus compañeros:

- a) ¿Has experimentado alguna vez alguna de estas fobias u otras similares?
- b) ¿Cómo crees que se originan estos miedos intensos?
- c) ¿Qué estrategias conoces para enfrentar y superar las fobias?
- d) ¿Consideras que las fobias pueden llegar a condicionar la vida de las personas? ¿Por qué?

- 2 ¿Conoces el famoso poema «El camino no elegido» del poeta estadounidense Robert Frost? En este hermoso texto, el autor reflexiona sobre las encrucijadas que enfrentamos en la vida y las decisiones que tomamos en cada una de ellas. Lee con atención:

El camino no elegido

—Robert Frost

Dos caminos se bifurcaron en un bosque amarillo,
Y lamenté no poder recorrerlos juntos
Y como viajaba solo, largo tiempo estuve
Y miré uno tan lejos como pude
Hasta donde se doblaba en los rastrojos;

Luego tomé el otro, igualmente hermoso,
Y quizá con mejor razón,
Porque estaba cubierto de hierba y menos pisado;
Aunque en realidad, el paso de los transeúntes
Los había marcado casi por igual,

Y ambos esa mañana yacían del mismo modo
En hojas que ningún paso había enlodado.
¡El primero, lo dejé para otro día!
Sin embargo, sabiendo cómo un camino lleva a otro,
Dudé si alguna vez volver yo debería.

Lo contaré un día con un suspiro
Quién sabe dónde, en tiempos venideros:
Dos caminos se bifurcaron en un bosque, y yo
Yo tomé el menos transitado,
Y mi elección marcó toda la diferencia.

Después de leer este poema, reflexiona sobre las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué emociones o pensamientos te ha provocado el poema? ¿Te has sentido identificado con el caminante en algún momento de tu vida?
- b) ¿Has vivido alguna situación en la que hayas tenido que tomar una decisión difícil entre dos o más opciones? ¿Cómo te sentiste en ese momento?
- c) ¿Qué factores sueles tener en cuenta a la hora de tomar decisiones importantes? ¿Sigues algún proceso o estrategia particular?
- d) ¿Alguna vez has tomado una decisión que haya cambiado significativamente el rumbo de tu vida, tal como sugiere el poema? ¿Podrías compartir esa experiencia?
- e) En tu opinión, ¿tomar decisiones es un acto liberador o, por el contrario, puede generar más dudas e incertidumbre? Justifica tu respuesta.

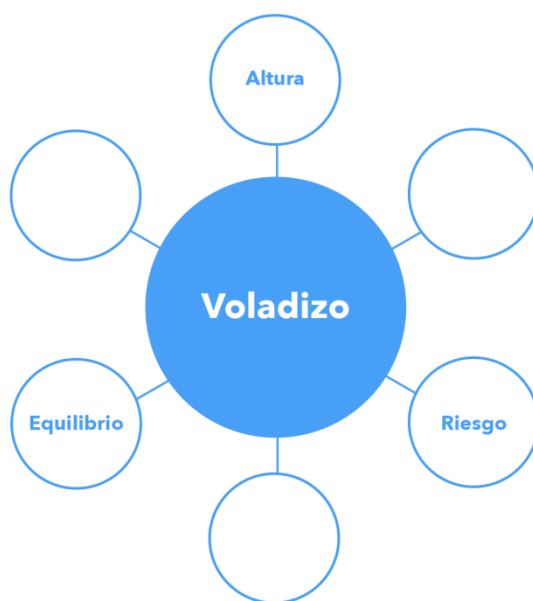
3 Seguro que conoces la palabra *volar*, pero ¿sabes qué es un *voladizo*? Si no lo sabes, no te preocupes, ¡vamos a descubrirlo juntos! Observa atentamente las siguientes imágenes de estructuras en voladizo.



- a) ¿Qué características crees que tienen en común?
- b) ¿Qué sensaciones te transmiten?

Ahora, basándote en las imágenes y en tus observaciones, intenta crear una definición de *voladizo* con tus propias palabras. Luego, comparte tu definición con tus compañeros y, entre todos, elaborad una definición conjunta para la clase.

- 4 ¡Vamos a completar nuestra red de palabras relacionadas con *voladizo*! Como puedes ver, la palabra *voladizo* ya está escrita en el centro y rodeada por un círculo. En cada uno de los óvalos vacíos, escribe una palabra que asocies con *voladizo*. Puede ser algo literal, como *altura* o *equilibrio*, o algo más abstracto, como una emoción o una sensación que te evoque la idea de estar en un voladizo. No hay respuestas correctas o incorrectas, ¡deja volar tu imaginación!



Cuando hayas completado tu red de palabras, compártela con tus compañeros y descubre qué asociaciones han hecho ellos.

- a) ¿Coinciden algunas de vuestras palabras?
- b) ¿Alguien ha pensado en algo que te sorprenda?
- c) ¿Alguna vez te has sentido en un *voladizo* emocional, es decir, en un momento de incertidumbre, riesgo o desequilibrio?

UNIDAD 2: LECTURA

- 1 ¿Alguna vez has soñado con ser un ingeniero literario? ¿Te gustaría poner a prueba tus habilidades para construir una historia fascinante? ¡Pues ha llegado tu momento! El cuento «Voladizo» de Cristina Grande ha sido desmontado en cuatro piezas y necesitamos tu ayuda para volver a ensamblarlo.

Imagina que los fragmentos son como los componentes de un puente en voladizo. Cada pieza es esencial y tiene su lugar preciso en la estructura narrativa. Tu desafío es leer atentamente cada fragmento, buscar las pistas y detalles que los conectan, y decidir el orden en que deben colocarse para que la historia fluya de manera coherente y atractiva.

Fragmento 1: Cuando me levanté hacia las ocho, Pilar ya había tomado un café y tenía cara de no haber descansado nada. Nos habíamos acostado muy tarde la noche anterior. La conversación se había alargado mientras duró el vino y se puede decir que congeniamos desde el primer momento. Como anfitriona me sentí un poco violenta ante sus ojeras, sin embargo, ella parecía tranquila, como si no dormir fuese algo habitual en su vida cotidiana. Me dijo que la relación con su novio era un desastre, que lo habían dejado y retomado varias veces, y que estaba siempre en la duda. Yo no me atreví a darle ningún consejo.

Fragmento 2: Pilar estuvo luego muy cariñosa con su novio y volvieron a Barcelona esa misma tarde dándonos la impresión de que las cosas podrían arreglarse entre ellos. No la he vuelto a ver. Me he enterado de que Pilar dejó a su novio poco después de visitarnos. La mala hierba no se ha atrevido a rebrotar. Me acuerdo de Pilar casi todos los días, cada vez que veo las baldosas ligeramente levantadas del balcón. Pero sigo sin atreverme a pisar el voladizo.

Fragmento 3: –Yo también soy muy indecisa –dije por decir algo.

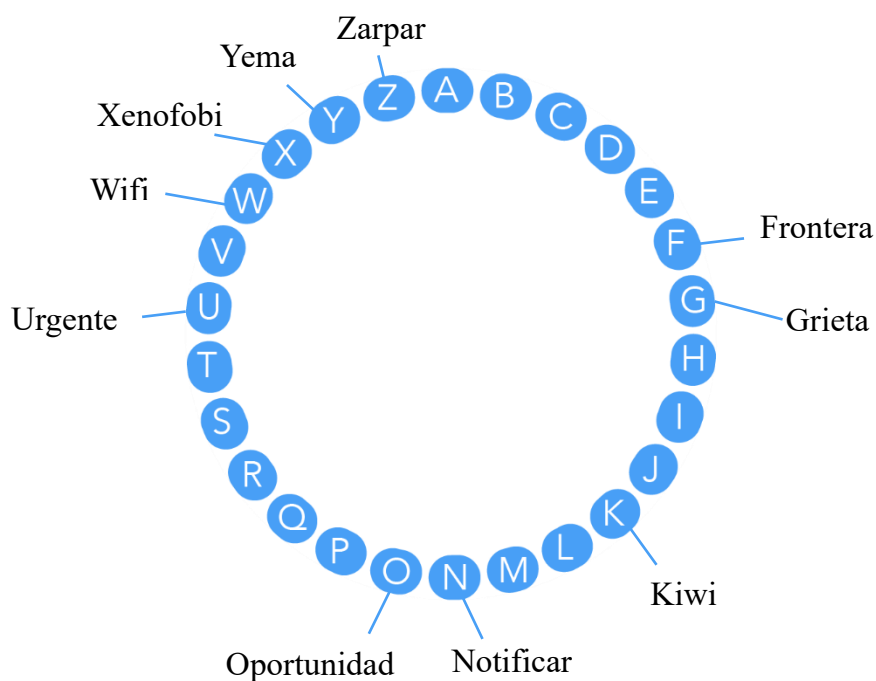
–Pero tomar decisiones no hace sino aumentar la duda –dijo ella mirando por el balcón. Y sin más abrió de un tirón la cristalera y arrancó la planta con tal determinación que no quedó ni rastro de ella.

Fragmento 4: Pilar arrancó una mala hierba de mi balcón. A mí me daban miedo las alturas inestables desde que Ramón se tiró por un balcón en Barcelona. Pilar se extrañó de que esa planta llevara años sobreviviendo en la juntura de dos baldosas sin nada de riego y a pleno sol. Lo cierto es que una vez salí a limpiar los cristales y cuando intenté arrancarla vi que estaba muy agarrada y me dio reparo. Y no volví a salir al balcón. Veía desde dentro cómo esa planta crasa se mantenía verde fuese invierno o verano y para mí era ya casi un misterio el tiempo que podría vivir en esas condiciones. Pilar dijo que la planta estaba levantando las baldosas y que había que arrancarla. Pilar no sabía de mis miedos, ni sabía lo de Ramón. Nos acabábamos de conocer como quien dice. Había dormido en la habitación de invitados con su novio, que es amigo de mi novio, quien a su vez era el mejor amigo de Ramón. En realidad, en la habitación de invitados solo había estado un par de horas, hasta que los ronquidos de su novio la habían llevado al sofá del salón.

2 Ahora que ya conoces la historia completa, responde a las siguientes preguntas sobre el cuento:

- a) ¿Por qué crees que la narradora sentía *reparo* al intentar arrancar la planta del balcón? ¿Qué relación tiene esto con su miedo a las alturas?
- b) ¿Qué crees que llevó a Pilar a tomar la decisión de arrancar la planta de raíz? ¿Fue un acto impulsivo o premeditado?
- c) La narradora dice que ella y Pilar congeniaron desde el primer momento. ¿Qué crees que significa esto y cómo contrasta con la relación que tenían Pilar y su novio?
- d) ¿Por qué piensas que la narradora sigue recordando a Pilar «casi todos los días»? ¿Qué impacto tuvo ese encuentro en su vida?
- e) Al final del cuento, la narradora dice que la mala hierba «no se ha atrevido a rebrotar». ¿Qué crees que simboliza esto en relación con la historia de los personajes?

- 3 ¡Bienvenidos al emocionante Rosco de Palabras de «Voladizo»! En este juego, tendrás que buscar en el cuento las palabras correspondientes a las letras del abecedario y completar el rosco. ¿Estás preparado para demostrar tu habilidad como detective de vocabulario? ¡Que comience el desafío!



Una vez que lo hayas completado, intercambia tu rosco con tu pareja. Ahora tendrás que dar una definición o un sinónimo para sus palabras. Si te quedas atascado o no se te ocurre nada en ese momento, puedes decir *paso* y volver a esa palabra más tarde. ¡El jugador que termine el rosco en el menor tiempo y con mayor precisión será el ganador!

- 4 En este cuento, hemos encontrado una frase que nos abre la puerta para explorar el fascinante mundo del subjuntivo:

Pilar parecía tranquila, como si no dormir *fuese* algo habitual en su vida cotidiana.

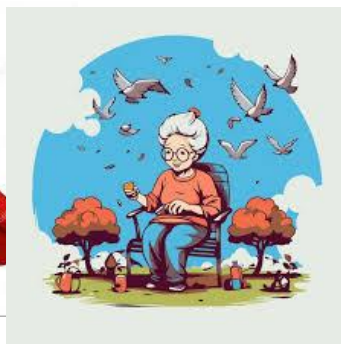
¿Notas algo especial en la forma verbal *fuese*? ¡Exacto! Está en subjuntivo. Pero, ¿por qué? Pues bien, el subjuntivo es el modo de la incertidumbre, la hipótesis, la emoción y la subjetividad. Se utiliza para expresar deseos, posibilidades, opiniones y situaciones imaginarias o irreales.

Y aquí es donde entra en juego la estructura **como si + subjuntivo**. Esta construcción nos permite hacer comparaciones hipotéticas o imaginarias, es decir, establecer similitudes entre una situación real y otra que no lo es. Existen dos formas principales:

Como si + imperfecto de subjuntivo: Se usa para describir situaciones hipotéticas en el presente o el futuro. Por ejemplo: Camina como si fuera un modelo profesional.

Como si + pluscuamperfecto de subjuntivo: Se emplea para hacer comparaciones sobre hechos no realizados en el pasado. Por ejemplo: Me miró como si nunca me hubiera visto antes.

¿Te animas a crear tus propias comparaciones? Observa las siguientes imágenes y utiliza la estructura como si + subjuntivo para describir lo que ves o imaginas.



- 5 En el cuento «voladizo», los personajes no solo actúan, sino que también comparten sus pensamientos, dudas y opiniones sobre lo que sucede a su alrededor. Por ejemplo, pilar actúa de manera decidida, pero la narradora duda, reflexiona y expresa su inseguridad sobre temas como arrancar la planta o su miedo a las alturas. ¿Cómo podemos nosotros expresar nuestras opiniones de manera efectiva y variada? ¡Vamos a descubrirlo juntos!

A continuación, te presentamos una recopilación de estructuras y expresiones que te ayudarán a dar tu opinión en diferentes situaciones y con distintos matices. ¡Presta atención y añádelas a tu caja de herramientas lingüísticas!

1. Expresiones generales para dar una opinión:

- En mi opinión, ...
- Desde mi punto de vista, ...
- A mi parecer / juicio / entender, ...
- Yo creo / pienso / considero que...
- A mí me parece que...

2. Expresar acuerdo:

- Estoy (totalmente) de acuerdo con...
- Comparto plenamente la opinión de...
- Coincido completamente con...
- Suscribo sin reservas lo dicho por...
- Secundo la idea de...

3. Expresar desacuerdo:

- No estoy de acuerdo con...
- No comparto en absoluto la opinión de...
- Difiero completamente de lo que se ha dicho sobre...
- Discrepo en parte de la postura de...
- No puedo estar de acuerdo con...

4. Expresar certeza o convicción:

- Estoy firmemente convencido/a de que...
- No me cabe la menor duda de que...
- Estoy absolutamente seguro/a de que...
- Tengo la certeza de que...
- Es indiscutible que...

5. Expresar duda o incertidumbre:

- No estoy seguro/a de...
- Tengo mis dudas sobre...
- Dudo seriamente que...
- Me genera cierta incertidumbre...
- Aún no tengo una opinión formada sobre...

6. Expresar aprobación:

- Apruebo sin reservas la decisión de...
- Estoy a favor de la medida propuesta por...
- Veo con muy buenos ojos la iniciativa de...
- Doy mi visto bueno a...
- Considero acertada la postura de...

7. Expresar desaprobación:

- No puedo aprobar bajo ningún concepto la actitud de...
- Desapruebo totalmente el comportamiento de...
- Muestro mi firme oposición a la idea de...
- No estoy nada de acuerdo con la forma de proceder de...
- Rechazo categóricamente la propuesta de...

- 6 Ahora que ya eres todo un experto en expresar opiniones, es hora de poner en práctica tus nuevas habilidades. ¡Prepárate para un apasionante debate sobre las decisiones de los personajes de «Voladizo»!

Forma un grupo de tres personas y elegid un moderador que se encargue de dar la palabra y mantener el orden. A continuación, reflexionad y debatid sobre las decisiones que toman los personajes a lo largo del cuento. Podéis utilizar las siguientes preguntas como punto de partida, pero no dudéis en plantear vuestras propias cuestiones y opiniones:

- a) ¿Crees que Pilar hizo bien en arrancar la planta del balcón? ¿Qué habrías hecho tú en su lugar?
- b) ¿Por qué piensas que la narradora sigue recordando a Ramón? ¿Es su miedo a las alturas un reflejo de algo más profundo?
- c) ¿Qué simboliza para ti la planta que crece en las baldosas? ¿Y el hecho de que Pilar la arranque de raíz?

Para hacer el debate más dinámico e interesante, asegúrate de utilizar una variedad de expresiones de cada categoría que hemos aprendido anteriormente.

Organización del debate:

Preparación (Asignad roles: primer hablante, contrargumentador, moderador)

Debate abierto (Expresad opiniones y responded usando los recursos aprendidos)

Contrapuntos y preguntas (Haced preguntas y contraargumentos para enriquecer el debate)

Consenso (Buscad puntos en común o llegad a un consenso, intentando entender las posturas de los demás)



UNIDAD 3: POSLECTURA

1 Ahora que has leído «Voladizo», imagina que eres la narradora del cuento y escribe una carta para Pilar un año después de su visita.

- a) ¿Qué le contarías sobre tu vida?
- b) ¿Sigues pensando en lo que sucedió en el balcón?
- c) ¿Le pedirías consejo sobre cómo superar tu miedo a las alturas?
- d) ¿Te interesaría saber qué pasó con su novio posteriormente o con la decisión que tomó?

Tú decides lo que escribir, estas preguntas solo son ideas para inspirarte. La carta debe sonar cercana y expresiva, como si estuvieras hablando con una amiga a la que no ves desde hace tiempo. Puedes empezar así:

Querida Pilar:

Ha pasado un año desde que viniste a visitarme y arrancaste aquella mala hierba de mi balcón. No sabes cuánto te he

2 En el cuento, la narradora tiene un miedo profundo a las alturas, un temor que parece estar relacionado con experiencias personales y que influye en su vida cotidiana. Al igual que ella, todos enfrentamos miedos o creencias que nos afectan, y muchos de ellos están vinculados a las **supersticiones culturales**.

En España y otros países hispanos, existen numerosas creencias populares que muchas personas comparten. Algunos de los más conocidos son:

El miedo a los gatos negros, que se consideran portadores de mala suerte.

La superstición de que derramar sal trae mala fortuna.

La creencia de que pasar bajo una escalera es un presagio de mala suerte.

El temor a que se rompan espejos, lo que supuestamente acarrea siete años de mala suerte.

- b) ¿Existen supersticiones similares en tu país o cultura?
- c) ¿Hay alguna que sea completamente diferente?
- d) ¿Qué objetos o situaciones serían consideradas de mala suerte hoy en día?

Comparte tus conocimientos y experiencias con tus compañeros y reflexiona sobre el origen y la influencia de estas creencias en nuestra vida cotidiana.

- 3 Si te ha gustado «Voladizo», seguro que te encantará explorar el resto de los cuentos de Cristina Grande en su colección *Dirección noche*. Estos relatos comparten el estilo cautivador y la profundidad psicológica que hemos visto en «Voladizo», y cada uno de ellos te transportará a un universo único y fascinante.

Imagina que *Dirección noche* va a ser reeditado y la editorial te ha encargado a ti y a tu grupo el diseño de la nueva contraportada. ¡Es vuestra oportunidad de dejar vuestra huella en este libro y atraer a nuevos lectores!

Para inspiraros, aquí tenéis la contraportada original del libro:

DIRECCIÓN NOCHE

Cristina Grande

"Yo siempre quería estar en otro lado sin tener que moverme". Así de contradictorios son los personajes que pueblan *Dirección noche*. Las parejas discuten, se juntan y se separan, y hay una sensación de mirar la vida desde un voladizo inestable. Las nubes cruzan veloces en un cielo agotador, en constante movimiento, y una puede encontrar la tranquilidad en el probador de una tienda de sujetadores. En el libro hay ciudades y viajes, una madre cómplice, sexo clandestino, novios, maridos y amantes, y amigas con las que acompañar una copa de vino y alguna llantina. Incluso cuando se llega a los cuarenta años, una se ve sumergida en el reino de la confusión, y desea que no avancen los signos de la edad, y que la sigan llamando "señorita" las dependientas de Zara.

Tierno y brutal, divertido y melancólico, a veces perverso, en este libro Cristina Grande vuelve a deleitarnos con su lenguaje directo, ausente de retórica y frases huecas, y con imágenes vibrantes que nos invita a subirnos a ese tren nocturno sin importarnos el destino.

Algunas críticas de su anterior libro, *La novia parapente*:

"Recuerda a Chejov o las abruptas pasiones de Bukowski." ANTÓN CASTRO.

"Descarado y fresco, con hueco para el misterio." El País, Babelia.

Ahora os toca crear una nueva contraportada que refleje vuestra visión y experiencia como lectores. Podéis incluir:

- Una reseña crítica que destaque los aspectos más cautivadores de la colección.
- Citas impactantes extraídas de los cuentos que más os hayan marcado.
- Una descripción seductora que invite a los lectores a sumergirse en el mundo de Cristina Grande.
- Los temas recurrentes y los hilos conductores que hayáis identificado a lo largo del libro.
- Vuestra opinión personal sobre por qué «Dirección noche» es una lectura imprescindible.
- ¡Y cualquier otra idea que se os ocurra!

Pero recordad, una gran contraportada no es solo texto. ¡Es vuestra oportunidad de brillar también en el diseño! Podéis crear ilustraciones originales, jugar con los colores y las fuentes, incluir fotografías evocadoras y cualquier otro elemento visual que consideréis apropiado para hacer vuestra contraportada única y llamativa.

Al final, presentaréis vuestras propuestas al resto de la clase y votaremos por la contraportada más original, persuasiva y coherente con el espíritu del libro. ¡Adelante, futuros críticos y editores!

- 4 ¡Enhorabuena por vuestro éxito en el diseño de la contraportada! Vuestro trabajo ha sido tan impresionante que ha llegado a oídos de la mismísima Cristina Grande. La autora de «Voladizo» y *Dirección noche* está tan encantada con vuestra creatividad y pasión por su obra que ha accedido a concederos una entrevista exclusiva.

Esta es vuestra oportunidad de oro para profundizar en el fascinante mundo de Cristina Grande y obtener respuestas de primera mano a todas vuestras preguntas. En grupos de cuatro, elaborad una lista de 8-10 preguntas que os gustaría hacerle. Podéis indagar sobre el proceso de escritura de «Voladizo» y otros cuentos, las inspiraciones detrás de sus historias, su trayectoria literaria, sus reflexiones sobre los temas que aborda en su obra... ¡o cualquier otro tema que despierte vuestra curiosidad!

¡Que comience la entrevista del siglo!



FIESTITA CON ANIMACIÓN

Ana María Shua

Las luces estaban apagadas y los altoparlantes funcionaban a todo volumen.

– ¡Todos a saltar en un pie! –gritaba ensordecedoramente una de las animadoras, disfrazada de ratón.

Y los chicos, como autómatas enloquecidos, saltaban ferozmente en un pie.

–Ahora, ¡todos en pareja para el concurso de baile! Cada vez que pare la música, uno abre las piernas y el otro tiene que pasar por abajo del puente. ¡Hay premios para los ganadores!

Excitados por la potencia del sonido y por las luces estroboscópicas, los chicos obedecían, sin embargo, las consignas de las animadoras, moviéndose al ritmo pesado y monótono de la música en un frenesí colectivo.

–Cómo se divierten, qué piolas que son. ¿Te acordás qué bobitos éramos nosotros a los siete años? –le preguntó, sonriente, el padre de la cumpleañera a la mamá de uno de los invitados, gritándole al oído para hacerse escuchar.

–Y qué querés... Nosotros no teníamos televisión: tienen otro nivel de información –le contestó la señora, sin muchas esperanzas de que su comentario fuera oído.

No habían visto que Silvita, la homenajead, se las había arreglado para atravesar la loca confusión y estaba hablando con otra de las animadoras, disfrazada de conejo. Se encendieron las luces.

–Silvita quiere mostrarnos a todos un truco de magia –dijo Conejito–. ¡Va a hacer desaparecer a una persona!

–¿A quién querés hacer desaparecer? –preguntó Ratón.

–A mi hermanita –dijo Silvia, decidida, hablando por el micrófono.

Carolina, una chiquita de cinco años, preciosa con su vestidito rosa, pasó al frente sin timidez. Era evidente que habían practicado el truco antes de la fiesta, porque dejó que su hermana la metiera debajo de la mesa y estirara el borde del mantel hasta hacerlo llegar al suelo, tirando un vaso de Coca-Cola y amenazando con hacer caer todo lo demás. Conejito pidió un trapo y la mucama vino corriendo a limpiar el estropicio.

–¡Abracadabra la puerta se abra y ya está! –dijo Silvita.

Y cuando levantaron el mantel, Carolina ya no estaba debajo de la mesa. A los chicos el truco no los impresionó: estaban cansados y querían que se apagaran las velitas para comerse los adornos de azúcar de la torta. Pero los grandes quedaron sinceramente asombrados. Los padres de Silvia la miraban con orgullo.

–Ahora hacela aparecer otra vez –dijo Ratón.

–No sé cómo se hace –dijo Silvita–. El truco lo aprendí en la tele y en la parte de hacer aparecer papi me cambió de canal porque quería ver el partido.

Todos se rieron y Ratón se metió debajo de la mesa para sacar a Carolina. Pero Carolina no estaba. La buscaron en la cocina y en el baño de arriba, debajo de los sillones, detrás de la biblioteca. La buscaron metódicamente, revisando todo el piso de arriba, palmo a palmo, sin encontrarla.

–¿Dónde está Carolina, Silvita? –preguntó la mamá, un poco preocupada.

–¡Desapareció! –dijo Silvia–. Y ahora quiero apagar las velitas. El muñequito de chocolate me lo como yo.

El departamento era un dúplex. El papá de las nenas había estado parado cerca de la escalera durante todo el truco y nadie podría haber bajado por allí sin que él lo viera. Sin embargo, siguieron la búsqueda en el piso de abajo. Pero Carolina no estaba.

A las diez de la noche, cuando hacía ya mucho tiempo que se había ido el último invitado y todos los rincones de la casa habían sido revisados varias veces, dieron parte a la policía y empezaron a llamar a las comisarías y a los hospitales.

–Qué tonta fui esa noche –les decía, muchos años después, la señora Silvia, a un grupo de amigas que habían venido para acompañarla en el velorio de su marido–. ¡Con lo bien que me vendría tener una hermana en este trance! –y se echó a llorar otra vez.

UNIDAD 1: PRELECTURA

- 1 ¡Bienvenido a un fascinante recorrido por las celebraciones de cumpleaños más curiosas y divertidas del planeta! Observa estas imágenes que ilustran tradiciones únicas de diferentes países:

La piñata (México): Un clásico en las fiestas mexicanas, donde los niños, con los ojos vendados, intentan romper una piñata llena de dulces y juguetes. ¡Un símbolo festivo y divertido!

Tirar harina y huevos (Jamaica): En Jamaica, es tradición lanzar harina (y a veces huevos) sobre el cumpleaños. ¡Una manera festiva y caótica de celebrar!

Untar mantequilla en la nariz (Canadá): En algunas regiones de Canadá, los amigos o familiares embadurnan la nariz del cumpleaños con mantequilla para que la mala suerte *resbale* el resto del año.

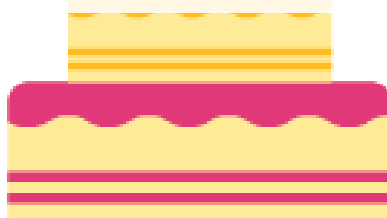
Tirar de las orejas (Italia, España): En estos países, los amigos y familiares tiran de las orejas del cumpleaños, una vez por cada año que cumple, para desear buena suerte.

Los 50 años (Países Bajos): Cuando alguien cumple 50 años, se dice que «ve a Abraham» (si es hombre) o «ve a Sarah» (si es mujer), en referencia a los personajes bíblicos. Los amigos suelen decorar la casa de forma extravagante y humorística para celebrar esta importante fecha.

Zhuazhou (China): Para el primer cumpleaños, en China se celebra una ceremonia donde se colocan objetos simbólicos frente al bebé. El objeto que elija se considera una predicción de su futura carrera.

Shichi-Go-San (Japón): En Japón, los cumpleaños más importantes para los niños son el tercero, quinto y séptimo. Se celebran con una visita al santuario y los niños reciben dulces llamados *Chitose ame*, que simbolizan la longevidad.

Ashenda (Etiopía): En la región de Tigray, en Etiopía, se celebra el festival de Ashenda, que coincide con el fin del año etíope y se considera un *cumpleaños colectivo*. Las mujeres y niñas se visten con coloridos trajes tradicionales y se adornan con joyas. Cantan, bailan y tocan tambores en un ambiente festivo y alegre.



Ahora es tu turno de compartir:

- a) ¿Has experimentado alguna de estas tradiciones?
- b) ¿Cuál os ha sorprendido o intrigado más?
- c) ¿Qué costumbres únicas y divertidas se practican en tu país para celebrar los cumpleaños?
- d) ¿Tienes alguna anécdota divertida o inolvidable de alguna celebración a la que hayas asistido?

2 La magia y los trucos de ilusionismo han fascinado a personas de todas las edades desde siempre. Muchos niños sueñan con convertirse en magos o aprender a hacer algún truco.

- a) ¿Qué opinas tú sobre la magia?
- b) ¿Alguna vez has presenciado un truco de magia que salió mal?
- c) ¿Cuál es el truco más impresionante que has visto?

Comparte tus experiencias y reflexiona sobre los límites entre la realidad y la ilusión en el mundo de la magia.

3 ¡Noticia de última hora! En la portada del periódico local aparece un titular inquietante ¿Qué crees que pudo haber sucedido?



Antes de leer el cuento, usa tu imaginación para crear tu propia teoría sobre la desaparición. Luego, presenta tu historia a la clase en forma de reportaje periodístico. Puedes incluir entrevistas a testigos y pistas clave que ayuden a resolver el enigma. Después, leeremos el cuento para descubrir la verdad detrás de este misterio. ¿Coincidirán tus hipótesis con lo que realmente ocurre en la historia? ¡Lo averiguaremos pronto!

UNIDAD 2: LECTURA

- 1 ¡Adéntrate en el fascinante mundo de «Fiestita con animación»! Lee el cuento con atención y déjate envolver por su atmósfera única. Responde las siguientes preguntas para comprobar tu comprensión:
 - a) ¿Quiénes son los protagonistas del cuento?
 - b) ¿Qué truco de magia realiza Silvita durante la fiesta?
 - c) ¿Qué le sucede a Carolina?
 - d) ¿Cómo reaccionan los padres y los invitados ante la desaparición de la niña?
 - e) ¿Qué reflexión hace la señora Silvia años después?

- 2 En «Fiestita con animación», Ana María Shua nos presenta un relato construido casi en su totalidad a través de diálogos entre los personajes. Esta forma literaria particular permite que la historia se desarrolle de manera dinámica y que los lectores se sientan más cercanos a los acontecimientos, como si estuvieran presenciando las conversaciones en tiempo real. Los diálogos no solo revelan información crucial para comprender la trama, sino que también nos permiten conocer las personalidades, emociones y reacciones de los personajes de una manera más directa y vívida.

Analiza detenidamente los diálogos presentes en el cuento y reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué te llama la atención sobre la forma en que se comunican los personajes?
- b) ¿Qué detalles cruciales se revelan a través de las conversaciones entre los personajes?
- c) ¿Cómo contribuyen los diálogos a crear una atmósfera de misterio e intriga en torno a la desaparición de Carolina? ¿Qué frases o intercambios te parecen especialmente significativos en este sentido?
- d) ¿Qué ventajas y desventajas crees que tiene el uso predominante de diálogos en un relato? ¿Prefieres esta forma narrativa o te inclinas más por los relatos con descripciones y narraciones más extensas?

En parejas, elegid uno de los diálogos y representadlo ante la clase, prestando atención a la entonación y la expresividad.

- 3** En el cuento «Fiestita con animación», la desaparición de Carolina durante el truco de magia es el misterio central que desencadena una serie de eventos y reacciones en los personajes. Pero, ¿alguna vez te has preguntado cómo expresar las causas y efectos de un acontecimiento de manera más precisa y coherente? ¡Pues ha llegado la hora de desentrañar las **oraciones subordinadas adverbiales causales**!

Estas oraciones nos permiten expresar la causa, el motivo o la razón que explica la acción principal de una oración. ¡Prepárate para dominar los nexos que te ayudarán a resolver el misterio de la causalidad!

Conjunciones y locuciones conjuntivas causales

Porque	como	ya que	puesto que	dado que
a causa de que	debido a que	por el hecho de que	gracias a que	

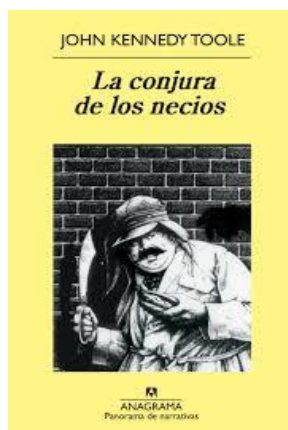
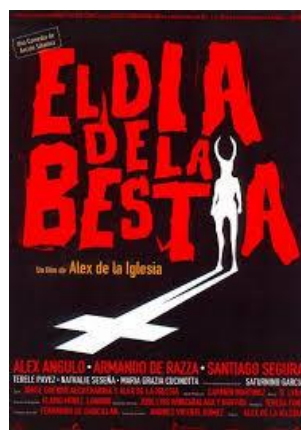
Ahora, ¡a jugar! Dividíos en dos equipos: *causa* y *efecto*. Cada equipo deberá buscar en el cuento oraciones que expresen causas o efectos. Por cada oración encontrada, ganarás un punto.

Luego, nos enfrentaremos en un duelo de *causa-efecto express*. Un miembro del equipo *Causa* enunciará una posible causa de la desaparición de Carolina, y un miembro del equipo *Efecto* responderá con una oración subordinada causal que explique la consecuencia. ¡Atención! Si el grupo de *Efecto* acierta, ganará un punto. En caso contrario, el punto será para el grupo de *Causa*. Ambos equipos pueden recurrir tanto a las situaciones del cuento como a su propia imaginación y creatividad para crear oraciones ingeniosas y sorprendentes. ¡Que gane el equipo más rápido, creativo y audaz en el arte de la causalidad!

- 4 El humor negro es un recurso literario que aborda temas controvertidos o tabúes de manera irónica, sarcástica o incluso ofensiva, creando una mezcla entre la risa y la incomodidad en el espectador o lector. En este cuento, podemos percibir ciertos elementos de este humor en la forma en que se aborda la misteriosa desaparición de Carolina y la reacción de los personajes ante este evento.



Ahora, vamos a explorar cómo se utiliza este recurso en otras obras literarias y cinematográficas destacadas, a través de imágenes clave.



- a) ¿Qué crees que tienen en común estas obras en su uso del humor negro?
- b) ¿Qué elementos visuales o contextuales potencian el humor negro en ellas?
- c) ¿Conoces otras obras literarias, cinematográficas, televisivas o teatrales que utilicen el humor negro de manera destacada?
- d) ¿Crees que el humor negro es una herramienta valiosa para generar reflexión y crítica social, o consideras que su uso puede ser problemático o incluso ofensivo en ciertos contextos?

Ahora, conviértete en humorista: crea un meme o una viñeta cómica que ilustre uno de estos momentos de humor negro del cuento. Comparte tu creación con la clase y debatid sobre los límites y la función de este recurso en la literatura.

- 5** El cuento «Fiestita con animación» nos deja con un final abierto y misterioso que invita a la especulación y la interpretación. ¿Cómo imaginas que continúa la historia?

Comparte tus ideas con tus compañeros y discute sobre los posibles desenlaces de la historia. Algunas preguntas para guiar la discusión:

- a) ¿Crees que el truco de magia de Silvita fue genuino o hubo algún tipo de engaño? ¿Por qué?
- b) ¿Qué pistas o detalles del cuento te llevan a sospechar de ciertas explicaciones sobre la desaparición de Carolina?
- c) ¿Consideras que el final abierto es efectivo para mantener el tono enigmático y sugerente del relato, o preferirías un desenlace más concreto?
- d) Si tuvieras que escribir una continuación de la historia, ¿qué rumbo tomarían los acontecimientos? ¿Cómo imaginas que reaccionarían los personajes ante la prolongada ausencia de Carolina?
- e) ¿Qué teoría sobre la desaparición de Carolina te parece más plausible o interesante? ¿Por qué?

UNIDAD 3: POSLECTURA

- 1 ¡Atención, escritor creativo! Tras compartir tus teorías sobre la desaparición de Carolina con tus compañeros, es momento de poner a prueba tus habilidades narrativas. Tu misión es redactar un diálogo cautivador entre un detective privado y los padres de Silvita, centrado en la misteriosa desaparición de Carolina. En este intercambio, el detective presentará sus hipótesis, las pistas halladas y sus conclusiones preliminares, mientras que los padres aportarán información adicional, expresando sus preocupaciones y expectativas.



Recuerda utilizar los nexos aprendidos para expresar las causas y efectos de las deducciones y las reacciones de los personajes. ¡Haz que el diálogo cobre vida a través de un intercambio dinámico y revelador, donde cada pregunta y respuesta nos acerque un paso más a la resolución del misterio!

- 2 Organiza un debate sobre los límites de la magia y la responsabilidad en su uso. Divide la clase en dos grupos: uno defenderá la idea de que la magia es un entretenimiento inofensivo, mientras que el otro argumentará que puede tener consecuencias peligrosas si se utiliza de forma irresponsable. Usa ejemplos del cuento y de otras obras o situaciones reales para apoyar tus argumentos.

Equipo PRO-magia		Equipo CONTRA-magia
La magia de Silvita impresionó a todos en la fiesta y añadió emoción al evento.	VS	El uso irresponsable de la magia por parte de Silvita causó la desaparición de Carolina y gran angustia a su familia.
La magia puede ser una forma de entretenimiento inocente si se realiza con cuidado y responsabilidad.		La magia puede tener consecuencias impredecibles y peligrosas, especialmente cuando implica la desaparición de personas.
...		...

- 3 En el cuento «Fiestita con animación», la magia juega un papel central, aunque en un tono misterioso y lleno de sorpresa. Ahora, con una perspectiva más positiva, vamos a escuchar la canción «Magia» de Rosana, que nos conecta con esos momentos mágicos y especiales de la vida. Escucha atentamente la canción y completa los espacios en blanco con las palabras que faltan. ¡Déjate envolver por la magia de la música mientras exploras el misterio, la emoción y el poder de las palabras! ¡A cantar!

Magia – Rosana Arbello

Es el agua, es el viento
Es el _____, es el _____
Es resumen de todo lo que siento
Es la arena, es el _____
Es la tinta que no borra ni el silencio
Es el _____ de puntillas
Es la calma cogiendo _____

Es el sabor de lo pequeño, es tocar
un _____
Es el mapa de un _____
Es lo que hay cuando te miro
Es el duende del _____ de tú corazón

Magia es probar a _____ lo que hay
en el fondo de ti
Magia es verte _____
Magia es probar a _____ sin mirar
Es caer y volver a _____

Es el tiempo, es la _____
Es la mano que mece la marea
Es la tierra, es la _____ blanca
Es la gota de una lluvia de _____
Es el mundo de puntillas
Es la vida cogiendo _____

Es el sabor de lo pequeño, es tocar
un _____
Es el mapa de un _____
Es lo que hay cuando te miro
Es el duende del _____ de tú corazón

Magia es probar a _____ lo que hay
en el fondo de ti
Magia es verte _____
Magia es probar a _____ sin mirar
Es caer y volver a _____

Es el mapa de un _____
Es lo que hay cuando te miro
Es el duende del _____ de tú corazón
y el mío
Es la meta y el camino
Es la _____ y el destino

Es la fuerza del _____ de tú corazón

Magia es probar a _____ lo que hay
en el fondo de ti
Magia es verte _____
Magia es probar a _____ sin mirar
Es caer y volver a _____

4 El arquetipo del *niño malvado* (en inglés *evil kid*) ha fascinado a escritores y cineastas durante décadas. En la literatura española, encontramos ejemplos como *El pequeño heredero* de Gustavo Martín Garzo, donde el protagonista infantil revela una naturaleza perturbadora. En el ámbito internacional, *El señor de las moscas* de William Golding examina cómo la inocencia puede desintegrarse en violencia y caos cuando un grupo de niños se encuentra sin supervisión adulta. En la obra de Stephen King, el cuento *Los chicos del maíz* es un ejemplo icónico de niños peligrosos que toman el control de una comunidad rural, impulsados por una devoción religiosa extrema y malévola.



En el cine, películas como *El buen hijo* y *La profecía* presentan a niños aparentemente inocentes pero extremadamente peligrosos, cuyas acciones desestabilizan y aterrorizan a quienes les rodean. Estos personajes encarnan el arquetipo del *niño malvado*, desafiando la noción de la inocencia infantil y explorando los oscuros abismos de la maldad humana.

Analiza detenidamente el personaje de Silvita en *Fiestita* con animación y reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Consideras que Silvita encaja en el arquetipo del *niño malvado*? Justifica tu respuesta con ejemplos específicos de sus acciones y actitudes en el cuento.
- b) ¿Qué características y comportamientos comparte Silvita con otros *niños malvados* de la ficción literaria y cinematográfica?
- c) La fascinación por el arquetipo del *niño malvado* en la cultura popular es innegable. ¿Por qué crees que este tipo de personajes resultan tan inquietantes y cautivadores a la vez para el público? ¿Qué miedos y ansiedades sociales crees que reflejan o explotan?

- d)** Reflexiona sobre la función narrativa y simbólica de los personajes de la maldad infantil en las historias. ¿Qué mensaje o ideas transmiten acerca de la inocencia, la maldad y la naturaleza humana?

NAVIDAD

Cristina Grande

Sabina se fue de casa dando un portazo. En el piso no quedaba nadie. Su padre había muerto tres meses antes, el 2 de noviembre, y en todo el invierno no había dejado de llover. El día del entierro, llovía como en los entierros de las películas, en concreto Sabina pensaba en La Condesa Descalza y en Humphrey Bogart, que no llevaba paraguas y al final de la película estaba calado hasta los huesos.

A Sabina tampoco le importaba mojarse. En realidad, sólo le importaba su dolor, tan magnífico y resplandeciente que era lo único real de aquella escena. Los siguientes cuarenta y tantos días no pudo dejar de llorar porque sólo cuando lloraba se sentía a la altura de las circunstancias. Y a la larga tanto llanto resultó beneficioso, pues se le curó una conjuntivitis crónica que arrastraba desde hacía años.

Las navidades fueron horribles, tal como se esperaban. Sus abuelos maternos se empeñaron en que Sabina las pasase con ellos en el pueblo, junto al fuego del hogar, con villancicos y turronec, pero ella no quería que su duelo dejara de ser inabarcable y a la mínima de cambio se echaba a llorar delante de todo el mundo.

A veces se encerraba en el cuarto de baño y se miraba al espejo mientras lloraba. Veía su cara hinchada y enrojecida y no se reconocía, como aquella vez que se comió un tripi y se asustó tanto, con la diferencia de que ahora le gustaba verse así. Le gustaba hasta el punto en que llegó a sacarse polaroids en plena llantina, y así luego, en los momentos de sosiego, las fotos volvían a provocarle las lágrimas. Pensaba que las lágrimas excavarían surcos en su cara, tal como creía recordar que le había pasado a San Pedro o a San Pablo o a San Mateo cuando habían negado a Jesús.

El cometa Halley iba a ser visible esa Navidad. Sabina y su abuela pensaban que era un fenómeno muy importante. La abuela ya había tenido la oportunidad de verlo cuando pasó en 1909 y tenía tres años, pero Sabina no confiaba en llegar a los noventa y cuatro para tener una segunda oportunidad. Lo verían juntas después de la cena de Nochebuena. En la tele habían hablado del cometa sin parar y era de agradecer que en unas fechas tan señaladas alguien se ocupara de temas tan alejados de lo humano.

Sabina y su abuela salieron al corral después de dar las doce por segunda vez en el reloj de la escalera. Las previsiones meteorológicas anunciaban nubes y claros para esa noche, pero en plenos Monegros lo lógico era pensar más en claros que en nublos, por eso se llevaron un chasco

al ver el suelo del corral convertido en una ciénaga de barro y cagadas de gallina, y el cielo completamente negro.

Sabina se rio con ganas cuando vio sus zapatos de tacón hundidos en la mierda aquella, mientras su abuela increpaba al cielo por no estar despejado en una tierra en la que se habían pasado la vida rogando por la lluvia. La risa le pilló tan de sorpresa que no pudo evitar mearse panty abajo, y su abuela tuvo que ayudarla a salir del barro y conducirla con cuidado hasta el interior de la cuadra, por donde se accede a la casa, dejándola allí sola, mientras iba a buscar zapatos limpios, a merced de las cucarachas que acudían por la noche al olor de las sobras que se medio comían los gatos.

La risa de Sabina se convirtió en una leve sonrisa que se fue aflojando hasta que sus ojos quedaron clavados en el suelo mugriento de la cuadra y en sus zapatos echados a perder. Su abuela volvió al momento y antes de verle la cara dijo: «¿ya estás otra vez llorando, niña?»

UNIDAD 1: PRELECTURA

- 1** Las festividades son momentos clave para muchas culturas, marcando hitos anuales que unen a las familias y comunidades. Reflexionemos sobre las fiestas más importantes en vuestros países:



- a) ¿Cuál es la fiesta más importante en tu país? ¿En qué fecha tiene lugar y en qué consiste esta festividad?
- b) ¿Cómo se celebra normalmente esta fiesta? Por ejemplo, ¿qué comidas se preparan? ¿Qué actividades o rituales se llevan a cabo? ¿Cómo se viste la gente en estas ocasiones?
- c) ¿Con quién sueles pasar esa fiesta? ¿Hay alguna tradición particular en tu familia o región? Comparte tus recuerdos más entrañables.
- d) ¿Qué significado tiene para ti esta festividad? ¿Crees que ha evolucionado su forma de celebrarla con el tiempo?

- 2 La Navidad en España tiene sus propias tradiciones únicas que forman parte del carácter cultural del país. Observemos algunas imágenes típicas de estas celebraciones y analicemos las diferencias y similitudes con otras culturas.



- 3 La comida es un elemento esencial en todas las celebraciones, especialmente en la Navidad, donde cada país tiene sus platos típicos que reflejan su cultura y tradiciones. A través de la gastronomía, podemos conectar con nuestras raíces, compartir momentos especiales con nuestras familias y descubrir nuevas formas de disfrutar las fiestas. Observa los alimentos navideños a continuación e intenta relacionarlos con el país correspondiente.

Alimentos Típicos	Países
Panetone	México
Turrón	Italia
Tamales	Portugal
Bacalao a la portuguesa	Estados Unidos
Pavo relleno	España

- 4 Las festividades suelen asociarse con alegría, pero no siempre es así para todos. Durante las celebraciones, muchas personas también experimentan sentimientos de tristeza o nostalgia, especialmente si han perdido a un ser querido. Reflexionemos sobre estos sentimientos y cómo se combinan durante las fiestas.
- ¿Crees que siempre se siente bien la gente durante las fiestas? ¿Por qué o por qué no?
 - ¿Has experimentado alguna vez emociones contradictorias (alegría y tristeza, euforia y nostalgia, ilusión y decepción...) durante una festividad? ¿Cómo manejaste esos sentimientos?
 - ¿Crees que la ausencia de un ser querido puede intensificarse durante las fiestas?

UNIDAD 2: LECTURA

- 1 Lee atentamente el cuento «Navidad» y responde las siguientes preguntas:
- ¿Cuándo y dónde murió el padre de Sabina?
 - ¿Por qué Sabina no dejaba de llorar después del entierro?
 - ¿Qué hacía Sabina cuando se encerraba en el baño?
 - ¿Qué fenómeno astronómico iba a ser visible esa Navidad?
 - ¿Qué pasó cuando Sabina y su abuela salieron al corral para ver el cometa?

2 Fíjate en los siguientes verbos extraídos del cuento:

- Su padre había muerto tres meses antes...

pretérito
pluscuamperfecto

pretérito
imperfecto

- El día del entierro, llovía como en los entierros de las películas...

pretérito
indefinido

- Las navidades fueron horribles, tal como se esperaban.

El **pretérito** puede ser confuso al principio, pero con ejemplos claros y un poco de diversión, todo será más fácil de entender. Vamos a ver cómo funciona cada uno de estos tiempos verbales.

El **pretérito imperfecto** se utiliza para describir acciones habituales o que estaban en desarrollo en el pasado, sin que importen su principio o final. Es el tiempo de la nostalgia, de los recuerdos lejanos.

Terminaciones:

- -AR: *-aba, -abas, -aba, -ábamos, -abais, -aban*
- -ER/-IR: *-ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían*

El **pretérito indefinido** se utiliza para las acciones pasadas que fueron puntuales y completadas. Aquí todo está claro: ya pasó y sabemos cuándo pasó.

Terminaciones:

- -AR: *-é, -aste, -ó, -amos, -asteis, -aron*
- ER/-IR: *-í, -iste, -ió, -imos, -isteis, -ieron*

El **pretérito pluscuamperfecto** te permite hablar sobre lo que ocurrió antes de otra cosa en el pasado. ¡Imagina una pre-historia dentro de tu propia historia! Se forma con el verbo *haber* en pretérito imperfecto + el participio del verbo principal.

En resumen:

- Pretérito imperfecto: Algo que **hacías habitualmente** o estaba en proceso en el pasado.
- Pretérito indefinido: Algo que **hiciste en un momento específico**.
- Pretérito pluscuamperfecto: Algo que **ya había pasado** antes de otro evento en el pasado.

Ahora, completa el siguiente párrafo sobre Sabina con el tiempo verbal adecuado:

Cuando Sabina _____ (llegar) a casa aquella Navidad, ya _____ (fallecer) su padre hacía varios meses. La abuela le comentó que _____ (guardar) las viejas fotos familiares en una caja, pero Sabina no _____ (querer) mirarlas todavía. La casa _____ (ser) fría y el ambiente parecía más triste que nunca. Sabina _____ (soler) preparar la cena de Nochebuena con su madre, pero este año todo _____ (ser) diferente. Mientras recordaba las navidades pasadas, _____ (encontrar) una foto de su padre y _____ (echarse) a llorar. Más tarde, _____ (decidir) salir a caminar por el pueblo, intentando encontrar algo de consuelo en las luces y la música navideña que _____ (iluminar) las calles.

- 3 En el cuento encontramos numerosas palabras y expresiones referidas a los sentimientos de Sabina. Identifícalas y clasifícalas en la siguiente tabla según sean positivas o negativas:

Sentimientos positivos	Sentimientos negativos

Elige 3 sentimientos positivos y 3 negativos de la tabla que has completado, crea una historia breve que los incluya todos, destacando cómo cambian las emociones del personaje principal.

- 4 Y si Sabina y su abuela hubieran podido ver el cometa Halley, ¿cómo crees que habría sido ese momento tan especial para ellas? En parejas, escribid un breve diálogo entre Sabina y su abuela mientras contemplan el cometa. Reflejad sus emociones y añadid alguna frase de consuelo o esperanza. Cuando terminéis, representadlo en clase.
- 

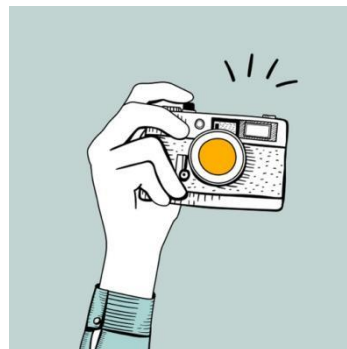


- 5** Imagina que eres amigo/a de Sabina y quieres ayudarla a sobrellevar su duelo en estas fechas tan señaladas. Escríbele una postal navideña con un mensaje de ánimo, pero también con un toque de humor para arrancarle una sonrisa. Puedes inspirarte en anécdotas divertidas que hayáis vivido juntos o en vuestros planes para el futuro. ¡Sé creativo/a!

[illegible]

UNIDAD 3: POSLECTURA

- 1 En el cuento, Sabina se saca fotos a sí misma llorando para recordar esos momentos de duelo. Y tú, ¿tienes alguna foto que capture un instante especialmente emotivo de tu vida, ya sea feliz o triste? Tráela a clase (o describe la imagen si no puedes traerla) y comparte con tus compañeros la historia que hay detrás. ¿Por qué es importante para ti? ¿Qué sentimientos te evoca al verla? ¿Crees que las fotos nos ayudan a procesar y recordar las emociones intensas?



- 2 En grupos de 3-4 personas, elaborad un decálogo de ideas para afrontar el duelo y la pérdida de un ser querido sin perder el espíritu navideño. Pensad en actividades, rituales o gestos simbólicos que puedan reconfortar a alguien que pasa por una situación similar a la de Sabina. Luego, presentad vuestras propuestas al resto de la clase y votad las 10 mejores para crear un decálogo conjunto

Noche de paz

Noche de paz, noche de _____
todo duerme en derredor
Solo se escucha en un pobre _____
de una doncella la voz _____
Duerme mi _____ Jesús
Duerme mi _____ Jesús

Noche de paz, noche de _____
ha _____ Jesús
_____ que oís anunciar
No temáis cuando entréis a _____
que ha nacido el amor
que ha nacido el amor

Desde el _____ del niño Jesús
la _____ entera se llena de luz
porque ha nacido Jesús
entre _____ de amor

- 3 La Navidad es una época llena de emociones, donde la alegría y la nostalgia se entremezclan, tal como le ocurre a Sabina en el cuento «Navidad». Tras leer su historia y reflexionar sobre los sentimientos que despiertan las fiestas, es momento de disfrutar de un villancico clásico que simboliza la paz y el consuelo: «Noche de paz». Ahora escúchalo y completa los huecos de las letras. Deja que la música te envuelva y conecta con la tranquilidad que este villancico transmite, al igual que Sabina intentaba encontrar paz en medio de sus recuerdos navideños.

- 4 En España, es tradición que los Reyes Magos traigan regalos a los niños durante la Navidad. Esta celebración tiene lugar el 6 de enero, conocido como el Día de Reyes. Los niños suelen escribir cartas a Melchor, Gaspar y Baltasar, pidiéndoles sus deseos para esa fecha tan especial.



Ahora, imagina qué crees que le pediría Sabina a los Reyes Magos. ¿Y qué le regalarías tú? Haz una lista con 3-4 regalos originales y explica por qué los has elegido. Luego, comparad vuestras ideas en clase y elaborad la carta perfecta a Sus Majestades de Oriente.

- 5 ¡Llega la Lotería de Navidad! ¿Sabías que en España existe una tradición muy arraigada de compartir décimos de lotería con familiares, amigos y compañeros en estas fechas? Los anuncios televisivos de este sorteo siempre nos sorprenden con historias emotivas y mensajes llenos de valores. Hoy vamos a centrarnos en uno de los más celebrados: [«Justino»](#) (2015).

Presta atención a la historia de este entrañable guardia de seguridad y reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Por qué crees que Justino se siente solo al principio del anuncio? ¿Te has sentido alguna vez así en tu vida? ¿Cómo lo afrontaste?
- b) ¿Qué opinas de la forma en que Justino lidia con su soledad? ¿Te parece una solución creativa? ¿Se te ocurre qué otra cosa podría haber hecho para sentirse mejor?
- c) ¿Cómo definirías la relación de Justino con sus compañeros? ¿Por qué crees que deciden hacerle un regalo? ¿Qué valores demuestran con ese gesto?

- d) ¿Qué sensaciones te transmite el eslogan «La suerte que te toca es la que repartes»? ¿Estás de acuerdo con esa idea? ¿Por qué?
- e) En tu opinión, ¿qué otros mensajes nos lanzan este anuncio sobre el tipo de actitudes que deberíamos promover en nuestro día a día, especialmente en fechas señaladas como la Navidad?

EL TREN PEONZA

Julio Otxoa

EMPLEADO DE LOS FERROCARRILES: ¿Cómo no se dio cuenta de que se montaba en el tren peonza?

HOMBRE DE GAFAS Y BOMBÍN: Claro que me había dado cuenta, aunque como ahora los trenes tienen nombres tan extraños...

EMPLEADO DE LOS FERROCARRILES: Pero durante el trayecto forzosamente tuvo que ver que viajaba en círculo, que el paisaje siempre era el mismo, que los nombres de las estaciones se repetían una y otra vez.

HOMBRE DE GAFAS Y BOMBÍN: Pues no, reconozco que no miré por la ventanilla; viajé inmerso en mi trabajo: tomé notas de *El Mono Gramático*, de Octavio Paz, que tenía que reseñar esa misma tarde.

EMPLEADO DE LOS FERROCARRILES: Pero cuando bajó, ¿no notó que era la misma estación en la que había subido?

HOMBRE DE GAFAS Y BOMBÍN: No, al contrario; como durante el viaje había conseguido esbozar casi por completo mi texto sobre el libro que tenía que reseñar, me encontraba contento; todo me parecía distinto y más amable.

EMPLEADO DE LOS FERROCARRILES: Pero ¿y su destino? Por lo que me dice, tenía que haber ido hasta Barcelona a encontrarse con un editor.

HOMBRE DE GAFAS Y BOMBÍN: Bueno, claro, lo de Barcelona, pero yo soy uno de esos tipos que acepta que las cosas no salgan como uno espera que salgan; desde hace mucho tiempo admito con estoicismo el azar en su fortuna o adversidad. Y si, por lo que me dice usted, yo me subí confundido a ese juguete del tren peonza, pues aceptémoslo así. Barcelona y mi editor pueden esperar; otro día tomaré un tren de verdad y me cercioraré antes de que no sea de mentira. Le agradezco su interés, su preocupación por mí, pero yo, sin embargo, encuentro en todo este asunto algo extremadamente positivo para mí. Durante el viaje conseguí atrapar las claves de la escritura, la expresión acertada. Tal vez sin ese viaje circular a ninguna parte no hubiera sido capaz de hacerlo, ¿no cree?

EMPLEADO DE LOS FERROCARRILES: No sé qué decirle... tiene usted una forma un tanto peculiar de ver las cosas. Pero en fin, mi deber como representante de los Ferrocarriles del Norte es informarle de que su viaje no se ha llevado a cabo.

El hombre de gafas y bombín agradece la amabilidad del empleado de los ferrocarriles y se despide. Mientras se dirige hacia la salida de la estación, vuelve a pensar en la peonza que ya Aristófanes mencionaba como *bembix* allá por el 445 a. de C. en su obra *Las aves*, y también Platón en el 428 a. de C. hablaba de ella como *strobilo* en su obra *La República*, empleándola como ejemplo en sus estudios sobre la similitud entre el reposo y el movimiento.

Finalmente, antes de enfilarse el comienzo de la avenida de la Libertad, el hombre de gafas y bombín sonríe al darse cuenta de la casualidad que ha unido esta tarde la lectura de *El Mono Gramático* de Octavio Paz con *La República* de Platón. Ambos textos hablan precisamente de la semejanza entre el reposo y el movimiento. «La fijeza -dice Octavio Paz- es siempre momentánea, nunca es enteramente fijeza, siempre es un momento del cambio.»

«Quizá la realidad de esta tarde -piensa el hombre de gafas y bombín-, haya sido tan solo una hermosa metáfora para unir en mi recuerdo a Platón y Octavio Paz, montándome por error en un tren de juguete a través de los siglos.»

UNIDAD 1: PRELECTURA

- 1 ¿Alguna vez has sentido que la historia se repite, que estás atrapado en un bucle temporal? ¡Pues no estás solo! Muchas películas han explorado la fascinante idea del eterno retorno, el ciclo del tiempo y la circularidad. Observa estos intrigantes pósters:

¿Reconoces alguna de estas películas? ¿Qué crees que tienen en común? Comparte con tus compañeros tus reflexiones sobre cómo el cine ha representado estos conceptos filosóficos. ¡Prepárate para un viaje mental alucinante!





- 2 Ahora, adentrémonos en nuestras propias experiencias. ¿Has vivido alguna vez un *déjà vu* o una sensación de repetición cíclica? Compartamos nuestras vivencias y exploremos juntos las posibles interpretaciones de este misterioso fenómeno.

- 3 Y hablando de ciclos, ¿qué te sugiere esta imagen?

Este clásico juguete tiene mucho que ver con las ideas filosóficas que estamos a punto de descubrir. ¿Conoces su origen y su simbología? ¿Qué relación crees que existe entre la peonza y los conceptos del eterno retorno y la circularidad? Comparte tus ingeniosas reflexiones con tus compañeros y déjate sorprender por sus perspectivas.



UNIDAD 2: LECTURA

- 1 ¡Llega el momento de darle vida al cuento! Vamos a leer «El tren peonza» en clase, pero con un *twist*: prestaremos especial atención a la forma dialogada. Cada vez que nos topemos con un diálogo clave, como la conversación entre el hombre de gafas y bombín y el empleado de los ferrocarriles, nos detendremos y analizaremos cómo estos intercambios reflejan las distintas percepciones de la realidad de los personajes. ¿Cómo influye esto en tu experiencia como lector? Comparte tus impresiones con la clase.

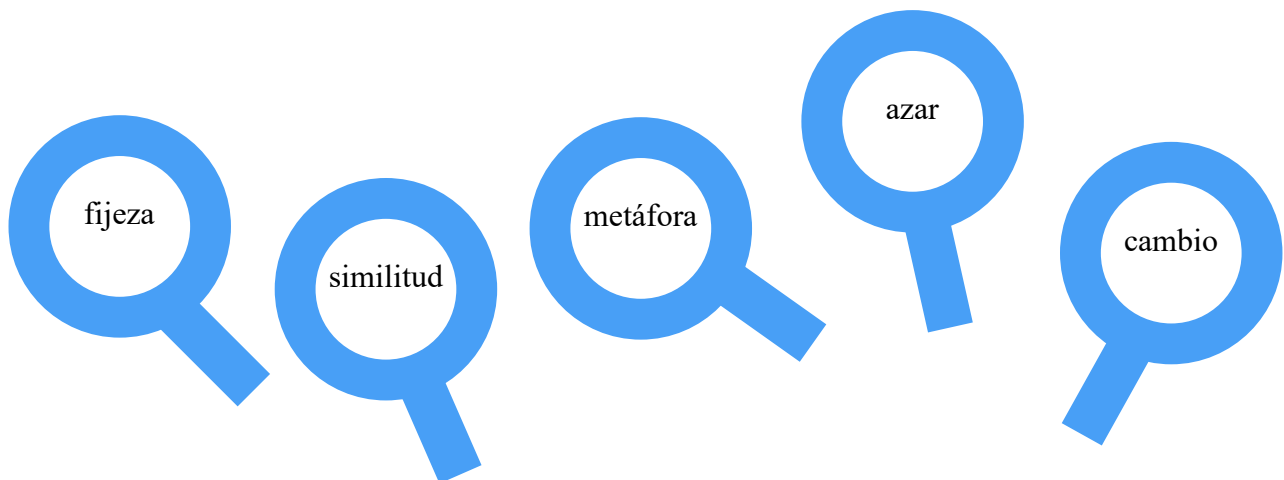
- 2 ¿Sabías que las **oraciones subordinadas sustantivas flexionadas** son como vagones de tren que se enganchan a la oración principal para completar su significado? ¡Vamos a descubrirlas juntos! Primero, recordemos que estas oraciones desempeñan funciones nominales, es decir, actúan como sujeto, complemento directo, atributo, etc.

Veamos los siguientes ejemplos:

- a) ¿Cómo no se dio cuenta de que se montaba en el tren peonza? (Complemento Directo)
- b) Que viajaba en círculo era evidente para cualquier observador. (Sujeto)
- c) Es sorprendente que me subiera confundido al tren peonza. (Sujeto)

- 3 Ahora es tu turno: identifica más oraciones subordinadas sustantivas flexionadas en el texto y clasifícalas según su función. ¡A ver cuántas encuentras! Luego, reflexiona con tus compañeros sobre cómo estas estructuras enriquecen el estilo narrativo del cuento.

¡Convértete en un detective filosófico y escudriña el texto en busca de estas palabras y expresiones clave como los ejemplos. ¿Cómo se conectan con la temática filosófica del cuento? Intenta definirlas con tus propias palabras y sigue la pista de otros términos filosóficos presentes en el relato. Comparte tus hallazgos con tus compañeros y crea tu propio glosario filosófico.



- 4 Vamos a analizar las referencias a «El Mono Gramático» de Octavio Paz y «La República» de Platón en el cuento.

- a) ¿Cómo se entrelazan las ideas de estos brillantes pensadores con la odisea del protagonista? Reflexiona sobre la noción de que el reposo es efímero y siempre implica movimiento.
- b) ¿De qué manera el viaje en tren encarna esta idea? Comparte tus perspectivas con tus compañeros y prepárate para un debate filosófico apasionante.

UNIDAD 3: POSLECTURA

- 1 ¡Es hora de ponerte en la piel del enigmático Hombre de gafas y bombín! Escribe un monólogo interior en el que te sumerjas en su experiencia en el tren peonza y las epifanías filosóficas que ha tenido. No olvides incluir referencias a las obras de Octavio Paz y Platón, y explora tus propias ideas sobre el tiempo, la realidad y la percepción. ¡Deja que tu imaginación vuele y crea una pieza introspectiva fascinante!
- 2 ¡Atención, dramaturgos filosóficos! En parejas, vais a crear vuestro propio diálogo teatral que explore la idea del viaje circular o la repetición cíclica. Podéis inspiraros en el cuento «El tren peonza», pero añadid vuestros propios elementos creativos y referencias filosóficas o literarias. Posteriormente, interpretad vuestro diálogo frente a la clase, prestando atención a la expresividad y la entonación.
- 3 ¡Prepárate para una sesión de filosofía express! Aquí tienes algunas frases célebres sobre el tiempo y la idea de movimiento y reposo:



- a) ¿Qué significan para ti?
- b) ¿Cómo se conectan con la danza entre movimiento y reposo en «El tren peonza»?
- c) ¿Cómo estas ideas filosóficas impregnan la literatura y la vida misma?

- 4 Para terminar, ¿qué tal si te conviertes en un crítico literario por un día? Escribe una reseña sobre «El tren peonza», destacando los aspectos más cautivadores y significativos del cuento, sin olvidar mencionar su temática filosófica y su estilo único. Puedes incluso grabar un vídeo o un podcast con tu reseña.



LOS CUENTOS

Espido Freire

1. Medio ahogado, vio cómo una sirena nadaba hacia él, y tendió sus manos hacia ella. La sirena no se acercó más. Con su hermoso rostro sereno contempló cómo el príncipe se hundía lentamente. Cuando dejó de respirar, ella se aburrió, y abandonó el lugar, envuelta en un remolino de espuma.

2. Durante trece años durmió en la misma cama, y despertó dolorida y molesta cada mañana, pero la reina parecía tan estricta que no se atrevió a quejarse. Cuando murió, la vieja reina escamoteó el guisante, y promulgó ostentosamente que aquella mujer no era una princesa.

3. El peón se negó en redondo a matar a la reina negra, por lo que fue ejecutado. La reina negra se agostó en su prisión durante años, hasta que su ejército se rehízo y la rescató. Pero ella se resistió a dejar la mazmorra. Hubieron de llevarse también los restos del peón, que la habían acompañado durante tanto tiempo.

4. Comió el corazón que le trajeron, tal y como ordenaba la tradición, pero esa noche no pudo dormir. Inquieta, ordenó llamar al cazador, que le aseguró que el corazón era de la princesa, y como prueba le mostró también su cabeza. La reina sonrió, apaciguada. Odiaba la carne de princesa.

5. El día había sido caluroso, y ella tenía los pies hinchados. Llorosa e impotente, vio cómo el príncipe dejaba la casa y se desposaba con una criada llena de mugre. Demasiado tarde recordó el otro zapatito que aún guardaba, y del cual no volvió a hablar jamás.

6. En la noche de bodas el príncipe descubrió que ella no era virgen. La princesa no se creyó obligada a dar ningún tipo de explicaciones. Al fin y al cabo, ¿a quién le importaba lo que hubiera ocurrido hacía ciento dos años?

7. La princesa dormía envuelta en perlado rocío, en el corazón del castillo encantado. Se acercó a ella, se arrodilló a su lado y besó suavemente sus labios. Ella no se movió. Volvió a besarla. Dejó el castillo y continuó cuidando sus cerdos. Hacía cincuenta y dos años que trataba de despertarla, y sabía que algún día lo conseguiría.

8. Devolvieron su cola y su voz a la sirena, pero ya había perdido el hábito de hablar. Por las noches se sentaba en una roca y contemplaba los barcos que pasaban, y se divertía escuchando las palabras de amor de las parejas. Luego, riendo como una loca, retomaba las profundidades.

9. La segunda vez que se bañó en sangre de doncellas su piel se volvió nácar joven. Con la conciencia intranquila pidió al obispo que bendijese su próximo baño. El obispo agitó el hisopo:

el agua bendita cayó en la sangre que inmediatamente hirvió de gusanos que devoraron a la condesa.

10. Al cabo de tanto tiempo regresó, y exageró sus aventuras hasta haber luchado contra sirenas, lestrigones y comedores de loto. Sus súbditos le escuchaban boquiabiertos, y poco a poco olvidó a la pobre bruja en su isla, rodeada de cerdos, siempre cerdos y ni siquiera un hombre.

11. Llamó por él durante toda la noche, gritando, pero el príncipe no regresó, y la rana saltó a la charca, llorando, sabiendo que el día había llegado, que alguien le había besado y su sapo de tantos años no volvería jamás.

12. Una le otorgó la belleza, otra una hermosa voz. El hada más joven sólo le había traído un perrito. El hada negra lo notó, se compadeció de ella, maldijo a la princesita y sonrió condescendentemente al retirarse para que el hada joven tuviese algo que regalar.

13. Ahora tú serás la más hermosa, dijo el espejo. Ella estaba, al fin, segura de haberla matado con la manzana. De pronto se sintió sola y vacía. Presa de una infinita nostalgia cogió un pequeño retrato de su hijastra y lloró amargamente toda la tarde.

UNIDAD 1: PRELECTURA

1 ¡Hora de compartir nuestras experiencias con los cuentos de hadas!

- a) ¿Te transportaban a mundos mágicos cuando eras pequeño/a?
- b) ¿Siguen siendo relevantes para ti ahora que eres todo un adulto?
- c) Y lo más importante... ¿cuál es tu cuento favorito de todos los tiempos?
¡Anímate a contarnos de qué va ese cuento tan especial para ti! Si tienes a mano alguna imagen o *clip* de película relacionado, no dudes en compartirlo para hacer tu exposición aún más interesante.

2 En grupos, vamos a explorar a fondo los elementos típicos de los cuentos de hadas. Ya sabéis: esos personajes arquetípicos, los temas que siempre se repiten, las moralejas... Todo vale. Plasmadlo en un mapa conceptual y luego presentadlo al

resto de la clase. ¡Veamos cuántas coincidencias y diferencias encontramos entre los mapas de cada grupo!

- 3 ¿Alguna vez has oído hablar de la intertextualidad? Es un concepto literario super interesante que se trata de cómo un texto se relaciona con otros textos. ¿Se te ocurre algún ejemplo en la literatura, el cine o la tele? Comparte vuestras ideas con la clase y veamos cuántos casos de intertextualidad somos capaces de descubrir juntos.

UNIDAD 2: LECTURA

- 1 ¡Sumérgete en el fascinante mundo de «Los cuentos»! Lee cada microrrelato con atención y completa esta tabla. ¿A qué cuento tradicional hace referencia cada uno? ¿Cómo subvierte o altera la historia original? ¡Vamos a descubrirlo!

Microrrelato	Cuento original	Subversión o alteración
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		

- 2 ¡Pon a prueba tu vocabulario! Busca en los microrrelatos palabras que puedan sustituir a las definiciones que os damos. Usa el cuadro con las claves para elegir la respuesta correcta. ¡A ver cuántas aciertas!

hundirse

aburrido

hartarse

rocío

hermoso

abofetear

nostalgia

charca

- a) Irse al fondo de una masa de agua o de otra sustancia blanda o ceder hacia abajo por su propio peso.
- b) Que siente cansancio o desinterés por algo, debido a la falta de estímulo, novedad o entretenimiento.
- c) Saciarse o satisfacer por completo el deseo o necesidad de algo, hasta llegar al punto de no querer más.
- d) Gotas de agua que se forman por la condensación del vapor en la atmósfera, especialmente durante la noche, y que se depositan en la superficie de plantas o suelos al amanecer.
- e) Que tiene una belleza que resulta agradable a los sentidos o que produce admiración.
- f) Golpear a alguien en la cara con la mano abierta.
- g) Sentimiento de tristeza o melancolía por la lejanía, pérdida o falta de algo o alguien querido del pasado.
- h) Pequeña acumulación de agua, generalmente estancada, que se forma de manera natural o artificial en un terreno.

- 3 Elige dos microrrelatos que te hayan llamado especialmente la atención y analiza a fondo cómo la subversión de los cuentos originales nos ofrece una nueva perspectiva o una visión crítica sobre los temas y valores tradicionales. ¡Prepárate para compartir tus reflexiones con la clase!

- 4 En parejas, ¡es hora de dar vida a los microrrelatos! Escoged uno y preparad una dramatización que resalte cómo subvierte el cuento original. Presentadla a la clase y explicad cómo la reinterpretación influye en vuestra puesta en escena. ¡Dejad volar vuestra creatividad!
- 5 La intertextualidad en «Los cuentos» va más allá de las referencias a los cuentos de hadas tradicionales. ¿Eres capaz de encontrar conexiones entre los propios microrrelatos? ¿Hay temas, personajes o situaciones que se repiten? En grupos de 3-4 personas, poned en común vuestras observaciones y veamos qué descubrimos.

UNIDAD 3: POSLECTURA

- 1 ¡Ahora te toca ser escritor/a! Crea tu propio microrrelato subvirtiendo un cuento tradicional que no aparezca en «Los cuentos». ¿Por qué no incorporas elementos de otros cuentos o microrrelatos para crear una red intertextual aún más compleja? Comparte tu creación con la clase y explica cómo has llegado a ella.
- 2 Dale una vuelta de tuerca a los personajes femeninos de los cuentos. Elige un microrrelato y crea una ilustración digital que represente a la protagonista desde una perspectiva actual, destacando su empoderamiento, su rebeldía o su capacidad de decisión. ¡Rompe con los estereotipos! Usa las herramientas digitales que más te gusten y acompaña tu ilustración con un breve texto explicativo. Organicemos una exposición virtual con todas vuestras obras y comentémoslas en clase.



- 3 En grupos, ¡vamos a crear un *booktrailer*! Elegid un microrrelato de «Los cuentos» y cread un vídeo corto que refleje el tono oscuro y la subversión del cuento original. Echad mano de imágenes impactantes, música sugerente y una narración en *off* que capte la esencia del microrrelato. Podéis grabar vuestro propio material o usar recursos audiovisuales de Internet. Presentad vuestro *booktrailer* a la clase y contadnos cómo habéis pasado del texto al lenguaje audiovisual.



- 4 Busca ejemplos de intertextualidad en la literatura española contemporánea. Elige una obra que te interese y analiza cómo se relaciona con otros textos (literarios, históricos, culturales...). Prepara una presentación multimedia para compartir tus hallazgos con la clase.

LA PRIMERA CASA DE LA ALDEA

Pilar Adón

No dejes el camino, que hay osos, jabalíes, lobos.

Ven, toma el cuchillo de montero de tu padre; sabes usarlo.

«El hombre lobo», Angela Carter

Hoy he visto cómo se acercaba. Normalmente solo sé que ha llegado cuando ya está en la puerta y empieza a llamar al timbre con esa lentitud que define cada uno de sus movimientos. Pero hoy estaba alerta y he visto su manera de aproximarse a nuestra casa y rondarnos sabiendo que no va a conseguir lo que busca pero insistiendo. Para fastidiarme. Llama y espera a que me asome, y si no me asomo vuelve a llamar porque no tiene nada que perder. Ni siquiera el tiempo, ya que no puede hacer nada con él. Nadie contrataría a un ejemplar semejante para atender a los clientes de su tienda ni para ajustar las piezas de un motor. De modo que puede pasar dos horas, tres, delante de mi puerta, hasta que vuelva a anochecer. Nadie espera su llegada en ningún sitio. ¿Y entonces? ¿Qué puedo hacer yo sino abrir y decirle que me deje en paz? A veces con desesperación. A veces con ira. Le repito que no le voy a dar mi dinero para que lo pierda por ahí. Que no le voy a dejar pasar para que me ensucie el suelo de los pasillos de barro y deje ese olor a enfermo que despiden a distancia. Que no quiero prestarle ningún libro ni dejar que repose unos momentos en el salón. Solo si me pide comida vuelvo a cerrar y regreso después para darle algo de lo que nos sobró de la cena. Pero nada más, porque me molesta que venga todos los días para enseñarme la misma cara sonriente que deja caer sobre el dorso de su propio cuerpo con la intención de parecer un perro arrepentido tras un arañazo o un mordisco, y despertar en mí algún sentimiento de lástima. Ese tono servicial y complaciente me exaspera. Lo destroza todo. Los seres salvajes no han nacido para ser felices y se lo repito cada vez que me suplica que no cierre la puerta. También sé que debo controlar la rabia y el odio, las pasiones destructivas e improductivas que se apoderan de mí cada vez que le veo, a pesar de que parezca que hemos pactado una tregua y a pesar de que parezca que hemos aceptado las condiciones que deben darse a nuestro alrededor para estar tranquilos. He de controlarme, así que no grito ni aviso a los leñadores aunque sea lo único que realmente desee hacer. Las fieras han de trabajar al menos cinco días a la semana y tener una o dos jornadas de descanso para volver cada lunes a retomar sus obligaciones con cierto agrado. Han de considerar que su paso por esta tierra es transitorio y que lo mejor que pueden hacer por los demás es dejar algo útil tras de sí: un hijo, una fábrica, un recuerdo feliz. Y estas cosas solo se consiguen con buena voluntad y con un esfuerzo continuado. Sí, esfuerzo... La palabra más significativa que

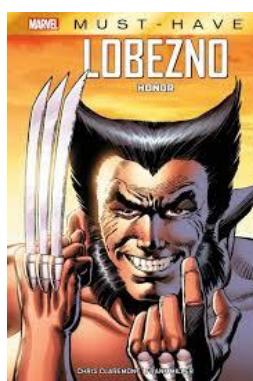
conozco. El esfuerzo de levantarse todos los días con el sol para observar, a través del mosquitero, cómo los coches siguen circulando espaciadamente por la carretera. El esfuerzo de preparar plato tras plato para mantener la máquina en funcionamiento. Pero él pretende entrar en esta casa, devorarme, y luego tenderse para esperar a que llegue aquella a quien yo más quiero y devorarla también. ¿Por qué sonríes? ¿Es que no te das cuenta de que te estoy observando? Tus gestos, tus apetitos. Estoy al tanto de la estrategia que te trae hasta aquí. Y no voy a salir al exterior cuando te estés marchando ni voy a ir tras de ti tal y como estoy, sin impermeable, sin guantes ni bufanda. No voy a correr ni voy a pedirte que entres en esta casa. «Quédate hoy. Come con nosotras.» Con el viento azotándonos a la vez, viendo cómo te giras con incredulidad al principio, con una enorme satisfacción inmediatamente después y una extraña mueca en los labios. No vas a hacerlo porque no te lo voy a pedir ni voy a ayudarte ni te voy a invitar a que te metas en mi habitación bajo la excusa de que no tienes más pretensión que la de ayudar. No quiero seguir afirmando ni servir a un amo. Así que puedes largarte.

«Sonríe –pienso–. Sí. Sonríe todo lo que quieras, alimaña. Suplica y muéstrate amable. Llama a mi puerta diez veces, veinte veces, que no vas a conseguir nada».

«¡Voy a entrar!», quizá llegues a gritar tú. Entrar, entrar..., pienso yo. Puede que de repente notes sobre tu lomo de largo pelo la mano del leñador mayor y puede que lo que escuches a continuación sea su voz: «¿Qué crees que estás haciendo, amigo? –poniendo de manifiesto la atávica fuerza de nuestra hermandad–. No puedes estar aquí. Tú no». Y esa imposibilidad aumentará tu deseo de acecharnos. Tu propósito de entrar para dejar, por fin, de dar vueltas en torno al mismo recinto. Siempre el mismo suelo y el mismo color de las paredes. Tus pezuñas caminando en círculo.

UNIDAD 1: PRELECTURA

- 1 ¡Dejémonos llevar por la fuerza del lobo en la cultura! Observa atentamente estas imágenes llenas de misterio y poder:



- a) ¿Qué sensaciones te evocan estas imágenes?
- b) ¿Qué simboliza el lobo en cada una de estas obras?
- c) ¿Qué papel juega en la cultura y en nuestra imaginación?
- d) ¿Conoces otras obras culturales donde estos fascinantes animales sean protagonistas?

Comparte tus impresiones y conocimientos con el resto de la clase. ¡Es el momento de adentrarnos en el fascinante mundo de lo salvaje!

2 ¡Ponte en situación!

Imagina que estás completamente solo en casa y, de repente, alguien llama insistentemente a la puerta. No esperas a nadie.



- a) ¿Qué harías?
- b) ¿Te atreverías a abrir? ¿Por qué?
- c) ¿Qué pensamientos, emociones o temores te invadirían en ese momento?

Forma pareja con un compañero y discutid vuestras reacciones y emociones ante esta intrigante situación. ¡Seguro que las respuestas os sorprenderán!

3 ¡Reflexionemos sobre la complejidad de las relaciones humanas!

¿Alguna vez os habéis encontrado en una situación en la que tuvisteis que elegir entre ayudar a alguien o protegeros a vosotros mismos?

En grupos, compartid vuestras experiencias personales y debatid:

- a) ¿Qué factores influyen en esa decisión?
- b) ¿Cómo nos sentimos al enfrentarnos a este dilema?

- c) ¿Qué nos enseña esto sobre nuestra naturaleza humana?

Además, pensemos en el miedo y la desconfianza, grandes barreras en nuestras relaciones. En parejas, reflexionad juntos:

- d) ¿Cómo afectan estos sentimientos a nuestra empatía y nuestra disposición a ayudar a los demás?
- e) ¿Creéis que es posible superar estos miedos?
- f) ¿Qué hace falta para construir confianza y compasión en nuestras relaciones?

UNIDAD 2: LECTURA

- 1 El relato comienza con una intrigante cita de «El hombre lobo» de Angela Carter. Reflexionemos un momento:

- a) ¿Qué pistas nos da esta cita sobre el tema y el tono del cuento que estamos a punto de leer?
- b) ¿Crees que podría insinuar algo sobre los personajes, la atmósfera o la tensión que se desarrolla en la historia?
- c) ¿Habrá algún elemento de lo salvaje, de lo irracional, o algo relacionado con la lucha interna del ser humano?

Anota tus hipótesis, después de la lectura, volveremos a ver si nuestras suposiciones estaban acertadas o si la historia nos ha sorprendido. ¡Que comience la aventura!

- 2 En esta tabla verás algunas palabras interesantes del cuento. Tu tarea será completar la columna de Sinónimo y Antónimo utilizando las letras de las secuencias de palabras que te damos más abajo. El idioma está lleno de matices,

así que piensa bien antes de decidir qué secuencia corresponde a cada palabra. ¡A por ello!

Palabra	Sinónimo	Antónimo
Fastidiar		
Acechar		
Devorar		
Exasperar		
Suplicar		
Azotar		

a. Rogar - Implorar

b. Engullir – Consumir

c. Proteger – Cuidar.

d. Agradar – Complacer

e. Enfurecer – Irritar

f. Golpear – Flagela

g. Molestar – Irritar

h. Espiar – Vigilar

i. Ordenar - Mandar

j. Calmar – Tranquilizar

k. Dejar - Abandonar

l. Ignorar – Desatender

- 3 ¡Hora de poner a prueba tus habilidades con los conectores! En esta actividad, vamos a explorar los marcadores discursivos que aparecen en el cuento. Tu tarea es identificar su tipo completando los huecos en la segunda columna, utilizando las opciones que te ofrecemos. Una vez que hayas completado la tabla, podrás ver también las alternativas en la tercera columna, así ampliarás tu repertorio de conectores y formas de enlazar ideas.

Marcador discursivo	Tipo de marcador	Alternativas
Y estas cosas solo se consiguen con buena voluntad y con un esfuerzo continuado.		Además; Asimismo; Igualmente; Por otra parte
Pero él pretende entrar en esta casa, devorarme...		No obstante; Sin embargo; Aun así; En cambio
Si no me asomo vuelve a llamar porque no tiene nada que perder.		Ya que; Puesto que; Dado que; Debido a que

He de controlarme, así que no grito ni aviso a los leñadores...		Por lo tanto; En consecuencia; Por consiguiente; De ahí que
Solo si me pide comida vuelvo a cerrar y regreso después para darle algo de lo que nos sobró de la cena.		En caso de que; A condición de que; Con tal de que; Siempre y cuando
Le repito que no le voy a dar mi dinero para que lo pierda por ahí.		A fin de que; De modo que; De manera que; Con el propósito de que;

Marcador de consecuencia

Marcador de finalidad

Marcador de adición

Marcador de causa

Marcador de condición

Marcador de contraste

En la segunda tabla, deberás identificar el tipo de marcador en las frases que te damos y proponer dos alternativas para cada uno. ¡Es una oportunidad perfecta para enriquecer tu forma de escribir! ¡Manos a la obra!

Frase con marcador discursivo	Tipo de marcador	Alternativas
De hecho , algunas enfermedades como la viruela están oficialmente erradicadas y su vacuna ya no se suministra en ningún lugar del mundo.		
Dile que no estás dispuesto a aceptar sus condiciones y ya está .		
Es decir , cada persona configura una experiencia de ocio cuantitativa y cualitativamente distinta.		

4 ¡Vamos a descubrir juntos algunas frases realmente poderosas que aparecen en el cuento! Estas frases nos hacen reflexionar sobre la vida y nuestras propias experiencias, así que vamos a analizarlas y compartir nuestras ideas.

Frase 1: Los seres salvajes no han nacido para ser felices.

- a) ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué sí o por qué no?
- b) ¿Qué implica ser *salvaje* o *civilizado* según el cuento? ¿Hay una diferencia tan clara entre los dos?
- c) ¿Cómo interpretas la palabra *felicidad* en esta frase? ¿Cómo se relaciona esto con tu propia búsqueda de la felicidad?

Frase 2: Sí, esfuerzo... La palabra más significativa que conozco.

- d) ¿Qué significa para ti la palabra *esfuerzo*? ¿Crees que siempre trae recompensas, o a veces es en vano?
- e) ¿Cómo crees que la palabra *esfuerzo* se conecta con el tema principal del cuento?
- f) ¿Tienes una palabra favorita? Cuéntanos por qué la consideras tan importante en tu vida.

En parejas, buscad otra frase del cuento que os parezca relevante y discutid:

- g) ¿Qué nos dice esta frase sobre los personajes o los temas centrales del relato?
- h) ¿Cómo resuena con vuestra propia experiencia personal?

5 La historia cierra con una frase inquietante: «Esa imposibilidad aumentará tu deseo de acecharnos.» En grupos, imaginad qué podría suceder a partir de ese punto y escribid un breve final que continúe la historia. Mantened el mismo estilo y tono del cuento original para que vuestra versión encaje perfectamente con el relato. ¡Dejad volar vuestra creatividad!

6 Ponte en la piel del visitante rechazado. Imagina que eres tú y estás contando tu historia. Escribe un relato desde tu perspectiva, explicando por qué insistes en

regresar a la casa y mostrando tus verdaderos deseos de reconciliación. Recuerda utilizar los marcadores discursivos que has aprendido para organizar tus argumentos y darles más profundidad. ¡Es el momento de darle vida a tu versión de la historia!

UNIDAD 3: POSLECTURA

- 1 Después de leer «La primera casa de la aldea», vamos a explorar las conexiones entre este cuento y otro relato fascinante de la misma autora, titulado «El fumigador». Ambos cuentos nos presentan personajes que viven en aislamiento y se enfrentan a la presencia de un visitante inesperado. Aunque «El fumigador» es un poco más largo, ¡no te preocupes! La historia es intrigante y te mantendrá atrapado hasta el final.

El Fumigador

1

A su nodriza le gustaba encender el farol del saledizo de la entrada y dejar que luciera durante toda la noche. Así los seres que no pertenecieran a su hogar sabrían que allí vivía gente, que la casa estaba ocupada. Sólo así los villanos se mantendrían lejos de ella y de su pequeño, y sólo así podrían estar verdaderamente a salvo.

«Soy una mujer que se defiende», decía. «No puedo entender qué clase de mujer es aquella que no lo hace.»

La voz de su nodriza envolvía cada uno de los actos de Darío, cada pensamiento, cada intención. A veces, solo por prestar atención a las curiosas inflexiones de su voz, descubría que se hallaba en un estado de exaltación tal que podría salir corriendo, con los brazos extendidos a ambos lados del cuerpo, y saltar y reír sin parar. Él la miraba con los ojos muy abiertos, con las manos juntas y recogidas sobre el pantalón corto de color azul, deseando que comenzara a contarle, una vez más, la historia de los pozos vacíos, la historia de la mujer hermosa que le pidió un favor a la mujer solitaria, la historia de la golondrina que había perdido un pequeño huevo desde las alturas de su vuelo, o la historia del hielo que se derritió en el tren. Su nodriza se preguntaba entonces, con una sonrisa extraordinaria, resplandeciente, que cómo podía ser que su niño fuera

tan curioso. Y él se echaba a reír. Ella le preguntaba por aquello que conseguía que se despertase su capacidad de sorpresa de esa manera tan feroz y que entonces, irremediablemente, comenzase a vagar por su habitación en busca de una respuesta. ¿Por qué no podía quedarse sentado en la parte más cómoda de su cama, leyendo un libro, repitiendo los fragmentos de esos cuentos que sabía de memoria, imaginando la cara de su nodriza, evocando la voz de su nodriza? ¿Por qué tenía que ser tan curioso y salir al pasillo de puntillas, sin hacer ruido, para aproximarse al borde de las escaleras y avanzar hacia los escalones que descenden y descenden hasta captar una conversación de adultos que él no iba a entender y que él no debía escuchar? ¿Es que no podía detenerse un instante? Un breve instante para que su nodriza pudiera descansar. Porque ella sabía que el cansancio existe. Lo sabía. Esa debilidad infinita sobre los dedos, sobre los hombros y en la parte superior de la cabeza. Sabía lo que es el cansancio. Sí. Sabía lo que era desear una pausa más que cualquier otra cosa en el mundo. Por eso, a veces, no podía sobrellevar tan bien como quisiera la carga de proteger constantemente a un niño que corría veloz hacia los últimos rincones de la casa y que, una vez allí, empezaba a reír a carcajadas, haciendo que todo se volviera de repente mucho más agotador.

Cuando el pequeño Darío se sentaba a sus pies, ella le hablaba en susurros, iluminada al anochecer por la luz de aquel farol, para explicarle que, aunque nadie se hubiera dado cuenta aún, él poseía una elegancia extraordinaria, casi instintiva. Una elegancia que no terminaba de casar con el bosque en que vivían ni con la manera tan desordenada de vestir que había exhibido su padre ni con la dejadez con la que a veces ese mismo padre había decidido comportarse. Su nodriza decía que su niño sabría cómo ser extremadamente amable y sabría también cómo llegar a ser extremadamente rico.

Por las mañanas, al amanecer, el marido de su nodriza bajaba las escaleras y apagaba la luz del farol. Era de día y, por tanto, los que vivían fuera de su casa ya no se atreverían a acercarse a ellos.

2

Había tenido suerte y debía ser consciente de ello. Si no tuviera en cuenta a todas horas, todos los días, lo increíblemente afortunado que era, estaría cometiendo un descabellado acto de ingratitud. Y Darío no podía ser ingrato. Debía, al contrario, dar gracias. Había crecido entre prolongados atardeceres, durante los que un dilatado incendio parecía reflejarse en la zona visible de las nubes, y debía sentirse agradecido por ello. Había dormido acunado por la voz de su nodriza que le repetía incesante, una y otra vez, que allí, en el seno del bosque, podían encontrar lo mismo que hallarían en cualquier otro rincón del planeta. En China o en Australia. Las montañas, el cielo, las corrientes de agua, los vientos... Todo era idéntico. No había nada especial. Y tampoco había nada extraordinario en el comportamiento humano. Siempre se trataba de lo mismo: amor,

ambición, cobardía, ilusión, desprecio, impaciencia... Y, por recibir semejantes enseñanzas, debía sentirse agradecido. Su nodriza había construido para él, de un modo asombroso, una casa con la disposición adecuada para que no sintiera miedo. Jamás. Ante nada. Y, también por ello, debía saberse el ser más privilegiado del mundo.

El niño, pensaron sus cuidadores desde el principio, tenía que acostumbrarse a las sombras, a la visión de la profundidad, a las súbitas apariciones de criaturas hasta entonces desconocidas, y decidieron que su habitación sería de cristal. Nadie tiene miedo a lo que conoce, reflexionaron. Solo lo que no se ve, lo extraño, asusta y paraliza. De modo que la habitación del niño no tendría más paredes opacas que las que daban al interior de la casa. Las que mostraban el exterior serían transparentes y, de esa forma, Darío creció con la presencia de perros abandonados que merodeaban alrededor de la casa en busca de las sobras de la cena. Creció acompañado de los brillos melancólicos de algunos insectos y de los vuelos repentinos de las aves de presa. Aprendió a ver más allá de la negrura profunda de las noches sin luna y prestó atención a los cambios de los contornos y de los aromas del paisaje producidos por la impasible sucesión de las estaciones. Los árboles del bosque, las mínimas variaciones en el horizonte, las ofrendas de la perfección momentánea que parece querer despertarse un instante para morir al siguiente quedaron retenidos como chispazos de felicidad entre los vericuetos de su memoria y, aunque realmente no pudiera explicarlo con palabras ni con imágenes ni con movimientos gestuales de su insólito cuerpo, sabía que debía dar gracias, al igual que sabía que los distintos tramos del tronco de un árbol lo van elevando hacia el infinito.

Sus defensores habían conseguido huir para protegerle, y ahora vivían los tres escondidos, a salvo.

3

Al lado de la puerta de madera que conducía al interior, bajo un gran árbol, había una mesita blanca de hierro rodeada de sillas del mismo color, y, aunque quedaran restos de lluvia y de hojas caídas sobre ellas, Darío y su nodriza solían sentarse allí para hablar, durante horas, de la cuestión que les había obligado a huir.

—Todos tenemos una imagen errónea de nosotros mismos. A veces se trata de una imagen idealizada y a veces de una imagen catastrófica —su nodriza sonreía—. Yo estaba convencida de que era guapa hasta que una tarde comprendí que no lo era.

—¿Se puede comprender algo así de repente?

—Sí. Claro que se puede. Y, al comprenderlo, me transformé. No físicamente, desde luego, porque dejé de ocuparme de eso. Me transformé a la hora de hacer cosas o no hacerlas. Modifiqué

mi conducta, dejé de sonreír. Dejé, casi, de hablar. Y, por supuesto, dejé de agradar. O, al menos, dejé de intentarlo. Decidí que, ya que no era lo que yo creía ser, ya que mi aspecto externo no tenía nada que ver con lo que yo imaginaba, podía comportarme con absoluta libertad. Ya no tenía que someterme a la tiranía de una imagen ideal que mantener porque ya no había ninguna imagen ideal.

—Yo no quiero desilusionar a la gente.

—Lo sé —decía ella poniéndose los dedos fríos y húmedos sobre los ojos—. Y para que no tuvieras que asustar a nadie te trajimos aquí.

Asustar... Él no había hablado de asustar. Pero sabía que su cuerpo irregular y sus carencias habrían logrado que los demás, los seres hermosos y los seres comunes, se levantaran de donde fuera que se hallaran y salieran corriendo para ponerse de cara a la pared y no ver más. No percibir el desorden. No contemplar las frágiles extensiones de su espalda elevadas hacia el cielo ni la corta sonrisa de sus labios.

«¿Sabes lo que es el equilibrio? ¿La armonía? Pues para los demás, querido niño mío, tú no posees ninguna de las dos cosas», le había dicho su nodriza en una ocasión. «Crean que te falta proporción. Calma. Para ellos no estás en paz con el universo.» Se sentaba en los escalones y estiraba un brazo para deslizar los dedos por el pasamanos de las escaleras interiores.

Darío recordaba que aquel día ella llevaba un vestido azul perfectamente limpio que se había ceñido con un cordón también azul, como si pretendiera señalar las líneas de una cintura que quizá en el pasado había llegado a ser estrecha.

«No necesitas darme ninguna explicación», había respondido él, avanzando por el pasillo hacia su habitación.

«Pero el universo puede ser tan dulce. Tan dulce...», insistía su nodriza mientras Darío pensaba únicamente en la posibilidad de darse un largo baño; en la delicia de quedarse en silencio y sentir cómo el agua resbalaba como un extenso velo por el estómago hasta las piernas, dejando una sensación de mansedumbre y delicadeza en sus músculos y en sus párpados.

—Me siento muy orgulloso de vosotros.

—¿Orgulloso? —repetía ella como si no pudiera creer que Darío hubiera elegido realmente aquella palabra—. ¿Orgulloso?

Y luego, tal vez, podía proceder a hablarle de esa elegancia extraordinaria, casi instintiva, que él poseía aunque nadie se hubiera dado cuenta aún.

Oyó hablar por primera vez de los fumigadores una mañana de octubre.

Septiembre había pasado sin apenas ser advertido, y el otoño se instaló en la casa con la muerte de un enorme insecto. Darío se agachó para observar cómo aquel extraordinario y aún perfecto organismo de color marrón, segmentado y con forma de tubo, se estrechaba desde el origen, en la cabeza, hasta su conclusión en un breve apéndice triangular. Las alas, dos frágiles y pálidas láminas salpicadas de fugitivas sombras rojizas, cubrían, protectoras, toda su extensión. Debía de haber muerto aquella misma mañana y ahora estaba inmóvil, hundido en el barro con las patas tendidas inútilmente hacia el cielo, como si pretendiera demostrar que éstas aún mantenían cierta fortaleza en su rigidez y que aún podrían mantenerle erguido en algún momento.

Darío se sentó en el suelo, se inclinó un poco más, y contempló los ojos negros del insecto, apagados, a ambos lados de la cabeza, y su perfil de aspecto afelpado. Estaba seguro de que, si se atreviera a tocarlo, hallaría cierta suavidad en el tacto de aquel ser inanimado que no era demasiado hermoso y que parecía dispuesto a mover una de sus antenas y echar a volar o, al menos, empezar a alejarse de una partida de diminutas hormigas que comenzaban a desplegar su frenética actividad en torno a él. Pensó que debía coger con la punta de los dedos una de las alas de aquel pobre cuerpo y llevárselo de allí. Evitar la descomposición. El desmembramiento. Así que extendió una mano y lo desplazó ligeramente de lugar, provocando la consiguiente alteración en la marcha de las hormigas, que comprendieron de repente que allí, sobre ellas, había alguien más. Alguien que sabía que, lo depositara donde lo depositara, bajo la lluvia o a cubierto, en un árbol o sobre la parte más elevada de la piedra más elevada, aquel insecto terminaría desapareciendo, devorado por otras criaturas que, con el frío del otoño y con la progresiva escasez de luz, se irían haciendo más y más lentas. Cada vez más invisibles. Pero, no obstante, allí seguían, dispuestas a proceder con sus obligaciones diarias consistentes en hallar su sustento.

No iba a pensar en sí mismo como futuro alimento para innumerables seres subterráneos. No iba a imaginar la oscuridad completa ni la inmovilidad absoluta ni iba a avivar el pánico a lo irreversible. No iba a activar el terror que le provocaba el final, el terror de saberse un individuo mortal. Pero tampoco iba a quedarse inmovible ante la desolación. Con lo que, en cierto modo, al apartar al insecto intervino en el juego de creación y ruina propio de la tierra, y desvió, solo en cierto modo, el curso de lo que tenía que suceder y que, como ya sabía, sucedería de todas maneras. Tal y como los hombres estaban tan acostumbrados a hacer, también Darío se entrometió para entorpecer el normal desarrollo de las pautas de la naturaleza.

—Lo que han hecho con ese bicho es lo que querían hacer contigo —oyó.

Sin que él lo hubiera advertido, su nodriza había estado observando la escena en silencio.

–¿Destruirme?

–Es lo que hacen nuestros semejantes con los seres que consideran peligrosos y cuya peculiar belleza no entienden. Si nos hubiéramos quedado en la ciudad habrían ido a buscarte. Y, a continuación –sonrió su nodriza–, habrían llamado al fumigador. Pobre... Pobrecito mío.

Le buscarían.

–Pero... Aquí no vendrán, ¿verdad? Aquí estamos seguros.

–Aquí no vendrán –corroboró su nodriza–. No se acercarán mientras crean que esta casa está habitada únicamente por seres convencionales que encienden los farolillos por la noche para alejar a las alimañas y a los individuos indeseables que habitan los bosques. No, cielo... Aquí no vendrán.

5

Los insectos desaparecen en otoño.

En otoño caen las hojas de los árboles y, sobre el suelo, forman extensas y tupidas alfombras de tonos ocres. Hojas alargadas y planas... Es entonces cuando se eclipsan los juegos y las risas. El otoño es la época del oscurecimiento paulatino de la alegría, y los monstruos del otoño suelen ser los más malvados, los más deformes e incontrolables. Actúan a su antojo, sin control por parte de sus pobres víctimas somnolientas y desorientadas. No se aplacan con pastillas de colores ni con baños tibios ni con viajes al Este ni con horas y horas de exposición a la luz, y aquel que hubiera engendrado un monstruo de otoño sabría que no existen remedios eficaces ni promesas duraderas.

Pero también es en otoño, en determinados momentos del día, cuando hasta la planta más pequeña puede arrojar una sombra prolongada y armoniosa sobre el suelo.

6

Darío había nacido en otoño, y el día de su cumpleaños meditó largamente antes de hacer la pregunta. Su nodriza leía un libro sobre mitología romana, y él advertía, mientras se debatía entre seguir con su vehemente empeño de formular en voz alta su perpetua aprensión y no hacerlo, cómo la debilidad se asentaba de nuevo en sus ojos, dejándolos tan frágiles que parecían llenarse de arena con cualquier esfuerzo. A veces, cuando la piel que los rodeaba se hacía casi transparente y dos gruesas líneas negras descendían por el borde inferior de sus párpados dando a su cara un aspecto de profunda desdicha, querría poder hablar y caminar con ellos cerrados.

—¿Qué es lo que me hace tan diferente? —se atrevió a plantear al fin—. ¿Por qué hemos de huir y por qué hemos de escondernos?

—Ya lo sabes. —Su nodriza no levantó la mirada de las páginas de su libro—. Los fumigadores.

—Sí, pero... ¿Por qué? ¿Por qué yo?

—Querido, siempre has sido demasiado inquisitivo —oyó que decía ella después de unos minutos—. Siempre dejándote llevar por esa perniciosa curiosidad que te hace buscar y buscar y querer saberlo todo. Estar en tres sitios a la vez.

—¿No deberíamos hablar?

—A veces es mejor no hablar de las cosas y dejar que todo continúe tal cual. Si nos explicamos, si empezamos a racionalizarlo todo... —Ella le miró con un resto de desconfianza en los ojos—. Está bien —murmuró—. ¿Qué quieres saber?

—¿Por qué yo?

—Verás, cariño —empezó su nodriza—. Ya te he contado alguna vez que tu madre fue una mujer sensible y frágil. —Se detuvo un instante y tomó aire. Luego continuó—: Una mañana, pocos días después de que tú nacieras, amaneció con los ojos abiertos, mirando al cielo reducido del techo blanco, y fue entonces cuando tu padre creyó volverse loco. Supongo que no pudo soportar la evidencia del vacío. Supongo que sentiría una piedad infinita por sí mismo y por ti, el bebé inacabado que ella dejó y que ya no sería de ella jamás.

A veces Darío creía estar muerto. A veces, cuando oía cómo su nodriza le hablaba de sus orígenes, del inicio de su propia vida, advertía cómo llegaba la oscuridad, cómo crecía hacia la totalidad, y cómo, mientras, un inminente desmayo se desarrollaba autónomo, indiferente a lo que él pudiera exigir o desear.

—Y, ¿entonces?

—Si supieras cómo fue... Si lo supieras... Yo nunca tuve hijos y tú estabas solo, y yo no podía pensar en otra cosa. Simplemente, no podía. Soñaba con una casa apartada en la que crear mi propia familia. Una familia mía...

Tendido en el suelo, caía en un pozo abismal en el que no existían ni el dolor ni el frío ni los ecos de su propia respiración ni los temblores recorriendo sus indefensos y extenuados brazos. Quedaba inconsciente y, dentro de aquel pozo, dejaba de existir.

—... Así que te trajimos para cuidarte. Para que estuvieras con nosotros. Para protegerte del mundo exterior, tan terrible y lleno de catástrofes. Aquí encerrados no vemos a nadie. Y nadie nos ve a nosotros. De ese modo no tenemos que preocuparnos por lo que puedan pensar los demás. Omitimos las consecuencias omitiendo los riesgos, evitando tropiezos...

Procuraba no mostrar ningún signo externo que delatara lo que le estaba sucediendo. Ni llamadas de socorro ni protestas airadas ni lágrimas que, suaves, fueran empapándole la cara y, a la vez, debilitándole aún más.

—... Al principio podía pasar horas contemplando cada uno de tus avances, sin permitir que el caos se apoderara de ti. Organicé tus comidas, curé tus labios agrietados, evité que movieras los pies sin cesar... Hasta que comenzaste a comportarte con cierta calma. Si supieras todo lo que hemos hecho por ti...

—Lo sé.

—¿Lo sabes? ¿De verdad eres consciente de que, de algún modo, viniste a desbaratarlo todo? Antes, ciertas cosas eran solo mías. La tranquilidad, mis certezas... Pero ahora no puedo pensar en nada que no seas tú. Tú y tu seguridad. Tú y tu dichosa curiosidad. Tú y la posibilidad de que te marches cualquier día.

—Yo no me iré —susurró él—. Nunca.

—Eso no depende de ti, niño mío.

Los dedos paralizados, y los pies. Sus pies... Aquellos objetos distantes y anónimos que se alejaban de sus rodillas, de sus hombros, hasta deshacerse y caer por el precipicio del pasillo para entrar en el salón y, una vez allí, seguir inalterables, ajenos. Solo permanecían sólidas las palabras de su nodriza que, adoptando un tono neutro, decían:

«Con todo lo que hemos sacrificado por ti, niño mío, eso no depende de ti».

Darío comprendía que, con una frase como aquella, lo que ella pretendía era darle a entender que la decisión estaba tomada. Sin embargo, no debía asombrarse. Debía olvidar. Abrir los ojos de nuevo, dejar que la intensidad de la luz regresara hasta hacerse casi insoportable, levantarse lentamente, y olvidar.

Él sabía lo que era depender demasiado de alguien, y sabía que esa ofuscación existía y que no era buena porque hacía que algunas noches llorara cuando, sin quererlo, imaginaba que su nodriza podía caerse, enflaquecer y morir. Notaba en ese momento el calor de las lágrimas

descendiendo hacia la almohada, y seguía llorando al llegar a la conclusión de que, si eso sucediera, se quedaría solo. ¿Y quién cuidaría de él entonces?

Pero no debía preocuparse. Crecería, aprendería más cosas, mejoraría, seguiría escuchando que la armonía, el aseo y la inteligencia eran los tres pilares sobre los que debía asentarse la formación de un muchacho bien educado que se convertiría con el tiempo en un hombre bien educado, y empezaría a comprender que, en realidad, las más terribles aberraciones anidan en el interior de los demás, en lo más indescifrable del voraz y sórdido comportamiento de los individuos que nos preparan un nutrido desayuno al amanecer, que se sientan a comer con nosotros y que por la noche nos arropan con ternura y dedicación. Recordaría que solo los seres débiles se vienen abajo y que uno no se puede permitir un solo momento de desánimo; que no se debe ser débil a no ser que se tenga la intención de fracasar, de hundirse en la ruina. Observaría con detenimiento la expresión despierta y siempre vigilante de su nodriza, y volvería a preguntarse por qué. Por qué él. ¿Qué había hecho?

«Pobrecito», escucharía de nuevo. «Pobre, pobrecito...»

Su nodriza querría volver a acunar su extraño cuerpo, y repetiría que su pequeño sabría cómo moverse con elegancia entre las naturalezas muertas del siglo XVIII de Jean-Baptiste Siméon Chardin y cómo comportarse ante una mesa dispuesta con delicadeza, mostrando un exquisito cuidado al sentarse y una extremada diligencia al utilizar los cubiertos. Ella le había dado una educación más que aceptable, y él tendría que demostrarlo ante ella y su marido. Por tanto, no debía acercarse al fregadero de la cocina para beber agua directamente del grifo, sin vaso. No debía tampoco limpiarse la boca con una mano después de comer ni debía echarse a reír con fuerza, como un ser despiadado.

«Te hemos enseñado a ser amable».

Y, con amabilidad, ella volvería a indicarle que, por mucho que intentara esconder la cabeza entre sus propios hombros, jamás lograría pasar desapercibido. Con dulzura, le aseguraría que ofendía a los demás con su simple respiración porque se trataba de una respiración viciada. Le explicaría una y otra vez que era capaz de atormentar a cualquiera que tuviese que permanecer más de dos minutos a su lado a causa, quizá, de su excesiva presencia. En voz baja, casi en un susurro, su nodriza le aclararía que estaba muy cansada de aquella cosa execrable que flotaba por encima de su cabeza como una masa casi opaca de aves, dejándoles a su marido y a ella sin posibilidad de consuelo. Y Darío, entonces, consciente de haber experimentado ya la aguda inquietud que le causaban aquellos argumentos, aquellas recriminaciones, descubriría lo que era querer escapar y, sencillamente, no poder hacerlo.

Desaparecería así la tiranía de los fumigadores para dar paso a la opresión de los seres cercanos, de esos seres buenos: los seres queridos. Tan magnánimos y tan protectores.

Una vez que hayas leído «El fumigador», compara los dos cuentos y reflexiona sobre las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo se presenta el tema del aislamiento y la otredad en cada cuento?
- b) ¿Qué similitudes y diferencias encuentras en las relaciones entre los protagonistas y los visitantes inesperados?
- c) ¿Cómo exploran ambos relatos los miedos y los deseos ocultos de los personajes?
- d) ¿De qué manera refleja cada cuento la complejidad de las relaciones humanas y nuestra reacción ante lo extraño?

2 El relato nos invita a reflexionar sobre la tensión entre el deseo de ayudar y el miedo a lo ajeno. Escribe un ensayo reflexivo en el que explores cómo este conflicto se manifiesta tanto en nuestra sociedad como en tu experiencia personal. Utiliza ejemplos del cuento para apoyar tus ideas y hacerlas más sólidas. Además, no olvides aplicar los marcadores discursivos que has aprendido para darle estructura y coherencia a tu texto. ¡Es el momento de conectar la narrativa con la realidad y tu visión personal!

3 ¡Transformad vuestro final del cuento en un guion teatral! Basándoos en el final que escribisteis anteriormente en grupos, adaptadlo a un guion teatral. Desarrollad el diálogo y las acciones entre los personajes, profundizando en el conflicto y buscando una posible resolución. Cuando hayáis terminado el guion, representad vuestra escena ante la clase. Al finalizar, reflexionad juntos: ¿Cómo os



ha ayudado la dramatización a comprender mejor las emociones y los dilemas de los personajes? ¡Es hora de actuar y sentir el relato en primera persona!



4 Como proyecto final, trabajad en grupos para recopilar una colección variada de relatos, poemas, películas, canciones, videojuegos, cómics, imágenes y otros textos culturales que giren en torno a la figura del hombre lobo. Además, incluid un prólogo donde analicéis la simbología del hombre lobo y cómo ha evolucionado a lo largo de la historia. Presentad vuestra colección en una Feria

del Libro organizada en clase, donde todos los grupos podrán compartir y explorar las diferentes perspectivas sobre este fascinante personaje.

CERDOS Y FLORES

Julia Otxoa

Estimado Sr. Porquero:

Paseando el otro día por mi jardín, vi, con asombro, a una de sus cerdas comiéndose tranquilamente mis cuidadas rosas llamadas «de pitiminí». Como comprenderá, mi susto fue mayúsculo porque la intrusa era enorme; se trataba de ésa marrón con manchas oscuras que tiene cruce de jabalí y cuyo fiero aspecto impone.

Pues bien, me costó Dios y ayuda echarla, se hacía descaradamente la sorda, fingía ignorarme y tan sólo depuso su rebelde actitud cuando le amenacé seriamente con llamar a la policía. Y claro, luego, como estaba enfadada, se fue de malos modos, pisando a su paso clavelinas, margaritas, hortensias y pensamientos, dejándome el jardín como si hubiese pasado el ejército de Atila.

Yo ya no estoy para esta clase de disgustos. ¿No podría aleccionar mejor a sus animales? Sobre todo a esta cerda de la que le hablo. No es la primera vez que me la encuentro en mi jardín. Además, tiene una verdadera fijación con mis rosas de pitiminí. ¿No hay forma de que se solucione de una vez este engorroso asunto? Sé que hay centros veterinarios donde atienden este tipo de problemas. Posiblemente, este animal haya sufrido siendo cachorro algún trauma que ha repercutido luego negativamente en su personalidad. Necesita ayuda profesional. Convendrá usted conmigo en que su desmedida afición por las rosas de pitiminí no es nada normal.

Los gustos gastronómicos de los cerdos van por otro lado. De ahí que cuando se desperdicia algo de valor repartiéndolo entre personas que no tienen la suficiente sensibilidad para apreciarlo, se diga que eso es como «echar margaritas a los cerdos».

Queda claro, por tanto, que en términos habituales para nada se relaciona a los cerdos con las flores. Ahora mismo no se me ocurre nada más que decirle. El incidente me ha puesto muy nervioso. Además, la visión arrasada de mi jardín me produce un gran desasosiego.

Dejo por ahora esta carta confiando en que pondrá los medios necesarios para terminar de una vez por todas con este desagradable conflicto.

Un cordial saludo,

El Jardinero

Estimado Sr. Jardinero:

Lamento mucho que se halle usted en ese estado de aflicción. En realidad, debería considerarse agraciado por el sincero aprecio que por sus rosas de pitiminí demuestra una y otra vez mi cerda jabalina. Claro que usted ignora muchos datos para la comprensión del hecho prodigioso que nos ocupa.

Y es que la cerda en cuestión, a pesar de su fiero aspecto, es con gran diferencia el animal más sensible de todo mi establo. Incluso me atrevería a decir que tal vez me encuentre por primera vez en mi vida de porquero ante un ejemplar único de «cerda metafísica».

Desde que nació he venido observando en ella grandes dotes contemplativas: a menudo, la encuentro en los atardeceres ensimismada frente al crepúsculo o mirando embelesada el vuelo de un pequeño pájaro entre las ramas. Pero lo que sin duda alguna llama más poderosamente su atención son las flores, puede estar horas enteras observándolas.

Conocidos sus gustos, el lamentable suceso ocurrido con sus rosas de pitiminí es muy lógico, ya que este tipo de rosas son su debilidad, hasta el extremo de que su desbordada pasión da lugar, en su punto más álgido, a fagocitar el objeto de su delirio. Circunstancia por otro lado nada nueva en la historia afectiva y amorosa de célebres personajes.

Recuerde, sin ir más lejos, cómo el desmesurado amor que tenía Enrique V por su fiel mastín Dog le llevó a ordenar a su cocinero que se lo guisara con patatas para la festividad de San Francisco de Asís, patrón de los animales. Siendo así que el pobre Dog acabó noblemente su destino en el estómago real.

O la entrañable historia de Brunilda de Helvecia y Hans de Bulgaria, que terminaron su apasionado amor comiéndose el uno al otro frente a la catedral de Main en Frankfurt. El hecho tuvo gran repercusión en toda Europa y parte de Asia, hasta el extremo de que muchas fueron las parejas que siguieron su ejemplo, devorándose unos y otras en menos que canta un gallo.

Es decir, querido vecino, el canibalismo o la apasionada engullición del objeto amado no son sino expresiones máximas del amor y la pasión de seres cuya sensibilidad está por encima de la media.

Centrándonos en el tema y aún lamentando profundamente la destrucción de su jardín, cabe preguntarse: ¿no es acaso ése un justo precio a pagar por la circunstancia prodigiosa de que la belleza de sus rosas de pitiminí, siendo de tal magnitud, haya conseguido levantar tal pasión en el corazón de mi cerda?

¿Se da usted cuenta de que su dolor, su desasosiego al verse privado de la serena visión de su jardín, no es nada comparado con el hecho de haber sido capaz, con su buen hacer de jardinero, de acercar la belleza hasta el nivel de la bestia? ¿Acaso puede existir misión más grande?

Porque: ¿Qué valor tiene la contemplación de lo bello por unos ojos humanos? Esto en ellos es absolutamente habitual, pero ¿qué me diría si un poema de Lord Byron o Novalis arrancara lágrimas a un buey, o un cuadro de Turner, ladridos de admiración a un perro? Eso es lo excepcional, lo admirable: cuando el goce estético se acerca a la fuerza bruta ennobleciéndola con su contacto. Es precisamente entonces cuando el ideal de belleza cumple su cometido de ser alimento espiritual de aquellos que más alejados están de ella.

Usted es, por tanto, un ser privilegiado, ha conseguido, con sus magníficas cualidades como jardinero, aunar esos dos polos que parecían enemistados, atraer al cabo poderosamente la atención, la pasión de la bestia, su amor, hasta la cumbre más alta. Sólo un verdadero artífice podría escribir como usted las páginas de lo sublime y seducir con ellas el alma animal.

Pero, querido vecino, usted ignora sus propios dones y, sobre todo, desconoce totalmente la personalidad de mi cerda. Lo que usted juzga altanería, malos modales, comportamiento violento, no es tal. Mi cerda sabe desde hace tiempo que no cuenta con la comprensión del jardinero, pero su extrema sensibilidad le lleva una y otra vez hacia sus rosas, y allí se encuentra con la hostilidad de un ser despiadado que la humilla, que la amenaza con llamar a la policía, que la hostiga recordándole una y otra vez su condición de bestia. Póngase en su lugar. Su desbordada ira nace de su orgullo herido. Destrozando su jardín, ella le suplica que la trate de otra forma.

Deje, pues, de acotar el goce espiritual únicamente para aquellos seres que usted considera dignos de poder valorarlo. Deje que el Arte se acerque a todos. La Cultura no puede restringir de tal modo sus niveles de consumo, y lo mismo ha de subir a los palacios como bajar hasta las porquerizas.

No equipare su cruel comportamiento con el de Jaime II el Obstinado, que obligaba a sus sirvientes a taparse los ojos antes de entrar en las dependencias de palacio, donde se exhibían las grandes obras maestras de la pintura europea del XVII, por considerar que no era correcto dejar contemplar a la servidumbre algo de tanto valor, algo que sobrepasaba infinitamente la capacidad de comprensión de aquellas gentes mayormente analfabetas.

O el de Federico III de Suecia, que prohibió terminantemente la alfabetización de todo el pueblo llano bajo su reino, argumentando que por la cultura se cuele siempre la traición.

O aquella famosa prohibición del general Lee durante la guerra de Vietnam, no permitiendo a ninguno de sus soldados leer otra cosa que no fueran revistas militares o pornográficas, porque de enfrentarse a otro tipo de literatura, por ejemplo, a la poesía, esto podía mermar

considerablemente en la tropa la capacidad de lucha. Ya que en combate, un verdadero soldado tiene que estar siempre más cerca de la bestia que del espíritu.

En fin, reconsidere su postura, termine con esa negativa actitud de quedarse contemplando embobado su arrasado jardín, plante de nuevo clavelinas, hortensias, margaritas y pensamientos, pero especialmente rosas de pitiminí. Sería un lamentable error que una vez que mi cerda jabalina ha conocido, ha sido seducida en su grado más alto por la belleza, se viera de la noche a la mañana privada de ella por la cerrazón de un jardinero que se niega a admitir que también los cerdos pueden, pese a ese nefasto dicho popular, apreciar las flores.

Y sobre todo no se le ocurra bajo ninguna circunstancia enfrentarse a ella, se trata de un ser extremadamente sensible y lógicamente su orgullo herido, como antes le he dicho, puede obligarla a hacer valer con violencia sus derechos. Por lo tanto, sólo usted es responsable de lo que

pueda suceder. La solución es sencilla; no se trata de traumas ni patologías, ni de ningún problema a tratar en centros veterinarios de salud mental. Aquí hay un conflicto de incomprensión entre usted y la delicada personalidad de mi cerda, que sólo puede superarse si planta con periodicidad sus rosas de pitiminí, dejando luego que se las coman las bestias. Considere que no es mucho lo que le pido.

A no ser que sea usted uno de esos jardineros elitistas, cegado para cualquier tipo de comprensión. En ese caso, señor, usted no merece vivir, no me deja alternativa. No tendré otro remedio que dejar vía libre no sólo a mi cerda jabalina, sino a toda mi cabaña de vacas, bueyes, terneros, asnos, gallinas, patos y conejos, para que entren y arrasen de una vez por todas su jardín; avanzando y tirando abajo la puerta de su casa, hasta subir a la habitación donde duerme para profanar su cama, y comerle su delicado corazón tan lleno de derechos.

Un cordial saludo,

El Porquero

UNIDAD 1: PRELECTURA

- 1 ¿Conoces las siguientes expresiones sobre cerdos o flores en español? Intenta deducir su significado a partir de tus conocimientos previos:

Echar margaritas a los cerdos

A cada cerdo le llega su San Martín

Andarse con flores

No hay rosa sin espina

¿Existen expresiones similares en tu lengua materna? Comparte con tus compañeros algunas de estas expresiones idiomáticas, explicando su origen, uso y posibles equivalencias en español. ¡Descubramos juntos la riqueza fraseológica que nos une y nos diferencia!

- 2 Abre bien los ojos y deja que tu imaginación se pasee por estos lienzos surrealistas:



(1931) - Salvador Dalí



(1944) - Salvador Dalí



(1957) - Remedios Varo



(1928) - René Magritte

- a) ¿Qué sensaciones te producen estas imágenes?
¿Te desconciertan, te maravillan, te incomodan?
- b) ¿Qué crees que intentan transmitir los artistas al combinar elementos tan dispares y aparentemente ilógicos?

En parejas, elegid una de las obras y confeccionad una breve historia que la explique. Dejad volar vuestra fantasía y no tengáis miedo a la incoherencia, al humor negro o al absurdo, ya que el surrealismo consiste precisamente en liberar el subconsciente de las ataduras de la razón.

3 El cuento que vamos a leer se titula «Cerdos y flores» y está escrito en forma de cartas entre un jardinero y un porquero. Antes de sumergirnos en esta historia, comparte con tus compañeros tu experiencia con la escritura de cartas:

- a) ¿A quién le escribiste por última vez?
- b) ¿Sobre qué temas?
- c) ¿Qué ventajas o desventajas le ves frente a otras formas de comunicación, como los mensajes de texto o los correos electrónicos?

Imagina qué tipo de conflicto puede surgir entre un jardinero y un porquero:

- a) ¿Qué motivos podrían llevarlos a escribirse cartas?
- b) ¿Cómo crees que evolucionará su relación a través de esta correspondencia?

Anota tus hipótesis en forma de una breve sinopsis argumental para compararla luego con el desarrollo real del cuento.

UNIDAD 2: LECTURA

- 1 En el texto aparecen varios ejemplos del **adjetivo relativo posesivo *cuyo***.
Observa las siguientes oraciones extraídas del cuento:

Como comprenderá, mi susto fue mayúsculo porque la intrusa era enorme; se trataba de ésa marrón con manchas oscuras que tiene cruce de jabalí y *cuyo* fiero aspecto impone.

Es decir, querido vecino, el canibalismo o la apasionada engullición del objeto amado no son sino expresiones máximas del amor y la pasión de seres *cuya* sensibilidad está por encima de la media.

Fíjate en la concordancia del adjetivo *cuyo* con el sustantivo que lo sigue (lo poseído), no con su antecedente (el poseedor). Ahora, completa las siguientes oraciones con la forma correcta de *cuyo*:

- a) El porquero, _____ cerda ha devorado las flores, intenta justificar su comportamiento.
- b) Las rosas de pitiminí, _____ aroma y belleza cautivaron a la cerda, han sido destruidas.
- c) El jardinero, _____ quejas no parecen surtir efecto, amenaza con tomar medidas drásticas.
- d) Los animales del establo, _____ instintos artísticos defiende el porquero, podrían arrasar el jardín.

- 2 Fíjate en los tratamientos formales que utilizan los personajes para dirigirse el uno al otro («Estimado Sr. Porquero», «Querido vecino», etc.).

- a) ¿Cómo evolucionan a lo largo del intercambio epistolar?
- b) ¿Qué revela esto sobre la relación entre los personajes y el desarrollo del conflicto?

- 3 El porquero menciona varias anécdotas históricas para justificar la conducta de su cerda (Enrique V y su mastín, Brunilda de Helvecia y Hans de Bulgaria, Jaime II el Obstinado, etc.).
- a) ¿Crees que estos ejemplos son verosímiles o forman parte del universo absurdo del cuento?
 - b) ¿Qué efecto producen en el lector?
 - c) Inventa tu propia anécdota disparatada siguiendo el estilo del autor.
- 4 El humor del cuento se basa en gran medida en la personificación de la cerda y en la exageración de su sensibilidad artística.
- a) ¿Qué cualidades humanas se le atribuyen?
 - b) ¿Cómo reacciona el jardinero ante este insólito animal?
 - c) ¿Te ha resultado gracioso este recurso? ¿Por qué?
- 5 El conflicto central del cuento gira en torno al acceso de la cerda a la belleza y al arte, que el jardinero pretende restringir.
- a) ¿Cómo responderías tú a la pregunta que plantea el porquero: «¿Acaso puede existir misión más grande?»
 - b) ¿Estás de acuerdo con su argumento de que «la Cultura no puede restringir de tal modo sus niveles de consumo»?
 - c) ¿Qué relación tiene este debate con la situación cultural en tu país?
- 6 Al final del cuento, el tono humorístico da paso a un desenlace sorprendente y violento.
- a) ¿Te lo esperabas?

- b) ¿Cómo interpretas la amenaza final del porquero?
- c) ¿Crees que es coherente con el desarrollo de los personajes y el conflicto?
Justifica tu respuesta.

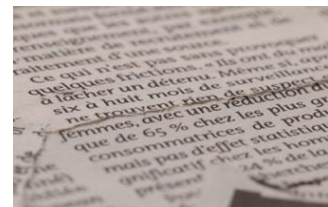
UNIDAD 3: POSLECTURA

- 1 Imagina que eres el jardinero y te dispones a responder la última carta del porquero.

- a) ¿Cómo reaccionarías ante sus argumentos y su amenaza final?
- b) ¿Mantendrías tu postura o cederías a sus demandas?

Redacta tu respuesta manteniendo el estilo epistolar y el tono humorístico y absurdo del cuento.

- 2 Transforma el cuento en una noticia periodística con un titular llamativo y una entradilla que resuma el conflicto. Puedes añadir declaraciones ficticias de los protagonistas o de supuestos testigos.



- 3 Reflexiona sobre el poder de la comunicación epistolar en «Cerdos y flores».
- a) ¿Crees que las cartas entre el jardinero y el porquero logran un entendimiento mutuo o más bien ahondan en sus diferencias?
 - b) ¿Qué papel juega el lenguaje en la construcción de sus argumentos y en la expresión de sus emociones?
 - c) ¿Hasta qué punto influye el formato epistolar en el desarrollo del conflicto y en la interpretación humorística del relato?

Inspirándote en estas cuestiones, redacta ahora tu propia carta de reclamación, adoptando el punto de vista de uno de estos singulares remitentes:

- a) Carta de queja por ruidos molestos de vecinos durante horas de descanso.
- b) Carta de queja por deficiencias en el servicio de internet contratado.
- c) Carta de queja por pérdida de equipaje durante un vuelo internacional.
- d) Carta de queja por retraso excesivo en la entrega de un pedido *online*.

4 Adéntrate en el fascinante universo del microrrelato surrealista, donde lo cotidiano se transforma en algo absurdo y cómico. Crea tu propio microrrelato de no más de 100 palabras a partir de una de estas premisas:

- a) Un día, al despertar, descubres que tu cepillo de dientes ha cobrado vida y se niega a limpiarte la boca hasta que le pagues un sueldo digno.
- b) Durante una cena familiar, el pavo asado se levanta de la bandeja y comienza a recitar sonetos de amor a la ensalada de col.
- c) Un detective privado es contratado para investigar el misterioso caso de las medias desaparecidas que aparecen cada mañana en el cajón de la ropa interior.
- d) En una librería, los personajes de las novelas deciden hacer huelga y se niegan a continuar sus historias hasta que mejoren sus condiciones laborales.

Usa elementos sorprendentes y combina situaciones ilógicas para generar humor. Juega con las expectativas del lector y atrevete a romper las convenciones narrativas. ¡Que tu imaginación desborde los límites de la realidad y nos sumerja en un mundo donde todo es posible!

5 Ahora que has completado este apasionante viaje por el mundo de «Cerdos y flores», ¿qué aspectos del cuento te han cautivado más? ¿El surrealismo, el humor absurdo, la estructura epistolar o la crítica social subyacente?

Si aún tienes ganas de más, te invitamos a seguir explorando el universo literario de Julia Otxoa con su cuento «Extraño envío», compuesto por seis intrigantes cartas. Aquí te dejamos un succulento aperitivo, la primera de esas misivas:

Carta número uno

Querido Ricardo:

Hoy me ha ocurrido algo extraordinario, he ido como todas las mañanas a la oficina de Correos a recoger nuestra correspondencia y me he encontrado un envío a mi nombre de la editorial Rosenberg, un voluminoso libro que lleva por título *La mujer salvaje*. El tema me ha extrañado bastante, hasta el punto de que he llegado francamente intrigada a la cita que tenía con el carpintero al que habíamos encargado los muebles para la sala, y la verdad, no he prestado mucha atención a las medidas, con lo que, supongo, al final puede resultar todo un pequeño desastre.

El envío me ha dejado perpleja, al principio he pensado que mi nombre figuraba en la lista de críticos literarios de la editorial y que me lo habían hecho llegar para que hiciera alguna reseña sobre él, pero de todas formas no dejaba de ser extraño que la editorial Rosenberg, de reciente ubicación en nuestro país, pudiera tener mi nombre y dirección en sus archivos.

Así que nada más llegar a casa, he llamado al departamento de Relaciones Públicas de la editorial y les he preguntado, allí me han informado de que mi nombre no figuraba en ninguna de sus listas, y que el envío se había hecho por orden personal del director de ediciones, el señor Pinard, pero que ese señor se encontraba de viaje y no volvería hasta dentro de un mes.

Imagínate, Ricardo, yo no conozco para nada a ese tal señor Pinard. ¿Cuál ha podido ser el motivo que le ha llevado a enviarme ese libro precisamente? Presa de una gran confusión, me he dirigido al diccionario y he buscado la palabra salvaje; el término tiene su origen en el latín *silvaficus*, derivado de selva. Se dice de las plantas silvestres no cultivadas, también de los animales no domésticos: agreste, bagual, cimarrón, arisco, feroz, montaraz. Hay un tercer significado utilizado para los terrenos no cultivados, abruptos y escabrosos. El término es aplicable, además, a aquellos pueblos o individuos que no participan de la civilización general, antropófagos, caníbales. Finalmente, se denomina de este modo a todo lo desmesurado, encendido, violento e irrefrenable.

Dios Santo, Ricardo, desconozco si el señor Pinard trata de decirme algo sobre mi persona a través del título de este libro pero ¿por qué? ¿Qué le he hecho yo?

En fin, no me lo explico. Pienso constantemente en ti y espero que tu primera cita con mister Lost resultara excelente y tu proyecto pueda salir adelante como mereces. Ya me tendrás al corriente de todo ello.

Ahora te dejo para seguir con mis investigaciones.

Escríbeme pronto.

Un beso,

Juliette Sousa

Si quieres descubrir cómo se desarrolla esta intriga, no lo dudes: hazte con el cuento completo y déjate atrapar por la prosa hipnótica y surrealista de Julia Otxoa.

¿Quién sabe? Tal vez tú también recibas algún día un *extraño envío* que ponga patas arriba tu realidad...

PAPIROFLEXIA

Lara Moreno

No conté con que el tiempo volvería a negarme en este infame oficio de existir...

---Carmen Moreno

Bernardo era un escribiente que no escribía poemas, sino versos. Los versos aparecían cada mañana por debajo de las pelusas de la cama y él los recogía, los montaba en su pluma de piel de jabalí y los zurcía en los papiros. Así se ganaba la vida. A veces incluso pensaba que se ganaba a la vida, pero eso era cuando tenía insomnio. Para escribir se ponía unas lentes amarillentas que sólo le abarcaban el globo ocular. Las cejas se le quedaban muy arriba de las gafas, casi en mitad de la frente, como en un arco de flechas del siglo XII.

Bernardo no había sido un prodigio de niño, ni siquiera un jovenzuelo inquieto, no había ejercido la paternidad y sólo a ratos durante su esquelética vida lo habían obsequiado con el deleite del vientre femenino en acto de eclosión. Cuando cumplió cuarenta y tres años y diez días, el cartero llamó a su puerta para entregarle una cajita de reloj envuelta en un papel de periódico de extraños dibujos. El envoltorio era un diario de Ogasawara, así que por deducción, ya que no traía remite ni matasellos, la pluma de piel de jabalí que guardaba la cajita había venido volando desde el Pacífico. Entonces comenzó su aventura con los versos.

La primera noche, pluma en mano, Bernardo se la pasó recogiendo los versos que había dentro de la taza del wc, los de los nidos de golondrinas vacíos del patio de vecinos, los pocos que quedaban en los calcetines sucios, los de las facturas de la luz. Eran los que más le llamaban la atención. Versos satánicos. Cuando empezaba a amanecer le cambió el humor, tras una descarga de hormonas en el descanso del café, y apuró los versos amigables que encontró en las manzanas verdes del frutero, en los rayitos de luz que empezaban a colarse sobre la alfombra, los que salían como abejorros felices del tocadiscos encendido. Eran versos musicales. Al amanecer descubrió que dominaba los de arte menor, los alejandrinos, los acatalécticos y los gliconios. Que si se rayaban las bombillas fundidas aparecían versos heroicos y que el olor del puchero caliente que subía desde el segundo piso era el origen de los versos pentámetros. A las nueve de la mañana telefoneó al director de la empresa de inmuebles donde trabajaba y se autodespidió. Prefería la papiroflexia pintada en verso en la que se había convertido su casa.

El supuesto problema era que no conseguía formar un poema, que se esparcían los grupitos de palabras por el mantel de la mesa y por el papel de las paredes sin orden, preludio ni continuación. Eran prólogos de ellos mismos y sin más finalidad que la última acentuación de la penúltima letra. Acababan dentro de ellos, significaban por separado. Los concibió así, desde entonces. No se

convertían en poemas porque no construían nada, porque no tenían la finalidad de la creación más allá del olor que los invocara. Eran una mera respuesta a los fenómenos naturales, viscerales y arquitectónicos. Como un sarpullido de la realidad.

Bernardo era de buen corazón de pirata y decidió utilizarlos como sortilegio. Se convertiría en profeta de los afectados por la lírica. El carnicero de la Plaza Mayor tenía un hijo con paperas y Bernardo le escribió un verso de garganta para enfermedades. La niña que fumaba hash en el portal cuando pasaba la media noche le compró un verso de tabaco para regalárselo a su novio. Recordó Bernardo que tenía una tía jardinera en Escuintla y le mandó una postal con un verso de polen por su santo, con la esperanza de que aún no hubiera muerto, pues entonces tendría que mandar un verso de plañideras, y éstos no le gustaban tanto. Rosario, la viudita sonrosada del quinto, Marcos, el terrateniente jubilado, el chico que subía las bombonas, la dulce dependienta del sex-shop de la esquina 14, los inmigrantes mozárabes con los que desayunaba en el mercado... todos fueron clientes suyos en menos de un mes.

Bernardo era feliz con su pluma jabalesca y decidió anunciarse en el Segunda o Tercera Mano, para aumentarse la fama. VENDO VERSOS SUELTOS.

Una mañana le llegó una carta de Nápoles. «Necesito tu ayuda. Soy un escritor en sequía y me faltan tres versos para completar mi último libro». Bernardo no había pensado en esa posibilidad. Era un filón para las editoriales y los quioscos de periódicos extranjeros. Su negocio podría dispararse hasta las cifras de grandes números redondos. Bernardo tenía entre sus dedos el magnate que derrocaría a las musas. Se puso en contacto con el escritor de Nápoles. «Tengo lo que necesitas. Puedes venir a verme».

Para el día de la cita, Bernardo había olvidado que los versos se disparaban fugaces y somnolientos por voluntad propia, y por supuesto, independientes. El escritor napolitano abrió su libro, temeroso y taciturno, justo donde le faltaban los tres últimos versos. Su soneto había quedado incompleto en una noche de galantería excesiva. Bernardo aplicó la pluma con decisión, orgulloso del supuesto resultado y ya cobrándose en la sonrisa la triple cantidad. Hubo un revoloteo de avispas y a gruñidos se alborotaron las páginas heridas. En un elástico movimiento todos los poemas ya escritos bostezaron, se desperezaron y sacudieron sus rimas asonantes, desmenuzándose. El escritor se echó las manos a la cabeza en un alarido de suicidio. Los poemas que tanto trabajo le habían costado construir, los versos que tantos cafés y anfetaminas le habían costado enlazar en romances eran ahora un despliegue de líneas sueltas y extrovertidas. La pluma había destrozado el libro, liberando todos los versículos impersonales. Ahora, como greguerías dadaístas, se regaban por la portada, por los márgenes, al revés y con inclinaciones contrapuestas.

Su papiroflexia le había jugado una mala pasada. Bernardo se entristeció por su cliente pero un júbilo le recorrió la espina dorsal. Las cualidades de su pluma eran inimaginables, no le quedaría fatiga para utilizarla bien. Había tantos libros inútiles, había tantos manuscritos pendencieros... ahora él podría desactivarlos todos. Los versos, de uno en uno, no podrían hacerle daño a nadie. Sería una locura feliz para la cordura del aburrimiento.

El napolitano no opinaba igual. Se arañó la cara, se masticó la lengua hasta hacerse sangre, pataleó y refunfuñó en un lenguaje frustrado todo el tiempo perdido. Hasta estos ruidos en el suelo Bernardo no había vuelto a reparar en él, ensimismado como andaba en su propia sonrisa. Cuando lo hizo sintió miedo. Los labios del escritor temblaban ensalivados y sus ojos desprendían ráfagas enrojecidas. Sobre la mesa descansaba, exhausta, la pluma. En dos segundos de discordia el escribano no se adelantó a su contrincante, por aquello del reuma, y éste pudo agarrar el tesoro lírico con el puño izquierdo mientras con el derecho le atestaba la primera venganza a Bernardo, en plena nariz. Desapareció hacia la calle con la pluma apretada en el pecho.

Bernardo había llorado la sangre que resbalaba de su nariz rota, el primer día. El segundo había deseado el mal de sus sábanas, de sus cuatro paredes ocreas ahora, sin versos redoblando las campanas de la iglesia de abajo. Durante el tercer día se había dedicado a llamar uno por uno a sus clientes para disculparse: ya nunca más tendría sus encargos arrítmicos. Y el resto del mes lo dedicó a lamentarse por la tristeza. Probó con su dedo índice, con el angular. No podía vomitar versos él solo. Una de las tardes de llanto le comunicaron en un telegrama que su tía guatemalteca había fallecido tras recibir su verso de polen, lo que lo hizo deprimirse aún más, negándose a sí mismo salir de casa hasta la primavera.

Pasado un tiempo de encierro floreció verdín en las esquinitas de su balcón. Comenzó a sentir la alergia asmática, y pensando haber guardado el suficiente luto por su profesión de escribano, decidió salir a la calle.

Viejos con muletas, niños de uniforme, tenderos de sucio delantal y autobuses repletos. La vida seguía siendo vida en las afueras de su piso, aunque él ya no se la ganara. Se cruzó en un semáforo con la niña del hash y le preguntó por su novio. Lo habían dejado hacía un par de meses. No, no tenía otro novio ahora. También había dejado el hash. La mirada turbia de la chica lo inquietó, y como de un letargo ceniciento se le despertó un frío en los dedos de los pies. No había llegado nunca a pensar para qué habría utilizado el napolitano su pluma de piel de jabalí, tan concentrado como había estado en llorarse la pérdida.

Corrió hacia el ayuntamiento, y todo estaba en orden. En los tribunales de justicia seguían las constituciones sobre los baúles, repletas de letras dignas de desobediencia. El párroco de la

diócesis más cercana releía la biblia a los católicos, subido en un parapeto de altar. También ahí seguían funcionando las escrituras. ¿Qué habría hecho entonces con su rabia el escritor?

¿Habría conseguido venderles a las editoriales su idea de individualismo versátil? ¿Dónde andarían los desórdenes? Se percató de repente de que existía un nuevo caos, algo andaba un poco cojo en las calles sucias. Una atmósfera enrarecida le subió por las ventanillas de su nariz recuperada. Faltaba algo.

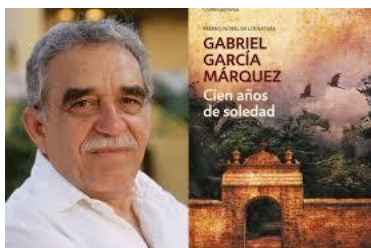
De camino a la biblioteca pública observó un par de librerías cerradas por desastre. Se le aceleró el ritmo cardíaco y aceleró el paso, a la vez. No se había cruzado con ninguna sonrisa, aunque ya la primavera estaba bien entrada en años. Al llegar a la puerta de la biblioteca percibió el olor de la falta de simiente. Subió un peldaño, dos. De tres en tres y ya casi avizoraba las estanterías. Política. Religión. Economía. Todas repletas. Y el vacío se le hizo en los ojos como un suburbio pecaminoso. Novela. Nada. Poesía. En lugar de los libros estaban postradas fotos de reyes victorianos, de obispos con artrosis. Algún que otro jarrón con flores de plástico rosa fucsia. Se volvió lloroso a la bibliotecaria, que le desvió la mirada con las pupilas tiernas y entristecidas.

En un periódico viejo leyó que los versos estaban todos encerrados, que los guardaban en un campo de concentración sólo apto para cirrosos. Las autoridades no habían querido dejarlos escapar, pero tampoco sabían cómo utilizarlos. Encerrados no les causaban ningún problema a los países del primer mundo, y tampoco los echaban de menos.

El escritor estéril, con la rabia inútil del frustrado, se había dedicado durante dos meses a desmenuzar toda la poesía. No había quedado ni un poema entero encuadernado o sin encuadernar. Luego, ya satisfecho de la ruina del resto de escritores y adictos a las letras, se había suicidado clavándose la pluma en el abdomen, muriéndose en el acto de un susto literario. Lo habían enterrado tal cual, con arma de homicidio incluida, tras agregar su nombre y apellidos en la última página de la Nueva Enciclopedia Papirofléxica.

UNIDAD 1: PRELECTURA

- 1 ¡Bienvenido a un viaje literario lleno de maravillas, donde lo increíble convive con lo cotidiano, donde lo mágico surge entre lo más común! Antes de revelar nuestro destino, te invito a explorar las siguientes obras, que han influido profundamente en el mundo de la literatura, el cine y la música. Observa las imágenes, lee atentamente las citas seleccionadas, y déjate envolver por la magia que emana de cada una:



«Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo».

«Sintió, al atravesar el umbral, que morir en una pelea a cuchillo, a cielo abierto y acometiendo, hubiera sido una liberación para él, una felicidad y una fiesta, en la primera noche del sanatorio, cuando le clavaron la aguja».



«A Tita, en cambio, del mero susto se le arrugaron hasta las ideas y se le borraron por un momento de la mente las fórmulas de las recetas de cocina más familiares...»

«Ojalá que llueva café en el campo. Que caiga un aguacero de yuca y té».

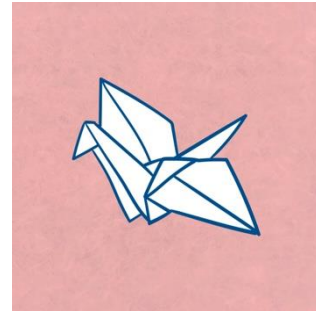


- a) ¿Qué tienen en común estas obras aparentemente tan diferentes?
- b) ¿Qué sensaciones te evocan las imágenes y las citas? Reflexiona sobre las conexiones entre la realidad y lo fantástico que se insinúan en estos fragmentos.

- c) ¿Puedes identificar un hilo invisible que conecte lo cotidiano con lo mágico? ¡Tu intuición te llevará a descubrir ese tema tan especial!

2 ¡Papiroflexia, el arte de dar vida al papel!

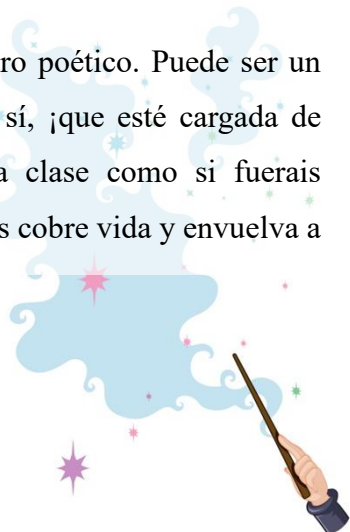
Seguro que alguna vez has convertido un simple trozo de papel en una grulla, una flor o un avión. Pero, ¿sabías que la papiroflexia es mucho más que un pasatiempo? Es una forma de arte milenaria que nos enseña a transformar lo ordinario en extraordinario, a encontrar la belleza en los detalles y a desarrollar la paciencia y la precisión.



Ahora, te propongo un desafío: crea una figura de papiroflexia que represente algo especial para ti, ya sea un recuerdo, un sueño o una meta. No importa si eres un experto o un principiante, ¡lo que cuenta es la intención que pongas en cada pliegue! Una vez que hayas terminado tu creación, compártela con tus compañeros y explica qué significa para ti.

3 Imagina que tienes el don de convertir tus palabras en hechizos. ¿Qué efecto te gustaría que tuvieran? ¿Sanarían corazones rotos, revelarían verdades ocultas, o quizás traerían paz a quienes las escuchan?

Forma un grupo con tus compañeros y cread un conjuro poético. Puede ser un verso, una frase o incluso una sola palabra, pero eso sí, ¡que esté cargada de intención y de magia! Luego, ¡representadlo ante la clase como si fuerais verdaderos hechiceros! Deja que el poder de tus palabras cobre vida y envuelva a todos en su misterio y magia.



UNIDAD 2: LECTURA

1 Tras la lectura, pongamos a prueba tu perspicacia. ¿Verdadero o falso?

- a) Los versos que escribía Bernardo tenían el poder de alterar la realidad y las emociones de las personas.
- b) El escritor napolitano buscó la ayuda de Bernardo porque admiraba su talento poético.
- c) La pluma de piel de jabalí era un objeto ordinario sin ninguna cualidad mágica.
- d) Bernardo logró hacerse rico y famoso gracias a la venta de sus versos.
- e) El caos que provocó el escritor napolitano con la pluma afectó principalmente al mundo de la literatura.

2 A continuación, encontrarás una serie de oraciones con huecos que debes completar y un cuadro con palabras extraídas del cuento «Papiroflexia». Tu reto es elegir la palabra correcta y colocarla en el hueco que mejor encaje.

Sortilegio	Letargo	Preludio	Fugaz	Obsequiar	Discordia
Avizorar	Prodigio	Atestar	Visceral	Taciturno	Desmenuzarse

- a) Los analistas comenzaron a _____ los cambios en la economía global debido a los nuevos conflictos internacionales.
- b) La llegada del misterioso libro parecía un _____, que traía consigo un destino incierto y lleno de magia.
- c) El joven matemático fue considerado un _____ tras resolver un problema que había desconcertado a expertos durante décadas.
- d) En la conferencia, decidieron _____ a cada invitado con una edición especial del tratado sobre sostenibilidad.

- e) La crisis energética fue solo el _____ de un colapso más profundo que afectaría a toda la industria.
- f) La reacción _____ de los manifestantes mostró la profundidad de sus emociones y frustraciones.
- g) La oportunidad fue tan _____ que apenas tuvimos tiempo de apreciarla antes de que desapareciera.
- h) Su carácter _____ lo mantenía alejado de las conversaciones, siempre en silencio, observando.
- i) La estructura del puente comenzó a _____ bajo el peso excesivo de los camiones que pasaban constantemente.
- j) Los archivos antiguos _____ la veracidad de los hechos históricos que se mencionaban en el informe.
- k) Las discusiones entre los diplomáticos estaban cargadas de _____, lo que dificultaba cualquier avance en las negociaciones.
- l) Tras años de _____, la economía del país finalmente comenzó a mostrar signos de recuperación.

¡Es hora de liberar tu creatividad con los *versos perdidos*!

Trabajad en parejas y poneos manos a la obra para crear vuestros propios versos. ¡Pero aquí viene el truco! Debéis dejar el verso inacabado, abierto a la interpretación. Una vez creado, intercambiáis el verso con otra pareja, que lo completará de forma creativa. La segunda parte del verso no necesita utilizar las palabras del cuadro, por lo que podéis dejar volar vuestra imaginación y sorprender a los demás con giros inesperados o mantener la emoción del verso inicial.

Ejemplo de *verso perdido*:

Verso inacabado: En el letargo de la tarde, un susurro parecía...

Verso completado por otra pareja: En el letargo de la tarde, un susurro parecía...
desmenuzarse entre las sombras que caían sobre la ciudad.

Al finalizar, leed vuestros *versos perdidos* en voz alta al resto de la clase y comentad cómo ha cambiado el tono, el significado o la emoción con las aportaciones de vuestros compañeros. ¡Seguro que saldrán versos llenos de sorpresa y creatividad!

- 3 En este cuento, hemos encontrado varios ejemplos que nos abren la puerta para explorar **el subjuntivo**. Prepárate para descubrir la magia de este modo verbal y cómo puede transformar tus frases y expresar la irrealidad. ¿Listo? ¡Allá vamos!

Observa estos dos ejemplos extraídos del cuento:

Recordó Bernardo que tenía una tía jardinera en Escuintla y le mandó una postal con un verso de polen por su santo, con la esperanza de que aún no *hubiera* muerto...

No se convertían en poemas porque no construían nada, porque no tenían la finalidad de la creación más allá del olor que los *invocara*.

¿Notas algo especial en las formas verbales *hubiera muerto* e *invocara*? ¡Exacto! Están en subjuntivo. Pero, ¿por qué? Pues bien, el subjuntivo es el modo de la incertidumbre, la duda, la emoción y la subjetividad. Se utiliza para expresar deseos, posibilidades, opiniones y situaciones hipotéticas.

Pero el subjuntivo no se conforma con eso, ¡quiere más! También es el rey indiscutible de las condiciones irreales. ¿Alguna vez has querido cambiar el pasado o soñar con un futuro diferente? Pues el subjuntivo te da la llave mágica para hacerlo, y esa llave se llama *si*.

Observa estos ejemplos del cuento, donde hemos completado la parte omitida en subjuntivo según el contexto:

¿Qué habría hecho entonces con su rabia el escritor (si *hubiera* descubierto el efecto de la pluma en sus poemas)?

¿Habría conseguido venderles a las editoriales su idea de individualismo versátil (si no *hubiera* perdido la pluma)?

pluscuamperfecto de subjuntivo:

- Si Bernardo hubiera protegido mejor su pluma, el escritor napolitano no la habría robado.

Y para condiciones irreales sobre el presente o el futuro, usamos *si + imperfecto de subjuntivo*:

- Si Bernardo tuviera su pluma mágica, podría seguir creando versos prodigiosos.

A continuación, te presentamos una recopilación de las principales estructuras con subjuntivo, organizadas por categorías. ¡Es solo una muestra! Este vasto universo del subjuntivo tiene muchas más posibilidades que te invitamos a descubrir.

Categoría	Estructuras
Expresar deseos o emociones	Que + Subjuntivo Ojalá + Subjuntivo Querer / Esperar / Desear que + Subjuntivo Temer que / Tener miedo de que + Subjuntivo Sentir que + Subjuntivo (cuando se expresa arrepentimiento) Alegrarse de / Sorprenderse de que + Subjuntivo Lamentar que + Subjuntivo
Expresar condiciones	Si + Imperfecto de Subjuntivo (para condiciones irreales en el presente o futuro) Si + Pluscuamperfecto de Subjuntivo (para condiciones irreales en el pasado) Con tal de que + Subjuntivo A menos que / Salvo que / Excepto que + Subjuntivo Siempre que / Siempre y cuando + Subjuntivo (cuando implica condición) A no ser que + Subjuntivo En caso de que / A condición de que + Subjuntivo
Expresar finalidad	Para que + Subjuntivo A fin de que + Subjuntivo Con el objetivo / propósito de que + Subjuntivo Con miras a que + Subjuntivo De modo / manera / forma que + Subjuntivo

Expresar duda o negación	Dudar que + Subjuntivo No creer que / No pensar que + Subjuntivo No estar seguro de que + Subjuntivo No parecer que + Subjuntivo No es cierto / verdad que + Subjuntivo
Expresar temporalidad	Antes de que + Subjuntivo Después de que + Subjuntivo Cuando / Mientras + Subjuntivo Hasta que + Subjuntivo Tan pronto como / En cuanto + Subjuntivo Cada vez que + Subjuntivo (En esta categoría, antes de que siempre va con subjuntivo, mientras que el resto utilizan subjuntivo solo cuando se refieren a eventos futuros o inciertos)
Expresar consecuencia	De ahí que + Subjuntivo
Expresar concesión	Aunque /A pesar de que /Pese a que + Subjuntivo Por mucho / más que + Subjuntivo Aun cuando + Subjuntivo (En esta categoría, se usa subjuntivo solo cuando hay hipótesis o duda; con hechos reales, va en indicativo)
Expresar prohibición o mandato	Prohibir / Impedir que + Subjuntivo Ordenar / Mandar que + Subjuntivo Exigir / Necesitar que + Subjuntivo Ser necesario / imprescindible / que + Subjuntivo
Expresar valoración o juicio	Es bueno / malo que + Subjuntivo Es mejor / peor que + Subjuntivo Es increíble / fantástico que + Subjuntivo Es una pena / lástima que + Subjuntivo
Expresar peticiones o sugerencias	Pedir / Rogar que + Subjuntivo Sugerir / Aconsejar que + Subjuntivo Recomendar / Proponer que + Subjuntivo

¡Vamos a practicar! Ahora que conoces las estructuras y cómo expresar condiciones irreales, te proponemos unos ejercicios para que pongas en marcha lo aprendido.

- a) Bernardo recogía los versos cada mañana antes de que _____ (desaparecer).
- b) Los versos de Bernardo eran tan poderosos que, de ahí que _____ (curar) enfermedades y _____ (atraer) el amor.
- c) El escritor napolitano acudió a Bernardo para que le _____ (ayudar) a completar su libro.
- d) Por mucho más que el escritor napolitano _____ (intentar) escribir por sí mismo, no lograba igualar la magia de los versos de Bernardo.
- e) Si Bernardo _____ (tener) aún su pluma mágica, podría seguir creando versos prodigiosos.
- f) La gente _____ (acudir) en masa a Bernardo si _____ (conocer) el verdadero poder de sus versos.
- g) Si el escritor napolitano no _____ (robar) la pluma, Bernardo _____ (seguir) escribiendo versos mágicos.
- h) Bernardo no _____ (perder) su don si _____ (proteger) mejor su pluma.

4 ¡Adéntrate en el cautivador mundo del realismo mágico, donde lo ordinario y lo extraordinario se entrelazan en un baile literario! Observa cómo este recurso literario cobra vida en los siguientes ejemplos:

«Los versos aparecían cada mañana por debajo de las pelusas de la cama y él los recogía, los montaba en su pluma de piel de jabalí y los zurcía en los papiros».

— Papiroflexia

«Deslumbrada por tantas y tan maravillosas invenciones, la gente de Macondo no sabía por dónde empezar a asombrarse. Se trasnochaban contemplando las pálidas bombillas eléctricas alimentadas por la planta que llevó Aureliano Triste en el segundo viaje del tren, y a cuyo obsesivo tumbum costó tiempo y trabajo acostumbrarse».

— Cien años de soledad

Ambos fragmentos ilustran a la perfección cómo el realismo mágico desdibuja la frontera entre lo real y lo fantástico, tejiendo situaciones asombrosas en el lienzo de la cotidianidad. Ahora te toca a ti convertirte en un sabueso literario y rastrear más ejemplos de este fascinante recurso en las páginas de «Papiroflexia».

Mientras lees, reflexiona:

- a) ¿Cómo consigue la autora fundir la realidad con la fantasía?
- b) ¿Qué sensaciones te provocan estos pasajes?
- c) ¿Cómo influyen en tu percepción de la historia?

5 En la unidad 1 de prelectura, creamos nuestros propios hechizos y conjuros poéticos en grupos. Ahora que hemos leído «Papiroflexia», os invito a dar un paso más en vuestro dominio de la magia verbal. Inspirándoos en la habilidad del protagonista para crear versos mágicos, vamos a ampliar y enriquecer vuestros hechizos iniciales.

- a) ¿Cómo podríais incorporar elementos del realismo mágico presentes en el cuento?
- b) ¿Qué nuevos poderes o efectos les otorgaríais a vuestras palabras, siguiendo el ejemplo de Bernardo?

Recordad utilizar el subjuntivo para expresar deseos, posibilidades e hipótesis. Por ejemplo:

Ojalá mis versos pudieran curar la tristeza como el polen de las flores en primavera.

Si mis palabras fueran semillas, plantaría un bosque de sueños en cada corazón solitario.

Una vez que hayáis transformado vuestros hechizos, os proponemos crear un *Grimorio poético* digital. Diseñad una portada atractiva, ilustrad vuestros versos mágicos y compartidlos con vuestros compañeros en un mural virtual.

UNIDAD 3: POSLECTURA

1 El desenlace del cuento nos deja pensando sobre el poder y la responsabilidad que conlleva. Reflexiona por un momento:

- a) ¿Qué habría sucedido si Bernardo hubiera utilizado su pluma mágica para otros fines?
- b) ¿Y si el escritor napolitano hubiera actuado de manera diferente?
- c) ¿Qué tipo de versos podrían haber cambiado la historia?

En grupos, os invitamos a crear finales alternativos para la historia, explorando distintas posibilidades y decisiones que los personajes podrían haber tomado.

2 ¡Ha llegado la hora de los creadores literarios! En esta ocasión, os proponemos una misión mágica: en parejas, vais a diseñar vuestra propia antología de cuentos de realismo mágico. Explorad diferentes autores y culturas que mezclen la realidad con la fantasía, y recopilad los relatos que más os inspiren en una colección digital.



Pero no acaba ahí, ¡necesitamos creatividad al máximo! Diseñad una portada que capture el espíritu mágico de vuestra antología, redactad un prólogo que introduzca los temas y maravillas que vais a presentar, y luego, compartid vuestra obra en un blog literario para que todos puedan disfrutar de ella.

3 La pasión por las letras, la creatividad desbordada, la lucha contra la mediocridad



y la búsqueda de lo extraordinario...
¿Te suena familiar? El personaje de
Bernardo, en su dedicación a la poesía
y su relación con la pluma mágica,
tiene algo en común con el mítico Don



Quijote, el caballero obsesionado con las novelas de caballería.

En pareja, estableced un diálogo intertextual entre ambos personajes, reflexionad sobre qué les une (su visión del mundo, sus pasiones, sus fantasías...) y qué les diferencia (la naturaleza de su locura, su enfoque hacia la creación o la aventura...). Imaginad un encuentro entre Bernardo y Don Quijote y escribid su conversación.

4 ¡Extra, extra! La pluma mágica en el punto de mira.

¡Atención, periodistas intrépidos! Ha llegado a nuestra redacción un rumor extraordinario: la existencia de una misteriosa pluma mágica capaz de alterar la realidad y sembrar el caos en el mundo literario. En grupos de 4 personas, vuestra misión es investigar este suceso y escribir un artículo periodístico que revele la verdad a la opinión pública.



Antes de lanzaros a la aventura, aquí tenéis algunos consejos para escribir una noticia impactante:

Elegid un titular atractivo y conciso que capte la atención del lector.



Estructurad la noticia siguiendo la técnica de la pirámide invertida: comenzad con la información más relevante y desarrollad los detalles en los párrafos siguientes.

Responded a las 6 preguntas clave: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? y ¿por qué?

Incluidos citas y testimonios de los protagonistas o testigos de la historia.

Mantened un estilo objetivo, claro y directo.

Aportad un enfoque original y atractivo que diferencie vuestra noticia de la competencia.

Podéis incluir imágenes, gráficos o cualquier otro elemento que enriquezca vuestra pieza periodística.

Maquetad vuestro artículo en un periódico digital usando herramientas *online*.

¿Listos para la misión? ¡A por la exclusiva del año!

¡Que vuestra pluma desvele los secretos de esta intriga literaria y nos mantenga pegados a vuestros titulares!

- 5 Bernardo, el protagonista de «Papiroflexia», no solo creaba versos mágicos, sino que también los vendía a quienes necesitaban su ayuda. Impulsados por su espíritu emprendedor, os desafío a crear un anuncio publicitario para promocionar los vuestros elaborados en la última tarea de la unidad de lectura.

- a) ¿Cómo convenceríais a la gente de que vuestras palabras tienen el poder de cambiar sus vidas?
- b) ¿Qué eslogan utilizaríais?
- c) ¿Qué beneficios prometería vuestro conjuro?

Diseñad un cartel que capte la atención de vuestros clientes y les haga querer comprar vuestros versos. Podéis incluir testimonios de clientes satisfechos, ofertas especiales o incluso una demostración en vivo de cómo funciona vuestra magia verbal.



Una vez que hayáis creado vuestros anuncios, organizad una *Feria de hechizos* en clase. Presentad vuestras campañas publicitarias y tratad de convencer a vuestros compañeros de que compren vuestros versos mágicos. Al final, votad por el anuncio más persuasivo y creativo. Recordad que, como Bernardo, tenéis el don de crear magia con vuestras palabras. ¡Adelante, aprendices de hechiceros y publicistas encantados, que el mundo os espera!

VI. CONCLUSIONES

6.1 Hallazgos y proyección de la investigación

A la luz de los resultados obtenidos tras culminar la presente investigación, conviene, *ab initio*, examinar los logros alcanzados respecto a los propósitos esenciales que orientaron este estudio. Antes que limitarse a una mera recapitulación de lo expuesto, estas páginas aspiran a ofrecer una perspectiva integradora que enriquezca y complemente los análisis desarrollados en los capítulos precedentes.

La dimensión filológica, desplegada a través de un exhaustivo proceso de documentación y análisis, ha fructificado en la configuración de un corpus lingüístico-literario que, tras someterse a un escrupuloso ejercicio de selección y organización, satisface los criterios establecidos con anterioridad. En este mismo sentido y como parte del enfoque global, la creación de una taxonomía digital, sustentada fundamentalmente en aspectos estilísticos, temáticos y pedagógicos, ha generado, de modo particular, un sistema de clasificación que favorece la implementación eficaz de los cuentos en diversos contextos educativos.

Desde la perspectiva didáctica, la articulación de un repositorio estructurado según las pautas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) ha desembocado en la elaboración de propuestas pedagógicas que, amén de potenciar el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales, confirman la idoneidad del cuento como instrumento catalizador del aprendizaje. Los resultados obtenidos corroboran, asimismo, los postulados teóricos de Zavala sobre el potencial didáctico de la narrativa breve:

- Corrige problemas de lectura de quienes están anclados en un único género, ya sea la novela, el cuento, la poesía, el ensayo o incluso en una única sección del diario.
- Permite aproximarse a obras monumentales desde la accesibilidad del fragmento.
- Facilita reconocer la dimensión literaria en diversas formas de narrativa, como el cine, las series audiovisuales y la narrativa gráfica.
- Genera la posibilidad de reconocer de manera didáctica las formas más complejas de la escritura, es decir: humor, ironía, parodia, alusión, alegoría e indeterminación.
- Disuelve la distinción entre los lectores de textos y los creadores de interpretaciones.
- Propicia que un estudiante descubra la vocación de su proyecto de lectura.

- Estimula al lector más sistemático a que oriente su investigación hacia terrenos inexplorados, no necesariamente asociados a la minificción. (Zavala, 2014, p. 32)

En virtud de lo expuesto, cabe afirmar que la confluencia entre el rigor filológico y la aplicación didáctica ha cristalizado, como reflejo de una sólida integración teórica y práctica, en un proyecto académico que pone en valor el cuento femenino contemporáneo como instrumento privilegiado para la formación holística del alumnado de ELE. La sinergia entre lo literario y lo pedagógico potencia un modelo de enseñanza-aprendizaje capaz de desbordar los límites tradicionales del aula y de generar transformaciones cognitivas y culturales significativas, permitiendo al alumnado, por vía de la inmersión en el universo narrativo propuesto, acceder a una comprensión más profunda y matizada de la realidad lingüística y sociocultural hispana.

Tras el análisis panorámico precedente, corresponde ahora desgranar las conclusiones específicas que configura la tesis. En lo tocante a los orígenes socioculturales y psicológicos del cuento, la investigación ha revelado, en términos generales, una evolución marcada desde sus raíces orales hasta su consolidación como género literario autónomo, gracias a la confluencia de factores institucionales, editoriales y sociológicos. En nuestra opinión, el desarrollo histórico del género ha estado marcado por una dialéctica constante entre la tradición oral ancestral y las exigencias formales de la literatura escrita, manifestándose en una progresiva sofisticación de las técnicas narrativas y los recursos estilísticos. En la esfera sociológica, la proliferación de editoriales especializadas y premios literarios ha contribuido decisivamente a la profesionalización del género, mientras que la aparición de plataformas digitales y nuevos espacios de difusión ha democratizado su acceso y recepción.

En el contexto contemporáneo, no cabe duda de que la mercantilización del sector editorial, que inicialmente pareció relegar el cuento a una posición marginal, devino, paradójicamente, en un espacio de libertad creativa donde los autores, exentos de presiones comerciales, pudieron experimentar con formas y temáticas innovadoras. A la vez, en el plano psicológico, la necesidad intrínseca del ser humano de narrar y compartir historias ha perdurado como motor fundamental en la génesis y desarrollo del género. En el ámbito crítico-literario, esta importancia no ha pasado desapercibida:

Afortunadamente en los últimos años críticos y escritores han aunado sus esfuerzos para evidenciar la importancia del cuento y han intentado poner de manifiesto que, en definitiva, no se trata únicamente de una variante narrativa o de una técnica sino que existe la necesidad de considerarlo como un auténtico arte. (Encinar, 1992, p. 181)

Centrando la atención en las aproximaciones teóricas al relato breve, nuestra indagación ha demostrado, *de facto*, la compleja red de definiciones y conceptualizaciones que han intentado acotar la naturaleza esquiva del cuento. En este sentido, las aportaciones seminales de Anderson Imbert, amalgamadas con las reflexiones de Cortázar sobre la intensidad narrativa y los postulados de Poe acerca del efecto único, matizadas por las contribuciones de académicos contemporáneos como Encinar –quien privilegia la narratividad como elemento nuclear del género, recalcando la construcción de universos ficcionales coherentes donde la caracterización psicológica y la estructura argumental se fusionan con maestría técnica–, han configurado un marco teórico poliédrico que evidencia, con particular énfasis, cómo la brevedad constituye un atributo formal, al mismo tiempo que actúa como un catalizador de intensidad narrativa, generando una experiencia estética profundamente conmovedora para el lector.

Más allá de estos fundamentos, se ha puesto de relieve que el cuento, en su capacidad de condensación estilística y emocional, ofrece un espacio literario de alta exigencia técnica, en el que cada elemento textual adquiere una función precisa y deliberada. De acuerdo con las premisas del género, la arquitectura narrativa, que prioriza la linealidad y la simplicidad estructural, sin pasar por alto la profundidad semántica, deviene en un delicado equilibrio entre la economía formal y la riqueza expresiva, en el que la aparente sencillez superficial enmascara un sofisticado entramado técnico que amplifica la fuerza evocadora del relato.

Con respecto a la evolución del género, nuestro análisis revela que el cuento contemporáneo, en consonancia con los planteamientos de Zavala sobre las estructuras rizomáticas y las narrativas itinerantes, ha rebasado los márgenes tradicionales para adentrarse en territorios donde la intertextualidad, la metaficción y la disolución de la trama cobran especial protagonismo. Nuestra reflexión sugiere que esta transformación se plasma con claridad en la narrativa femenina reciente, donde el silenciamiento deliberado, el lirismo y el humor se entrelazan para crear un nuevo paradigma estético que desafía las convenciones establecidas del género. En

definitiva, la metamorfosis constante, desde las manifestaciones tradicionales hasta las expresiones más modernas y posmodernas, reafirma la vitalidad del cuento como forma literaria que, sin renunciar a su esencia, continúa explorando nuevas posibilidades expresivas que interactúan con las dinámicas creativas y las tendencias culturales de la contemporaneidad.

En cuanto al microrrelato, el escrutinio realizado confirma su consolidación como una categoría literaria autónoma, cuya naturaleza radica en la extrema concisión y la capacidad de evocación que lo distinguen de otras formas narrativas breves. A través de estrategias como la elipsis, la intertextualidad y la polisemia, esta modalidad narrativa desafía los límites tradicionales del lenguaje literario y, a la vez, invita al lector a asumir un papel activo en la interpretación del texto. A partir de estas características, el microrrelato demuestra su capacidad para concentrar, en su brevedad cuidadosamente elaborada, una carga estética y conceptual que genera múltiples niveles de percepción y reafirma su posición central en la narrativa contemporánea.

En lo relativo al microrrelato hipermedial, los hallazgos han puesto de manifiesto su impresionante adaptación a las dinámicas culturales de la era digital, donde los formatos transmediales y la interacción entre códigos textuales, visuales y auditivos enriquecen su dimensión estética y comunicativa. Este tipo de microrrelato, a saber, por medio de su integración en plataformas digitales y redes sociales, ha redefinido las fronteras del género, dotándolo de nuevas posibilidades expresivas que resuenan con los hábitos de consumo cultural actuales; además, al reflejar los cambios propios del ecosistema tecnológico, se convierte en un espacio de experimentación literaria profundamente vinculado a las transformaciones socioculturales actuales.

Al reflexionar sobre la evolución sociocultural y el proceso de emancipación femenina en España, los datos analizados sugieren que los cambios estructurales en el tejido institucional, junto con las transformaciones en el ámbito jurídico-laboral y la movilización social-familiar, han reconfigurado sustancialmente la posición de la mujer. En este sentido, puede apreciarse que, la progresiva visibilización de las voces femeninas en el panorama literario actual se origina en un incremento palpable en la autoconciencia sociocultural, entendida como la capacidad de cuestionar y remodelar los paradigmas establecidos, manifestando el carácter provisional y dinámico tanto de la realidad como de la historia (Waugh, 2002), elementos que, al ser

reinterpretados desde nuevas perspectivas, aproximan inevitablemente estas narrativas al territorio de la ficción.

Siguiendo la misma línea de examinar la trayectoria histórica reciente, se constata que la convergencia entre los movimientos feministas, las reivindicaciones obreras y la implementación de políticas igualitarias, así como la transición hacia modelos familiares más equitativos en cuanto a responsabilidades domésticas y roles de género, ha conformado un sustrato fértil para el florecimiento de una literatura liberada de constricciones tradicionales y estereotipos arquetípicos, si bien, desde una perspectiva académica rigurosa, conviene mantener una mirada analítica sobre los retos que aún persisten en el horizonte de la igualdad efectiva.

Por lo que respecta a la intersección entre mujer, literatura y educación, los hallazgos obtenidos permiten vislumbrar cómo la democratización del sistema educativo, en conjunción con la incorporación de paradigmas pedagógicos inclusivos y el desarrollo de metodologías innovadoras, ha propiciado la emergencia de voces narrativas que trascienden los modelos convencionales de expresión literaria. Particularmente significativo resulta el tránsito desde la escuela mixta hacia un modelo coeducativo que, fundamentado en principios de equidad y diversidad, nutre el desarrollo de capacidades creativas y críticas en las nuevas generaciones de escritoras.

En lo concerniente a los fundamentos expresivos de la narrativa breve femenina, el análisis textual realizado desvela una notable riqueza de recursos y estrategias narrativas que, superando las limitaciones formales tradicionales, construyen y delimitan un universo literario de singular complejidad. Recurriendo a una extraordinaria diversidad temática y estilística, las autoras contemporáneas españolas demuestran un dominio excepcional y una capacidad innovadora que ha impulsado una profunda renovación en el cuento actual, expandiendo sus horizontes hacia nuevas posibilidades narrativas y artísticas (Encinar, 2001).

Desde el punto de vista de las técnicas narrativas empleadas, la investigación arroja luz sobre la multiplicidad de recursos expresivos que caracterizan la producción literaria femenina contemporánea, donde la experimentación formal y la búsqueda de nuevos cauces de expresión confluyen en la creación de textos que ponen en entredicho las convenciones establecidas. En este ámbito, destaca especialmente el desarrollo de un lenguaje propio que, inspirándose tanto en la tradición como en la

innovación, logra transmitir con refinada delicadeza la complejidad de la experiencia femenina.

En este momento nos parece oportuno subrayar que, la cartografía expresiva de la narrativa breve femenina contemporánea saca a la luz, sumado a su indudable calidad artística, una decidida voluntad de renovación que se manifiesta en múltiples niveles: desde la elección y tratamiento de las temáticas hasta la construcción de estructuras narrativas innovadoras, pasando por la elaboración de un lenguaje que, sin renunciar a la precisión formal, alcanza cotas significativas de expresividad y profundidad.

En el capítulo IV, nos hemos ocupado de la creación del corpus de cuentos femeninos contemporáneos para el aula de ELE, cuyos objetivos se articulan, en primer término, a través de una aproximación dual que integra aspiraciones filológicas y didácticas, estableciendo un marco conceptual que, ampliado más allá de la mera acumulación textual, apunta hacia la constitución de un repositorio literario dotado de rigor académico y aplicabilidad pedagógica. La esmerada práctica de catalogación y sistematización, conjugada con el desarrollo de taxonomías digitales fundamentadas en parámetros estilísticos y pedagógicos, ha resultado en un corpus que, en paralelo a su valor intrínseco como testimonio de la narrativa femenina contemporánea, funciona como un recurso indispensable en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Por cuanto atañe a la justificación de esta empresa investigativa, valga subrayar que, a la luz de las transformaciones socioculturales acaecidas en las últimas décadas, el corpus despliega una doble valía: por una parte, como reflejo fidedigno del quehacer literario femenino en la España actual, donde la narrativa breve actúa cual prisma que refracta inquietudes, aspiraciones y desafíos contemporáneos; por otra, cual herramienta pedagógica que, alimentándose de los avances en lingüística computacional y teoría educativa, propicia una inmersión cultural y lingüística significativa en el aula de ELE.

En lo tocante a los criterios de selección textual y las pautas de edición filológica, el análisis efectuado pone de manifiesto la integración de múltiples vertientes teóricas y metodológicas que han guiado la construcción del corpus, a saber:

- Conformidad con el MCER: a lo largo de la investigación, se ha constatado que el corpus, empleando una escrupulosa selección textual y una gradación

sistemática de contenidos, responde cabalmente a los parámetros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para los niveles B1-C2, promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales en sintonía con los descriptores internacionalmente reconocidos.

- Alineación con el PCIC: la articulación del corpus con los inventarios del Plan Curricular del Instituto Cervantes ha permitido, de manera particularmente eficaz, integrar contenidos gramaticales, funcionales, nocionales, y culturales que, estructurados progresivamente, facilitan una aproximación holística al aprendizaje del español como lengua extranjera, consolidando así una base sólida para la práctica docente.
- Teorías lingüísticas: el sustento teórico del corpus, fundamentado en los principios de la lingüística moderna —desde las aportaciones de Sinclair en materia de corpus lingüísticos hasta las consideraciones pragmáticas de Leech y los postulados sociolingüísticos de Hymes—, ha posibilitado una aproximación metodológica rigurosa que, sin descuidar ningún aspecto relevante del análisis textual, garantiza la solidez académica del trabajo realizado.
- Aproximaciones pedagógicas: la implementación de metodologías didácticas contemporáneas, que abarcan desde el enfoque comunicativo hasta la teoría sociocultural, pasando por los principios del aprendizaje significativo, ha derivado en un corpus que, trascendiendo su valor filológico, se constituye en una herramienta pedagógica versátil y eficaz para el aula de ELE.
- Criterios filológicos: el rigor filológico aplicado en la selección y edición de los textos, que contempla no solo la fidelidad a las ediciones críticas más autorizadas sino también la preservación de la integridad textual en virtud de un sistema de anotaciones meticuloso, ha redundado en un corpus que mantiene los más altos estándares académicos sin comprometer su accesibilidad didáctica.
- Aspectos técnicos: la implementación de protocolos estandarizados de digitalización y codificación, junto con la adopción de criterios uniformes de accesibilidad y recuperabilidad, ha dado lugar a un corpus que, además de su

valor intrínseco como repositorio textual, representa una herramienta dinámica y adaptable a las exigencias de la enseñanza moderna del español.

Conforme a los objetivos planteados inicialmente, la presentación de los resultados del corpus ha sacado a relucir, a partir de un análisis exhaustivo y multidimensional, la extraordinaria riqueza y versatilidad de los cuentos contemporáneos escritos por mujeres para su implementación en el aula de ELE. De manera particular, nos dedicamos a desentrañar las diferentes capas de análisis que conforman el corpus, abarcando desde los aspectos cuantitativos y cualitativos hasta las taxonomías temáticas, las referencias intertextuales y su potencial didáctico en el marco del PCIC.

En lo que se refiere a la clasificación taxonómica, la investigación ha arrojado resultados sumamente ilustrativos, revelando una distribución equilibrada entre las siete categorías temáticas identificadas, donde, cabe destacar, las de *Elementos fantásticos y misteriosos* (17 %) y *Reflexión y crítica social* (16 %) emergen como los ejes vertebradores más frecuentes, seguidos muy de cerca por *Relaciones interpersonales* y *Memoria y experiencias del pasado* (15 % cada una), configurando, en su conjunto, un mosaico temático que refleja las preocupaciones y visiones de la narrativa femenina contemporánea.

A propósito del análisis intertextual, nuestro estudio ha puesto en evidencia una rica diversidad de referencias, distribuidas en siete categorías principales con un total de 104 menciones explícitas, donde destacan las referencias a obras literarias (30.76 %) y las referencias a figuras culturales y artísticas (29.80 %) como los puntos clave alrededor de los cuales gira el corpus. En particular, las subcategorías más frecuentes –películas (12.50 %), escritores y poetas (11.53 %), y novelas/relatos (8.65 % cada una)– resaltan, de manera concluyente, una marcada tendencia hacia el diálogo interdisciplinar entre la narrativa breve y otras manifestaciones artísticas.

A todas luces, el análisis ha confirmado que las referencias intertextuales identificadas cumplen eficazmente las tres funciones básicas ampliamente reconocidas por la crítica especializada:

- 1) someter los motivos literarios y los moldes genéricos de la tradición canónica a una reelaboración novedosa con el propósito de desautomatizarlos y suscitar la reflexión del lector; 2) establecer con dicho patrimonio canónico una relación dialógica, ya sea de enaltecimiento o censura; 3) llevar la astringencia textual y lingüística hasta sus últimas consecuencias. (Andres-Suárez, 2010a, pp. 81-82).

Como resultado de esta dinámica, se constata que las autoras reimaginan y resignifican los referentes culturales tradicionales, mientras que, de manera simultánea, construyen diálogos críticos y reflexivos con el canon literario. Por ello, en su exploración de los límites expresivos del lenguaje, las escritoras despliegan, con notable creatividad, un abanico de recursos estilísticos y narrativos que tienden a impulsar, como se ha podido comprobar a lo largo de esta investigación, una profunda renovación del horizonte interpretativo, donde queda patente la sinergia de la preservación de ciertos elementos canónicos y su necesaria actualización en el contexto contemporáneo.

En relación con el estudio de los cuentos seleccionados bajo los parámetros del PCIC, los resultados obtenidos dejan constancia de la idoneidad del corpus para la enseñanza de ELE, fundamentada en las siguientes conclusiones:

- Desde la perspectiva gramatical, los textos facilitan la comprensión y asimilación progresiva de estructuras morfosintácticas complejas, abarcando desde el nivel oracional hasta el discursivo, con especial atención a los fenómenos de subordinación y los matices modales característicos de los niveles B1-C2;
- En el plano funcional, los relatos proporcionan un contexto significativo para el desarrollo de las competencias pragmáticas, incorporando gradualmente recursos para la expresión de intenciones comunicativas cada vez más sofisticadas, desde las básicas hasta las que requieren mayor elaboración retórica y consideración del registro;
- Dentro del ámbito nocional, el corpus exhibe un repertorio léxico-semántico meticulosamente organizado en diecinueve campos temáticos fundamentales, que facilitan la adquisición sistemática del vocabulario contextualizado según las necesidades comunicativas de cada nivel;
- Bajo el enfoque cultural, las narraciones operan como vehículos ideales para la transmisión de conocimientos socioculturales, creencias, valores y representaciones simbólicas del mundo hispánico, fomentando el desarrollo de la competencia intercultural a través de la exposición a diferentes perspectivas y realidades culturales;

- La integración de estos componentes, a nuestro parecer, convierte al corpus en una herramienta pedagógica de primer orden para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

A tenor de lo expuesto en el capítulo precedente, donde se ha analizado en profundidad el corpus de cuentos femeninos contemporáneos y se han sentado las bases para su aplicación didáctica, el capítulo V se adentra, *ipso facto*, en el terreno de la praxis educativa, enfocándose con mirada crítica al diseño y a la estructura de las secuencias didácticas propuestas, las cuales, además de organizar los contenidos, buscan garantizar su adecuada implementación en el aula de ELE.

De esta manera, dichas secuencias, concebidas como un puente metodológico entre la riqueza literaria del corpus y las necesidades del aprendizaje lingüístico, representan un modelo de integración entre las disciplinas literaria y didáctica. No resulta vano mencionar que su objetivo principal consiste en fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado, centrado tanto en la adquisición de competencias lingüísticas como en el desarrollo de habilidades críticas y culturales, capacidades esenciales de los estudiantes en términos de la interacción de manera efectiva y reflexiva con los textos literarios, así como la comprensión profunda de su trasfondo sociocultural.

En concreto, la estructura de las secuencias didácticas se articula en tres fases bien diferenciadas: una prelectura destinada a despertar el interés del alumnado y contextualizar los textos; una fase de lectura enfocada en la comprensión, el análisis y la adquisición de competencias específicas; y una poslectura que invita a la reflexión, la creación y la conexión con otras manifestaciones culturales o personales. Este diseño, a nuestro entender, ha demostrado ser altamente eficaz, puesto que, garantiza una aproximación completa y rigurosa a los textos, alineándose con los objetivos pedagógicos establecidos del PCIC y ofreciendo una herramienta valiosa y versátil para el aula de ELE.

Paralelamente, cabe destacar la extraordinaria diversidad de contenidos que vertebran las secuencias, abarcando un amplio espectro que comprende desde lo temático y lo gramatical hasta lo funcional, lo nocional y lo cultural. La pluralidad de enfoques, inherente a la selección textual del corpus, confiere a las unidades didácticas un carácter poliédrico y multidimensional, capaz de ofrecer a los estudiantes una experiencia de aprendizaje integral y enriquecedora, en la que la

lengua y la cultura convergen en un equilibrio cuidadosamente diseñado. Todo ello redundará, sin duda alguna, en una formación que facilita la adquisición de competencias comunicativas, a la par que cultiva la percepción cultural y el pensamiento crítico.

Si nos centramos en la flexibilidad y adaptabilidad de las propuestas, nos encontramos ante un sistema pedagógico de naturaleza modular que, gracias a su versatilidad intrínseca y su capacidad de adecuación a diferentes contextos educativos, hace posible una implementación personalizada y polivalente según los diversos niveles de competencia lingüística, contemplando, simultáneamente, las particularidades socioculturales y las expectativas específicas de cada grupo de aprendientes. Por mor de dicha maleabilidad, el profesorado puede emplear recursos que se ajustan fácilmente a sus objetivos y metodologías, mientras que el alumnado dispone de herramientas adaptadas a sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

En el terreno de los enfoques metodológicos y recursos empleados, examinados exhaustivamente en el apartado 5.2, nos complace constatar que la confluencia de cuatro pilares fundamentales configura, en su conjunto, una metodología integradora y holística que, de forma orgánica y cohesionada, potencia el desarrollo de las competencias comunicativas y culturales en el alumnado de ELE.

Así, hemos apostado por la enseñanza mediante tareas y el enfoque comunicativo, que sitúan al aprendiente en el centro del proceso educativo y privilegian el uso de la lengua en contextos significativos y auténticos; la gamificación y la ludificación, que introducen dinámicas lúdicas capaces de estimular el interés y la implicación del alumnado; la integración de las TIC y los recursos multimedia, que enriquecen la experiencia de aprendizaje y dotan a los estudiantes de herramientas para comprender y apreciar la literatura en su dimensión intertextual y multimodal; y, por último, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, que promueve el desarrollo de habilidades sociales y discursivas en un marco de interdependencia positiva. En consecuencia, se logra coordinar un proceso de aprendizaje dinámico, en el que el uso equilibrado de estos recursos estimula tanto la implicación activa del estudiante como la creatividad del docente en la planificación didáctica.

Con total certeza, puede afirmarse que, el eje central del capítulo V lo constituyen las secuencias didácticas diseñadas específicamente para los niveles intermedios y avanzados (B1-C2) del MCER, puesto que sintetizan de manera coherente el enfoque

metodológico y los objetivos pedagógicos fundamentales de nuestra propuesta. A raíz de la meticulosa labor de análisis y reflexión llevada a cabo en torno a las estrategias formativas planteadas, nos disponemos a continuación a presentar las conclusiones que se desprenden de dicho escrutinio, las cuales nos permitirán dilucidar el alcance, la proyección y la trascendencia de esta iniciativa innovadora en el ámbito de la didáctica de ELE:

- Simbiosis entre lengua y cultura: la imbricación de los planos lingüístico y cultural que caracterizan las secuencias diseñadas propicia una inmersión holística en el universo hispánico, donde los aprendientes adquieren competencias comunicativas y, además, se impregnan de los valores, costumbres y cosmovisiones que sostienen la identidad de los pueblos de habla hispana.
- Pluralidad temática y resonancia universal: huelga decir que la selección de cuentos, al abarcar un amplio espectro de temáticas enraizadas en la experiencia humana, favorece la identificación de los estudiantes con las historias narradas, suscitando reflexiones profundas y estableciendo vínculos impactantes entre la ficción literaria y sus propias vivencias.
- Innovación metodológica en la didáctica literaria: en el vértice donde convergen la tradición literaria y la vanguardia pedagógica, las secuencias se perfilan como un paradigma de innovación didáctica, al incorporar estrategias actuales, dinámicas y tecnológicamente enriquecidas, garantizando así una experiencia educativa estimulante y adaptada a los desafíos del siglo XXI.
- Expansión del repertorio léxico y estilístico: habida cuenta de la riqueza expresiva que emana de los cuentos seleccionados, su inclusión en el aula de ELE brinda a los aprendientes la oportunidad de enriquecer su acervo lingüístico, pues además de adquirir familiaridad con un amplio abanico de vocablos y expresiones idiomáticas, se sumergen en la pluralidad de registros y estilos que conforman el caleidoscopio de la lengua española.
- Cultivo de la perspectiva crítica: digno de mención es el hecho de que las actividades propuestas, en vez de circunscribirse a una mera comprensión superficial de los textos, invitan a los estudiantes a adoptar una mirada inquisitiva y a indagar en las problemáticas subyacentes en los cuentos,

cultivando un pensamiento crítico y autónomo que trasciende el ámbito literario para proyectarse en su interacción con el mundo.

- Versatilidad y adaptabilidad de las secuencias: *grosso modo*, el carácter modular de las secuencias, sumado a la flexibilidad inherente a su diseño, posibilita su implementación en una amplia gama de contextos educativos, permitiendo al profesorado adaptar las actividades en función de las singularidades de cada grupo y brindando, por ende, una experiencia de aprendizaje personalizada y pertinente.
- Fomento de la creatividad y el pensamiento divergente: resulta revelador observar cómo las tareas de escritura creativa y las actividades reflexivas que jalonan las secuencias sirven de estímulo para la imaginación y el pensamiento divergente, impulsando a los estudiantes a explorar nuevos horizontes expresivos y a forjar conexiones únicas con los textos, lo que redunda en un desarrollo integral de sus capacidades cognitivas y emocionales.
- Proyección intercultural y desarrollo de la empatía: la naturaleza de los cuentos seleccionados, al abordar temáticas universales desde una óptica femenina y propiamente hispánica, asume el papel de nexo hacia la otredad, motivando a los alumnos a repensar su propia identidad cultural y a cultivar una mirada empática y comprensiva hacia la diversidad, competencia cardinal en un mundo cada vez más interconectado y globalizado.

En síntesis, cada uno de los aspectos analizados, con sus principios rectores y sus fundamentos concretos, coadyuva, de manera valiosa, al desarrollo holístico de las competencias clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, a saber, la competencia lingüística, la literaria, la discursiva, la estratégica y la sociocultural, así como las habilidades comunicativas e interculturales.

La conjunción armónica de estos elementos configura una experiencia didáctica innovadora, motivadora y transformadora, que fomenta el aprendizaje de la lengua y la literatura al tiempo que cultiva una mentalidad crítica, empática y abierta, por lo que los estudiantes adquieren herramientas versátiles para desenvolverse con éxito en contextos diversos, expandiendo así los límites del aula para proyectarse en su crecimiento personal y su interacción con la sociedad.

En todo momento, somos conscientes de que la presente investigación, pese a su aspiración de rigor y exhaustividad, no agota las múltiples posibilidades de análisis y aplicación del cuento femenino contemporáneo en la enseñanza de ELE, máxime cuando la velocidad de los cambios socioculturales y tecnológicos abre constantemente nuevos horizontes de exploración académica. Reconociendo las limitaciones identificadas durante nuestro proceso investigativo, pero también vislumbrando las oportunidades que estas generan, nos disponemos a delinear las líneas de investigación que, partiendo de los cimientos establecidos en este trabajo, merecen ser desarrolladas en futuros estudios:

- Expansión del acervo literario: mientras que nuestro corpus actual se ha centrado principalmente en escritoras españolas contemporáneas de reconocida trayectoria, futuras investigaciones podrían ampliar significativamente el panorama mediante la incorporación de voces emergentes y menos difundidas del ámbito hispanoamericano, prestando especial atención a la diversidad geográfica o cronológica que caracteriza el mundo hispanohablante y las diferentes sensibilidades literarias que esta diversidad engendra. En este sentido, resultaría particularmente enriquecedor desarrollar un análisis comparativo entre las narrativas femeninas de distintas regiones hispanohablantes, examinando cómo las particularidades socioculturales de cada zona influyen en las temáticas, estilos y estructuras narrativas, lo que, sin duda, ampliaría significativamente las posibilidades didácticas en el aula de ELE.
- Adaptación metodológica multinivel: el alcance pedagógico de la presente investigación, ceñido a los niveles intermedios y avanzados, demanda una necesaria expansión hacia otros perfiles de aprendientes, atendiendo tanto a los niveles iniciales (A1-A2) como a las necesidades específicas de colectivos diversos en el aprendizaje del español. Por consiguiente, una prometedora línea de investigación consistiría en examinar las modificaciones requeridas para adaptar el corpus existente a diferentes contextos educativos, contemplando variables como la edad, el bagaje cultural o las necesidades especiales del alumnado.
- Dimensiones inexploradas del PCIC: la consideración de inventarios adicionales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, tales como Ortografía,

Tácticas y estrategias pragmáticas, Géneros discursivos y productos textuales o Habilidades y actitudes interculturales, abriría nuevas vías de análisis y clasificación del corpus literario establecido. Esta ampliación analítica posibilitaría una comprensión más exhaustiva del potencial didáctico de los cuentos seleccionados, revelando facetas complementarias para su aprovechamiento en el aula de ELE.

- Taxonomías analíticas pormenorizadas: del estudio sistemático realizado emerge la necesidad de desarrollar sistemas clasificatorios más refinados que, superando las categorizaciones actuales, permitan examinar los textos según parámetros lingüísticos, narrativos y temáticos específicos. Semejante taxonomía fomentaría identificar patrones discursivos y estilísticos recurrentes en la narrativa femenina contemporánea, facilitando así su aplicación pedagógica en contextos específicos de aprendizaje.
- Evaluación holística integrada: la naturaleza multidimensional del aprendizaje basado en narrativa breve requiere el desarrollo de instrumentos evaluativos innovadores que, trascendiendo los métodos tradicionales, integren la valoración de competencias lingüísticas, literarias y socioculturales. Tales herramientas deberían contemplar tanto el progreso individual del estudiante como su capacidad para establecer conexiones significativas entre lengua, literatura y cultura.
- Validación empírica contextualizada: el potencial educativo de las propuestas didácticas desarrolladas precisa una fase de implementación y análisis en entornos reales de enseñanza-aprendizaje, donde la observación sistemática y la recopilación de datos posibiliten evaluar su eficacia. Un estudio longitudinal en diferentes contextos educativos proporcionaría valiosa información sobre el impacto tangible de estas metodologías en la adquisición de competencias lingüísticas y culturales.
- Confluencias interdisciplinares: bajo el prisma de la interdisciplinariedad, sería fructífero explorar los puntos de encuentro entre la narrativa femenina contemporánea y otras disciplinas humanísticas, como los estudios de género, la historia, la sociología o las artes visuales. De igual modo, el análisis de la recepción de estos textos en diferentes contextos culturales enriquecería la comprensión de su potencial como herramienta de mediación intercultural.

- Ampliación didáctica secuencial: las secuencias didácticas propuestas constituyen un punto de partida para el desarrollo de nuevas unidades que, aprovechando la riqueza del corpus establecido, exploren metodologías innovadoras y estrategias pedagógicas alternativas. La creación de actividades complementarias y materiales de apoyo ampliaría el repertorio didáctico disponible para los docentes de ELE.
- Narrativas emergentes y debates contemporáneos: los cuentos seleccionados ofrecen un terreno fértil para el análisis de temáticas actuales como el ecofeminismo, las migraciones o la transformación digital de la sociedad. Una investigación centrada en estos aspectos permitiría diseñar actividades que vinculen la literatura con los debates contemporáneos, promoviendo el pensamiento crítico y la conciencia social en el aula de ELE.
- Proyección tecnológica evolutiva: si bien nuestra propuesta ha incorporado elementos tecnológicos en su diseño didáctico, el vertiginoso avance de las herramientas digitales invita a una actualización y ampliación constante de las aplicaciones pedagógicas. La exploración de nuevos formatos como la realidad aumentada, las narrativas transmedia o las plataformas interactivas de aprendizaje representa un campo fecundo para futuras investigaciones, siempre en armonía con los objetivos pedagógicos establecidos en nuestro estudio.

A modo de cierre, cabe subrayar la naturaleza *sui generis* de la investigación, cuyo principal valor reside en la confluencia armoniosa entre el rigor filológico y la innovación pedagógica, aspectos que han facilitado construir un puente sólido entre la narrativa femenina contemporánea y su aplicación en la enseñanza de ELE. La configuración de un corpus literario meticulosamente analizado, junto con el desarrollo de propuestas didácticas fundamentadas en criterios científicos, abre nuevos horizontes para la integración efectiva de la literatura en el aprendizaje de lenguas, al tiempo que reivindica el papel fundamental de las voces femeninas en el panorama literario actual. En última instancia, confiamos en que las líneas de investigación aquí esbozadas contribuyan a expandir el alcance de este trabajo inicial, propiciando avances relevantes en la comprensión literaria y aprovechamiento didáctico del cuento femenino contemporáneo, todo ello encaminado hacia una enseñanza del español más enriquecedora, inclusiva e inspiradora.

6.2 Research Outcomes and Future Perspectives

In light of the completed research, it is essential to examine the achievements realized in relation to the fundamental aims that guided this study. Rather than merely recapitulating previous findings, these conclusions seek to provide an integrative perspective that enriches and complements the analyses developed throughout the preceding chapters. The study was structured around two primary objectives: a philological aim focused on comprehensive analysis of contemporary women's short stories and specialized corpus creation, and a pedagogical goal centered on developing teaching materials for Spanish as a Foreign Language (SFL), specifically targeting intermediate and advanced levels (B1-C2).

The methodology integrated analytical-descriptive perspectives with didactic approaches, developing a comprehensive framework that has yielded significant results in both domains. In the philological dimension, extensive documentation and systematic analysis have culminated in the creation of a specialized corpus comprising 100 short stories by 20 contemporary Spanish women writers. This meticulous process of selection and organization has produced a linguistic-literary corpus that satisfies established criteria while supporting the development of a digital taxonomy fundamentally grounded in stylistic, thematic and pedagogical aspects.

As a result of this systematic research, significant achievements have been realized in four key areas: the establishment of a theoretical foundation for understanding Spanish contemporary women's short fiction, the creation of a digital corpus meeting both philological and pedagogical standards, the development of an innovative taxonomic system facilitating efficient text selection, as well as the design of teaching sequences that successfully integrate literary and linguistic competencies.

In exploring the evolution of contemporary short stories, our analysis reveals a notable progression from oral traditions to autonomous literary forms, marked by the confluence of institutional, editorial and sociological factors. Theoretical examination demonstrates a complex network of definitions and conceptualizations, where the foundational contributions of Anderson Imbert on genre characteristics, combined with Cortázar's reflections on narrative intensity and Poe's postulates about structural implications of brevity, establish a multifaceted theoretical framework. Additionally, the study confirms micro-fiction's consolidation as an autonomous literary category, characterized by extreme concision and evocative capacity, which

has proven remarkable adaptation to digital culture dynamics through transmedia formats and the interaction between textual, visual and auditory codes.

With regard to the development of Spanish women's narrative, structural changes in institutional frameworks, coupled with transformations in legal-labor spheres and social-family mobilization, have substantially reconfigured women's position in society. The democratization of the educational system, together with the incorporation of inclusive pedagogical paradigms, has fostered the emergence of narrative voices that transcend conventional models of literary expression. Our textual analysis reveals a remarkable richness of narrative strategies that surpass traditional formal limitations, constructing a literary universe of singular complexity. Contemporary Spanish women authors showcase exceptional mastery and innovative capacity, evidenced through their thematic diversity, experimental narrative techniques, as well as the development of a distinctive language that successfully conveys the intricacy of female experience.

Concerning the development of a specialized corpus for SFL teaching, extensive documentation and systematic analysis have led to a framework that effectively integrates academic rigor with pedagogical applicability. Beyond mere textual compilation, this meticulous work is reflected in a comprehensive taxonomic system that facilitates efficient implementation in various educational contexts, characterized by multiple theoretical and methodological approaches that have guided corpus construction:

- Compliance with CEFR: Throughout the thesis, the corpus illustrates rigorous text selection and systematic content gradation that fully aligns with the Common European Framework of Reference parameters for levels B1-C2, fostering the development of communicative and intercultural competencies in accordance with internationally recognized descriptors.
- PCIC Integration: The corpus's articulation with the Cervantes Institute's Curriculum Plan inventories has effectively allowed the integration of grammatical, functional, notional, and cultural content, progressively structured to support a holistic approach to Spanish language learning and establishing a solid foundation for teaching practice.

- **Linguistic Theories:** The theoretical underpinning of the corpus, grounded in modern linguistic principles –from Sinclair's contributions to corpus linguistics to Leech's pragmatic considerations and Hymes's sociolinguistic postulates– has ensured a thorough methodological framework that guarantees academic solidity while addressing all relevant aspects of textual analysis.
- **Pedagogical Approaches:** The incorporation of contemporary teaching methodologies, spanning from communicative approaches to sociocultural theory and including meaningful learning principles, has resulted in a corpus that extends past its philological value to become a versatile and effective pedagogical tool for the SFL classroom.
- **Philological Criteria:** The philological rigor applied in text selection and editing, encompassing both fidelity to authoritative critical editions and preservation of textual integrity through meticulous annotation, has yielded a corpus that maintains the highest academic standards while ensuring pedagogical accessibility.
- **Technical Aspects:** The implementation of standardized digitalization and coding protocols, combined with uniform accessibility and retrievability criteria, has produced a corpus that, beyond its intrinsic value as a textual repository, serves as a dynamic tool adaptable to modern Spanish language teaching requirements.

In the realm of practical application, the didactic sequences designed specifically for intermediate and advanced levels (B1-C2) constitute the cornerstone of Chapter V, synthesizing methodological perspectives with fundamental pedagogical objectives. Following exhaustive analysis and reflection on the proposed educational strategies, several key findings emerge that illuminate the scope, projection, and significance of this innovative initiative in SFL teaching:

- **Language-Culture Symbiosis:** The integration of linguistic and cultural dimensions characterizing these sequences fosters holistic immersion in the Hispanic universe, where learners acquire communicative competencies while absorbing the values, customs, and worldviews that underpin Spanish-speaking communities' identity.

- Thematic Plurality and Universal Resonance: The selection of stories encompasses a broad spectrum of themes rooted in human experience, cultivating student identification with narrated stories and establishing profound connections between literary fiction and personal experiences.
- Methodological Innovation in Literary Teaching: At the intersection of literary tradition and pedagogical avant-garde, these sequences stand out as a paradigm of didactic innovation, incorporating contemporary, dynamic, and technologically enriched strategies that ensure a stimulating educational experience adapted to 21st-century challenges.
- Lexical and Stylistic Repertoire Expansion: Given the expressive richness emanating from the selected stories, their inclusion in SFL classrooms offers learners opportunities to enrich their linguistic repertoire, both through familiarity with diverse vocabulary and idiomatic expressions and through immersion in the plurality of registers that compose the kaleidoscope of Spanish language.
- Critical Perspective Development: The proposed activities go beyond surface-level comprehension, inviting students to adopt an inquisitive approach and explore underlying themes, promoting critical and autonomous thinking that exceeds literary analysis to worldly interactions.
- Sequence Versatility and Adaptability: The modular nature of these sequences, combined with their inherent design flexibility, enables implementation across diverse educational contexts, allowing teachers to adapt activities to group specificities while providing personalized and relevant learning experiences.
- Creativity and Divergent Thinking Promotion: Creative writing tasks and reflective activities throughout the sequences stimulate imagination and divergent thinking, encouraging students to explore new expressive horizons and forge unique textual connections, contributing to comprehensive development of cognitive and emotional capacities.
- Intercultural Projection and Empathy Development: The selected stories, addressing universal themes through a distinctively Hispanic female perspective, serve as bridges toward otherness, encouraging students to

reconsider their cultural identity and cultivate empathetic understanding of diversity, a cardinal competency in our increasingly interconnected society.

A comprehensive analysis of our findings reveals that each examined component, through its foundational principles and methodological underpinnings, makes substantial contributions to the multifaceted development of essential competencies in foreign language acquisition. Moreover, these encompass not only linguistic proficiency but also literary comprehension, discursive capabilities, strategic competence, and sociocultural awareness, alongside enhanced communicative and intercultural abilities.

As a result, the systematic integration of pedagogical elements establishes an innovative and dynamic educational framework that redefines traditional language instruction. Furthermore, this approach nurtures critical thinking skills and intercultural sensitivity while providing students with adaptable tools for effective communication across diverse contexts. Such a comprehensive methodology extends beyond conventional classroom boundaries, ultimately facilitating both personal development and meaningful engagement in an era of heightened global interaction.

Despite the study's comprehensive approach, we acknowledge that the application and analysis possibilities of contemporary women's short stories in SFL teaching are far from exhausted, particularly given the rapid pace of sociocultural and technological changes that continuously open new horizons for academic exploration. Recognizing both the limitations identified during our research process and the opportunities they generate, we propose the following lines for future research:

- **Literary Collection Expansion:** While our current corpus focuses primarily on established contemporary Spanish women writers, future research could significantly broaden the scope by incorporating emerging and lesser-known voices from Hispanic America. Such expansion would pay particular attention to the geographical and chronological diversity characterizing the Spanish-speaking world and the different literary sensibilities this diversity engenders. A comparative analysis of women's narratives from different Hispanic regions would be especially enriching, examining how sociocultural particularities influence themes, styles and narrative structures.

- **Multi-level Methodological Adaptation:** Given that our pedagogical scope has been limited to intermediate and advanced levels, expansion to other learner profiles is necessary, addressing both initial levels (A1-A2) and the specific needs of diverse groups in Spanish language learning. This promising research direction would examine required modifications to adapt the existing corpus to different educational contexts, considering variables such as age, cultural background, and special learning needs.
- **Unexplored PCIC Dimensions:** Consideration of additional inventories from the Cervantes Institute's Curriculum Plan –such as Orthography, Pragmatic Tactics and Strategies, Discursive Genres and Textual Products, or Intercultural Skills and Attitudes– would open new avenues for corpus analysis and classification, enabling a more comprehensive understanding of the selected stories' didactic potential.
- **Detailed Analytical Taxonomies:** Our systematic study reveals the need to develop more refined classification systems that break away from current categorizations, allowing text examination according to specific linguistic, narrative, and thematic parameters. Such taxonomy would help identify recurring discursive and stylistic patterns in contemporary women's narrative, facilitating pedagogical application in specific learning contexts.
- **Integrated Holistic Evaluation:** The multidimensional nature of short narrative-based learning requires innovative evaluation instruments that surpass traditional methods, integrating assessment of linguistic, literary, and sociocultural competencies while considering both individual progress and ability to form meaningful connections between language, literature, and culture.
- **Contextualized Empirical Validation:** The educational potential of our didactic proposals requires implementation and analysis in real teaching-learning environments, where systematic observation and data collection can evaluate their effectiveness. Longitudinal studies across different educational contexts would provide valuable information about these methodologies' tangible impact on linguistic and cultural competency acquisition.

- **Interdisciplinary Confluences:** Through an interdisciplinary lens, exploring connections between contemporary women's narrative and other humanistic disciplines –such as gender studies, history, sociology, or visual arts– would be fruitful. Similarly, analyzing these texts' reception in different cultural contexts would deepen understanding of their potential as intercultural mediation tools.
- **Sequential Didactic Expansion:** The proposed didactic sequences serve as starting points for developing new units that, leveraging the established corpus's richness, explore innovative methodologies and alternative pedagogical strategies. Creating complementary activities and support materials would expand the didactic repertoire available to SFL teachers.
- **Emerging Narratives and Contemporary Debates:** The selected stories offer fertile ground for analyzing current themes such as ecofeminism, migration, or digital transformation. Research focused on these aspects would aid in design of activities linking literature with contemporary debates, promoting critical thinking and social awareness in SFL classrooms.
- **Evolutionary Technological Projection:** While our proposal incorporates technological elements in its didactic design, the rapid advancement of digital tools invites constant updating and expansion of pedagogical applications. Exploring new formats like augmented reality, transmedia narratives, or interactive learning platforms represents a fertile field for future research, always aligned with our study's established pedagogical objectives.

To summarize, the *sui generis* nature of this research lies in its harmonious confluence of philological rigor and pedagogical innovation, facilitating a solid bridge between contemporary women's narrative and its application in SFL teaching. The configuration of a meticulously analyzed literary corpus, combined with the development of scientifically grounded didactic proposals, opens new horizons for effectively integrating literature in language learning while asserting the fundamental role of women's voices in contemporary literature. Ultimately, we trust that the research directions outlined here will contribute to expanding this initial work's scope, supporting relevant advances in literary understanding and didactic utilization of contemporary women's short stories, all oriented toward more enriching, inclusive, and inspiring Spanish language teaching.

VII. ANEXOS



ANEXO I

Corpus de cuentos femeninos contemporáneos (B1-C2). Textos originales

ANEXO II

*Corpus de cuentos femeninos contemporáneos (B1-C2). Análisis taxonómico:
aspectos temáticos, intertextuales e inventarios del PCIC*

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Abad, M. (2004). *Amigos y fantasmas*. Tusquets.
- Abbas, J. (2010). *Structures for organizing knowledge*. Neal Schuman.
- Adón, P. (2005). *Viajes inocentes*. Páginas de Espuma.
- Adón, P. (2010). *El mes más cruel*. Impedimenta.
- Álamo Felices, F. D. (2010). El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 19, 161-180.
- Alario, C., Guillén, C. y Vez, J. M. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en la educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Albaladejo Mayordomo, T. (2007). Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación. En *Actas digitales del III Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad «Conocimiento Abierto, Sociedad Libre»* [CD-ROM]. Generalitat de Catalunya-Diputació de Barcelona.
- Alborg, C. (2012). Amistades peligrosas en *Amigos y fantasmas* de Mercedes Abad. En A. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología* (pp. 21-33). Biblioteca Nueva.
- Alcaraz Varó, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Marfil.
- Alemaný Bay, C. (2019). ¿Una nueva modalidad de lo insólito en tiempos posmodernos? La narrativa de lo inusual. En N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano (Coords.), *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)* (pp. 307-324). Visor.
- Alfonso, P. (1980). *Disciplina clericalis*. (E. Ducay y M. J. Lacarra, Eds.). (Trabajo original del siglo XII)
- Almodóvar Martín, M. Á. (2004). *Armas de varón, mujeres que se hicieron pasar por hombre*. Oberón.
- Alonso, D. (2008). *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Gredos. (Obra original publicada en 1950).
- Alonso, R. y De la Peña, M. V. (2004). Sugerente textura, el texto breve y el haiku. Tradición y modernidad. En F. Noguerol (Ed.), *Escritos disconformes: nuevos modelos de lectura* (pp. 95-106). Universidad de Salamanca.
- Alonso Valero, E. (2007). Un árbol de sorpresas: la prosa narrativa lorquiana. En E. Alonso Valero (Ed.), *Federico García Lorca, Pez, astro y gafas. Prosa narrativa breve* (pp. 9-30). Menoscuarto.
- Altisent, M. E. (2012). Escritoras y escritura en la narrativa breve de Nuria Amat. En M. Á. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología* (pp. 35-54). Biblioteca Nueva.
- Álvarez Méndez, N. y Abello Verano, A. (Coords.). (2019). *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)*. Visor.
- Álvarez Ramos, E. (2017). Nuevos paradigmas docentes en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en el siglo XXI: una antología poética 2.0. En *Actas*

- del IV Congreso Internacional del español en Castilla y León. *Innovación, tecnología y comunicación en español* (pp. 1-10). Universidad de Salamanca.
- Álvarez Ramos, E. (2018). Vivir del cuento. En E. Álvarez Ramos (Coord.), *Acción y efecto de contar: estudios sobre el cuento hispánico contemporáneo* (pp. 9-16). Visor.
- Álvarez Ramos, E. (2023a). La bifurcación de la identidad en la escritura femenina. Visibilizar para coeducar. *Cultura, lenguaje y representación*, 32, 13-37.
- Álvarez Ramos, E. (2023b). Compromiso y vindicación feminista en la poesía de Gloria Fuertes. *Anales de Literatura Española*, 38, 13-29.
- Álvarez Ramos, E. y Alejaldre Biel, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural. *Tejuelo*, 30, 175-206.
- Álvarez Ramos, E. y Morán Rodríguez, C. (2016). El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de Bachillerato. En J. Gómez Galán, E. López Meneses y L. Molina García (Eds.), *Instructional Strategies in teacher training* (pp. 492-500). UMET Press.
- Álvarez Ramos, E. y Morán Rodríguez, C. (2018). Tradición y modernidad en el cuento actual. En E. Álvarez Ramos y C. Morán Rodríguez (Coords.), *Cuento actual y cultura popular: la ficción breve española y la cultura popular, de la oralidad a la web 2.0* (pp. 7-13). Cátedra Miguel Delibes.
- Álvarez Ramos, E. y Romero Oliva, M. F. (2024). Semiótica de microtextos multimodales: de los libros informacionales al conocimiento en red. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 33, 131-155.
- Amat, N. (1990). *Amor breve*. Anaya y Mario Muchnick.
- Amat, N. (1998). *Letra herida*. Alfaguara.
- Amat, N. (2000). *El siglo de las mujeres*. Ediciones del Bronce.
- Amat, N. (2004). *Todos somos Kafka*. Reverso Ediciones.
- Anderson Imbert, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Marymar.
- Andres-Suárez, I. (1994). Notas sobre el origen, trayectoria y significación del cuento brevísimo. *Lucanor*, (11), 69-84.
- Andres-Suárez, I. (2008). Prólogo. En I. Andres-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico* (pp. 11-21). Menoscuarto.
- Andres-Suárez, I. (2010a). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Menoscuarto.
- Andres-Suárez, I. (2010b). El microrrelato: caracterización y limitación del género. En D. Roas (Ed.), *Poéticas del microrrelato* (pp. 155-179). Arco Libros.
- Andres-Suárez, I. (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Cátedra.

- Andres-Suárez, I. (2014). Estrategias del microrrelato para ahorrar espacio textual. En H. González Martínez (Ed.), *La minificción en el siglo XXI: aproximaciones teóricas* (pp. 176-188). Universidad Nacional de Colombia.
- Aparicio, J. P. (2006). *La mitad del diablo*. Páginas de Espuma.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós/MEC.
- Aristóteles. (2004). *Política* (Edición de Santa Fe). El Cid Editor.
- Arroyo Ortega, A. y Robayo Noreña, S. M. (2022). Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 34, 133-152.
- Artous, A. (1982). *Los orígenes de la opresión de la mujer*. Fontamara.
- Atkins, S., Clear, J. y Ostler, N. (1992). Corpus design criteria. *Literary and Linguistic Computing*, 7(1), 1-16.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2010). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. En J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education* (pp. 3-16). Jossey-Bass.
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Osler, A., Murphy-Shigematsu, S. y Parker, W. C. (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bapat, S. y Upadhyay, P. (2021). Implications of CSR initiatives on employee engagement. *Social Responsibility Journal*, 17(2), 149-163.
- Baquero Goyanes, M. (1993). *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?* Universidad de Murcia.
- Barthes, R. (1974). Introducción al análisis estructural de los relatos. En *Análisis estructural del relato* (pp. 9-44). Tiempo contemporáneo.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje* (C. Fernández Medrano, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1986).
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1), 19.
- Bengoechea, M. (1997). Lenguaje público y voz femenina. *Revista de Occidente*, 31-44.
- Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257.
- Biber, D., Conrad, S. y Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press.

- Bieder, M. (1992). Woman and the Twentieth-Century Spanish Literary Canon. The Lady Vanishes. *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 17(1-3), 301-324.
- Bierwisch, M. (1965). *Poetik und Linguistik*. Nyphenburger Verlagshandlung.
- Biglino Campos, M. P. (2014). La república de Condorcet, una república con ciudadanas. En *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla* (pp. 129-141). Cortes Valencianas.
- Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bobes Naves, M. C. (1993). *La novela*. Síntesis.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Graó.
- Bonilla, A. y Martínez, I. (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (Coord.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 60-92). Instituto de la Mujer.
- Bowker, L. y Pearson, J. (2002). *Working with Specialised Language. A Practical Guide to Using Corpora*. Routledge.
- Brasca, R. (1997). *Dos veces bueno 2. Más cuentos brevísimos latinoamericanos*. Desde la Gente.
- Brezina, V. (2018). *Statistics in Corpus Linguistics: A Practical Guide*. Cambridge University Press.
- Britto García, L. (2008). Los géneros leves. En I. Andres-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico* (pp. 513-530). Menoscuarto.
- Broch, Á. (1997). Les escriptors de la generació dels setanta. De la dona víctima a la dona personatge. En *Paraula de dona* (pp. 197-206). Diputació de Tarragona.
- Brown, S. A. (2003). *Devoted sisters: Representations of the sister relationship in nineteenth-century British and American literature*. Ashgate.
- Buyse, K. (2017). Los corpus como herramientas de aprendizaje del léxico. En VV. AA., *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (pp. 121-141). Difusión.
- Cabrera, M. Á. (2006). Lenguaje, experiencia e identidad. La contribución de Joan Scott a la renovación teórica de los estudios históricos. En C. Borderías (Ed.), *Joan Scott y las políticas de la historia* (pp. 233-257). Icaria-AEIHM.
- Caillois, R. (1965). *Au coeur du fantastique*. Gallimard.
- Calinescu, M. (2003). *Cinco caras de la modernidad*. Alianza.

- Calvo Revilla, A. (2016). Cartografía del microrrelato en red. En E. Álvarez Ramos y M. Martínez Deyros (Eds.), *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato* (pp. 55-93). Cátedra Miguel Delibes.
- Calvo Revilla, A. (2018). Escenarios culturales emergentes y microrrelato en red. En A. Calvo Revilla (Ed.), *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI* (pp. 7-13). Iberoamericana-Vervuert.
- Calvo Revilla, A. (2019a). Microrrelato hipermedial: simbiosis e hibridación semiótica y proyección significativa. En T. Gómez Trueba (Ed.), *Página y Pantalla. Interferencias microficciones* (pp. 149-167). Ediciones Trea.
- Calvo Revilla, A. (2019b). Cultura textovisual, hibridación y dialogismo en la obra de Albert Soloviev. *Actio nova. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 3, 532-555.
- Calvo Revilla, A. (2019c). Microrrelatos, microformas literarias y microtextualidades en la red hipermedial. En A. Calvo Revilla (Ed.), *Epifanías de la brevedad: microformas literarias y artísticas en la red* (pp. 9-16). Visor.
- Calvo Revilla, A. (2019d). Microrrelato en Red: intermedialidad en la cultura textovisual. La obra de Juan Yanes y Araceli Esteves. En L. Bocanegra Barbecho y A. García López (Eds.), *Con la Red / En la Red. Creación, Investigación y Comunicación Cultural y Artística en la era Internet* (pp. 78-106). Universidad de Granada y Downhill Publishing (NY).
- Calvo Revilla, A. (2019e). Lo siniestro y la subversión de lo fantástico en Casa de muñecas, de Patricia Esteban Erlés. En M. Martínez Deyros y C. Morán (Eds.), *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico* (pp. 113-132). Peter Lang.
- Calvo Revilla, A. (2020). Claves del paradigma estético del microrrelato hipermedial. En A. Calvo Revilla y E. Álvarez Ramos (Eds.), *Microrrelato hipermedial: aproximaciones teóricas y didácticas* (pp. 21-44). Peter Lang.
- Calvo, A. y Arias Urrutia, Á. (Eds.). (2021). *Escrituras enredadas*. Iberoamericana-Vervuert.
- Calvo Revilla, A. y Álvarez Ramos, E. (2020). Retos y desafíos de la red como paradigma de creación artística en la esfera del microrrelato hipermedial y otras formas narrativas minificcionales. En A. Calvo Revilla y E. Álvarez Ramos (Eds.), *Microrrelato hipermedial: aproximaciones teóricas y didácticas* (pp. 11-17). Peter Lang.
- Campillos Llanos, L. (2005-2006). *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Camón-Herrero, J. B. (2003). Recursos en internet para la enseñanza temprana de la lengua inglesa. En C. Huete y V. Morales (Eds.), *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 217-229). Consejería de Educación y Cultura.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Longman.

- Caride, J. A. (2011). La pedagogía social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Historia. Revista d'Història de l'Educació*, 18, 37-59.
- Carrillo Martín, N. M. (2001). Las antologías del cuento español en los noventa. En *El cuento en la década de los noventa. Actas del X Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED* (pp. 47-66). Visor Libros.
- Carrillo Martín, N. M. (2012). El enigma como punto de partida y de llegada: los microrrelatos de Julia Otxoa. En A. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología* (pp. 91-104). Biblioteca Nueva.
- Casas Vilalta, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Mujer y ciencias sociales*, 21, 23-38.
- Caso, Á. (2005). *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Planeta.
- Cassirer, E. (2003). *Filosofía de las formas simbólicas III*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillo Martín, F. J. (1992). En torno a una concepción estética unitaria: los presupuestos teóricos de Edgar Allan Poe sobre el hecho literario. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 11, 33-54.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós/MEC.
- Centelles, M. (2005). Taxonomías para la categorización y la organización de la información en sitios web. *Hipertext*, 3, 1-16.
- Cepedello, M. P. (2014). Últimas tendencias de la narrativa breve escrita por mujeres: la disolución de la trama. *Lectora*, 20, 135-148.
- Cerrada, C. (2004). *Compañía*. Lengua de Trapo.
- Cerrada, C. (2006). El agujero del donut. En E. Becerra (Ed.), *El arquero inmóvil. Nuevas poéticas sobre el cuento* (pp. 147-152). Páginas de Espuma.
- Chaves Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430.
- Cheng, W. (2011). *Exploring Corpus Linguistics: Language in Action*. Routledge.
- Chowdhury, G. y Chowdhury, S. (2007). *Organizing information: From the shelf to the web*. Facet Publishing.
- Colomer Martínez, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Conrad, J. (1899). *El corazón de las tinieblas*. Blackwood's Magazine.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2005). *Plan de fomento del plurilingüismo*. Junta de Andalucía.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.; 1.^a ed.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Córdoba, T., Carbonero Sánchez, L., Sánchez Aguayo, D., Inglada Moreno, S., Serra Figueroa, M., Blasco, M., Sáez Miota, S. y Ivanco Casals, P. (2016). Educación física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional: de la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 264-269.
- Corominas, J. (1954). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cortázar, J. (1949). Introducción. En H. Allen, *Israfel. The Life and Times of Edgar Allan Poe* (p. LXXVI). Rinehart.
- Cortázar, J. (1981a). Algunos aspectos del cuento. En J. Ortega (Ed. y Pról.), *La casilla de los Morelli* (3.^a ed., pp. 131-152). Tusquets.
- Cortázar, J. (1981b). Del cuento breve y sus alrededores. En J. Ortega (Ed. y Pról.), *La casilla de los Morelli* (3.^a ed., pp. 105-116). Tusquets.
- Cortina, A. (1995). Ética empresarial y opinión pública. *Claves de razón práctica*, (56), 48-55.
- Cortina Pérez, B. (2009). Una propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una LE mediante secuencias formulaicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 99-115.
- Crawford, W. y Csomay, E. (2015). *Doing Corpus Linguistics*. Routledge.
- Cresti, E., Bacelar do Nascimento, F., Moreno Sandoval, A., Veronis, J., Martin, P. y Choukri, K. (2004). The C-ORAL-ROM CORPUS: A Multilingual Resource of Spontaneous Speech for Romance Languages. En *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'04)*. European Language Resources Association.
- Crocco, M. S. (2006). Gender and social education: What's the problem? En E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 171-193). State University of New York Press.
- Cruz, G. (2013). Espacios paratextuales de la minificción en México. En P. Brescia (Coord.), *La estética de lo mínimo. Ensayos sobre microrrelatos mexicanos* (pp. 19-32). Universidad de Guadalajara.
- Cruz Piñol, M. (2017). *Lingüística de corpus y enseñanza de español como 2/L*. Arco Libros.
- Cruz Tienda, A. (2019). [Reseña del libro *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)*, editado por N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano]. *Pasavento. Revista de estudios hispánicos*, 7(2), 519-523.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. Harper and Row.
- Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, E. Gavina, M. C. Moya y I. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* (pp. 243-265). McGraw-Hill.

- Culler, J. (1982). *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Cornell University Press.
- Danto, A. (1993). *L'assujettissement philosophique de l'art*. Seuil.
- Darío, R. (1896). *Los raros*. Tipografía La Vasconia.
- Davis, Á. (1981). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- De la Revilla, M. (1878). La emancipación de la mujer. *Revista Contemporánea*, 18(74), 447-463.
- De la Torre Navarro, E. y Rivera García, E. (2021). Democratizar el aula universitaria: una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 57, 85-95.
- De la Varga Llamazares, R. (2019). Figuraciones de la *femme fatale* en *Las madres negras* de Patricia Esteban Erlés. En N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano (Coords.), *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)* (pp. 287-303). Visor.
- Delgado, J. (Ed.). (1977). Nota preliminar. En *El cuento romántico: Hoffmann, Pushkin, Musset, Poe* (pp. 7-11). Centro Editor de América Latina.
- Delgado-Rodríguez, S., Carrascal-Domínguez, S. y García-Fandiño, R. (2023). Grado de aceptación de los sistemas de evaluación digitales adaptados al uso de recursos tecnológicos educativos basados en Realidad Aumentada. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(2), 135-148.
- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Graó.
- Devís, A. (2013). La educación literaria en el desarrollo de la competencia intercultural. En L. P. Cancelas Ouviña, R. Jiménez Fernández, M. F. Romero Oliva y S. Sánchez Rodríguez (Coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* [CD-ROM]. GEU Editorial.
- Díaz-Diocaretz, M. y Zavala, I. M. (1993). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Vol. I. *Teoría feminista: discursos y diferencia*. Anthropos.
- Díez-Bedmar, M. C. (2022). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development. *Frontiers in Education*, 7, 1-8.
- Downey, J. E. (1999). *Creative imagination: Studies in the psychology of literature*. Routledge. (Obra original publicada en 1929).
- Durán Escribano, P. y Gómez Ortiz, M. J. (2009). Criterios de selección de un corpus lingüístico específico para el estudio de la metáfora en la ciencia. En C. M. Bretones Callejas et al. (Eds.), *Understanding Language and Mind: Applied Linguistics Now* (pp. 715-724). Universidad de Almería.
- Dyson, A. (2003). *Brothers and sisters learn to write*. Teachers College Press.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula* (3.^a ed.). Lumen. (Obra original publicada en 1979).

- Egbert, J., Biber, D. y Gray, B. (2022). *Designing and Evaluating Language Corpora: A Practical Framework for Corpus Representativeness*. Cambridge University Press.
- Eley, G. y Nield, K. (2010). *El futuro de la clase en la historia. ¿Qué queda de lo social?* Universidad de Valencia.
- Elche Larrañaga, M. (2017). Actitudes sexistas y construcción de género. Itinerario de lectura para la igualdad. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 524-532.
- Eliot, T. S. (1951). Tradition and the Individual Talent. En *Selected essays* (pp. 13-22). Faber.
- Encinar, Á. (1992). Escritoras españolas actuales: una perspectiva a través del cuento. *Hispanic Journal*, 13(1), 181-192.
- Encinar, Á. (2001). Escritoras actuales frente al cuento: autoras y tendencias. En J. Romera Castillo y F. Gutiérrez Carbajo (Eds.), *El cuento en la década de los noventa* (pp. 129-149). Visor.
- Encinar, Á. (2012). La lógica del absurdo: *Un extraño envío* de Julia Otxoa. En Á. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología* (pp. 123-139). Biblioteca Nueva.
- Encinar, Á. (2014). *Cuento español actual (1992-2012)*. Cátedra.
- Encinar, Á. y Glenn, K. M. (Eds.). (2005). *La pluralidad narrativa: escritores españoles contemporáneos (1984-2004)*. Biblioteca Nueva.
- Encinar, Á. y Percival, A. (Eds.). (1993). *Cuento español contemporáneo*. Cátedra.
- Encinar, Á. y Valcárcel, C. (Eds.). (2012). *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología*. Biblioteca Nueva.
- Epple, J. A. (2000). Violeta Rojo: breve manual para reconocer minicuentos. *El Cuento en Red*, 1, 70-71.
- Eres Fernández, G. (2004). Objetivos y diseño curricular en la enseñanza del ELE. *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*.
- Escario, P., López-Accotto, A. I. y Alberdi Alonso, I. (1996). *Lo personal es político: el movimiento feminista en la transición*. Instituto de la Mujer.
- Estébanez Calderón, D. (1999). *Diccionario de términos literarios*. Alianza.
- Esteban Erlés, P. (2012). *Casa de muñecas*. Páginas de Espuma.
- Esteban Erlés, P. (2018). *Las madres negras*. Galaxia Gutenberg.
- Eudave, C. (2019). El cuerpo como espacio de lo insólito en la narrativa mexicana reciente escrita por mujeres. En N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano (Coords.), *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)* (pp. 43-58). Visor.
- Farge, A. (1991). La historia de las mujeres. Cultura y poder de las mujeres: ensayo de historiografía. *Historia Social*, 9, 79-101.

- Ferguson, G. (2001). If you pop over there: a corpus-based study of conditionals in medical discourse. *English for Specific Purposes*, 20(1), 61-82.
- Fernández Moreno, C. (1971). *Antología de textos sobre lengua y literatura*. UNAM.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Fernández Vítóres, D. (2023). El español: una lengua viva. Informe 2023. En C. Pastor Villalba (Dir.), *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-142). Instituto Cervantes.
- Fernández-Hernández, A. (2007). Organización de los contenidos en los sitios web: las taxonomías. *ACIMED*, 15(5), 1-11.
- Fernández-Río, J. (2003). Desafíos físicos cooperativos: historia y posibilidades didácticas. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 1-9).
- Fernández-Río, J. (2009). El modelo de aprendizaje cooperativo: conexiones con el modelo comprensivo. En A. Méndez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-99). Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. En *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 69-83).
- Fernández-Río, J. (2015). Models-based practice reloaded: Connecting cooperative learning and adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 5-7.
- Figueras Casanovas, N. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica. *Carabela*, 57, 5-23.
- Figueras Casanovas, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, 26-35.
- Flórez, S. (1994). Entrevista con Antonio Pereira: historias y buen vino. *Leer*, 75, 34-36.
- Flowerdew, L. (1998). Corpus linguistic techniques applied to textlinguistics. *System*, 26(4), 541-552.
- Foncubierto, J. M. (2014). *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Edinumen.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Fowler, R. (1986). *Linguistic criticism*. Oxford University Press.
- Gamba, S. (Coord.). (2007). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Editorial Biblos.

- García Cabeza, B. (2009). Escuela mixta vs. escuela educativa: un estudio de caso en torno a la reproducción transformación de las desigualdades de género. En *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2417-2431). Universidade do Minho.
- García-Valero, B. E. (2019). Para una teoría de lo inusual: procedimientos lingüísticos, planteamientos estéticos. En N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano (Coords.), *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)* (pp. 325-338). Visor.
- Gargallo, F. (2005). Escritura de mujeres, escritura de las diferencias. *La manzana de la discordia*, 1(1), 107-111.
- Gayangos, P. (Ed.). (1860). *Libro de los gatos*. En *Escritores en prosa anteriores al siglo XV* (Vol. 51, pp. 543-560). Rivadeneyra. (Trabajo original producido entre 1350 y 1400).
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Taurus.
- Ghadessy, M. (1995). Thematic development and its relationship to registers and genres. En M. Ghadessy (Ed.), *Thematic Development in English Texts* (pp. 129-140). Pinter.
- Gil López, E. J. (2001). La voz femenina en la narrativa española contemporánea. En *Literatura y sociedad, el papel de la literatura en el siglo XX: I Congreso Nacional Literatura y Sociedad* (pp. 165-176).
- Glenn, K. M. (2012). En primera persona: voces de mujer en algunas narraciones de Mercè Rodoreda, Carme Riera e Imma Monsó. En Á. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología* (pp. 141-156). Biblioteca Nueva.
- Gómez Trueba, T. (2007). Los cuentos largos de Juan Ramón Jiménez y el origen del microrrelato en la literatura española. En T. Gómez Trueba (Ed.), *Mundos mínimos: el microrrelato en la literatura española contemporánea* (pp. 41-65). Llibros del Pexe.
- Gómez Trueba, T. (2018). Alianza de los microrrelatos y las fotografías en las redes. ¿Pies de foto o microrrelato? En A. Calvo Revilla (Ed.), *Elogio de lo mínimo: estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI* (pp. 203-220). Iberoamericana-Vervuert.
- González, J. L. (2002). La extensión de la brevedad: vidas breves y otros recursos del microrrelato. *Quimera*, (222), 18-22.
- González, J. M. (2006). El cuento en España: una aventura actual. *República de las Letras: revista literaria de la Asociación Colegial de Escritores*, 98, 67-76.
- González, J. R. (2012). Trascender la apariencia: la mirada epifánica en algunos relatos de Cristina Cerrada. En Á. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología* (pp. 157-172). Biblioteca Nueva.

- González González, M. (2021). Perspectiva de género en las empresas: hacia la igualdad laboral a través de la responsabilidad social empresarial. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 16, 708-728.
- Goodyear, V. A. y Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the «honeymoon» of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203.
- Grande, C. (2002). *La novia parapente*. Xordica.
- Grande, C. (2006). *Dirección noche*. Xordica.
- Grande, C. (2008). *Naturaleza infiel*. RBA.
- Granero Navarro, A. (2017). La literatura en el aula de ELE. En *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía* (pp. 64-71). Instituto Cervantes.
- Guerrero Ruiz, P. (2016). Aplicaciones didácticas del cuento. En E. Álvarez Ramos, M. Martínez Deyros y L. Alejaldre Biel (Coords.), *El cuento hispánico: nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas* (pp. 51-58). Universidad de Valladolid.
- Guillén, C. (1989). *Teorías de la historia literaria*. Espasa Libros.
- Haberer, A. (2007). Intertextuality in theory and practice. *Literatūra*, 49(5), 54-67.
- Haro Cortés, M. (Ed.). (2007). *Exemplario contra los engaños y peligros del mundo*. Publicacions de la Universitat de València. (Obra original publicada en 1493).
- Hartmann, H. (1994). Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos. En C. Borderías, C. Carrasco y C. A. (Comps.), *Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales* (pp. 253-294). Icaria-FUHEM.
- Hedden, H. (2010). *The accidental taxonomist*. Information Today.
- Hernández, D. (2012). *El microrrelato en la literatura española. Orígenes históricos modernismo y vanguardia* [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna.
- Hernández, E. (2012). En torno a la selección y la edición de documentos para un corpus histórico de textos del español americano. En M. J. Torrens Álvarez y P. Sánchez-Prieto Borja (Eds.), *Nuevas perspectivas para la edición y el estudio de documentos hispánicos antiguos* (pp. 264-273). Peter Lang.
- Hirata, H. (2001). *Perspectiva internacional sobre las relaciones laborales y de género*. <http://library.fes.de/fulltext/iez/01108002.htm>
- Hodge, G. (2000). *Systems of knowledge for digital libraries: Beyond traditional authority files*. Council on Library and Information Resources.
- Holtzman, S. R. (1994). *Digital Mantras: The languages of abstract and virtual worlds*. The MIT Press.
- Hooks, B. (1994). *Enseñando a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Gedisa.

- Huarte de San Juan, J. (1977). *Examen de ingenios para las ciencias* (E. Torre, Ed.). Editora Nacional.
- Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. Routledge.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al. (Eds.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Edelsa.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Vols. 1-3). Biblioteca Nueva.
- Jackson, R. (2001). Lo oculto de la cultura. En D. Roas (Ed.), *Teorías de lo fantástico* (pp. 141-152). Arco Libros.
- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Co.
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. En J. S. Thousand, R. A. Villa y A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (pp. 31-44). Paul H. Brookes Publishing.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. Longman.
- Kincheloe, J. L., y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- Koch, D. M. (1981). El microrrelato en México: Torri, Arreola y Monterroso. *Hispanamérica*, 10(30), 123-130.
- Koch, D. M. (2000). Diez recursos para lograr la brevedad en el micro-relato. *El Cuento en Red*, 2, 3-10.
- Kohan, S. A. y Rivadeneira, A. L. (1991). *Taller de escritura*. Diseño Editorial.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Krishnamurthy, R. (2001). The Science and Technology of Corpus. Corpus for Science and technology. En G. Aguado de Cea y P. Duran (Eds.), *La investigación en lenguas aplicadas: enfoque multidisciplinar* (pp. 79-114). Fundación Gómez-Pardo, Universidad Politécnica de Madrid.
- Kristeva, J. (1967). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. *Critique*, 23(239), 438-465.
- Kristeva, J. (1974). *La Révolution du langage*. Seuil.
- Kuzmicova, A. (2013). The words and worlds of literary narrative: The trade-off between verbal presence and direct presence in the activity of reading. En L. Bernaerts, D. De Geest, L. Herman y B. Vervaeck (Eds.), *Stories and Minds*:

- Cognitive Approaches to Literary Narrative* (pp. 191-231). University of Nebraska Press.
- Kübler, S. y Zinsmeister, H. (2015). *Corpus Linguistics and Linguistically Annotated Corpora*. Bloomsbury.
- Labandeira Fernández, A. (1982). Cubanos y puertorriqueños que deben figurar en un catálogo de novelas y novelistas españoles del siglo XIX: identificaciones y precisiones. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 11, 51-73.
- Labandeira Fernández, A. (1983). Adiciones a un diccionario de seudónimos literarios españoles. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 2, 175-184.
- Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Horas y Horas.
- Lagmanovich, D. (2005a). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*. Menoscuarto.
- Lagmanovich, D. (2005b). Microrrelatos. *Quimera*, (263-264), 63-64.
- Lagmanovich, D. (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Menoscuarto.
- Lakoff, R. T. (1995). *El lenguaje y el lugar de la mujer* (M. M. Rivera, Trad.; M. Otero y M. M. Rivera, Prols.). Hacer. (Obra original publicada en 1981).
- Lambe, P. (2007). *Organising knowledge: Taxonomies, knowledge and organisational effectiveness*. Chandos.
- Lavega, P., Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- Leech, G. (1991). The State of the Art in Corpus Linguistics. En K. Aijmer y B. Altenberg (Eds.), *English Corpus Linguistics* (pp. 8-29). Longman.
- Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. En J. Svartvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics* (pp. 105-122). Mouton de Gruyter.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Anthropos.
- Longares, M. (1999). *Extravíos*. Alfaguara.
- López-Varela Azcárate, A. (2020). Semióticas del microrrelato hipermedial. En A. Calvo Revilla y E. Álvarez Ramos (Eds.), *Microrrelato hipermedial: aproximaciones teóricas y didácticas* (pp. 61-78). Peter Lang.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Arco Libros.
- Lozano Mijares, M. P. (2007). *La novela española posmoderna*. Arco Libros.
- Luna, L. (1996). *Leyendo como una mujer la imagen de la mujer*. Anthropos.

- Manuel, J. (2010). *Libro del caballero y del escudero*. Linkgua. (Obra original publicada en 1328).
- Manuel, J. (2018). *El conde Lucanor*. Forgotten Books. (Obra original publicada en 1335).
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Marolla Gajardo, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía*, 32, 101-115.
- Marrero Acosta, J., Vega Navarro, A., Sosa Alonso, J. J. y Santos Vega, J. D. (2019). Colaboración, cooperación y socialización en el aprendizaje universitario. En A. Vega Navarro (Coord.), *De los procesos de cambio al cambio con sentido* (pp. 151-172). Universidad de La Laguna.
- Mars Checa, A. (2002). El cuento perfecto. *Quimera*, (222), 12-17.
- Martín, R. y Valls, F. (2002). El microrrelato español: el futuro de un género. *Quimera*, (222), 10-11.
- Martín Gaité, C. (1981). *El castillo de las tres murallas*. Lumen.
- Martín Gaité, C. (2001). *Poemas*. Plaza y Janés.
- Martín Gaité, C. (2006). *Tirando del hilo (artículos 1949-2000)* (J. Teruel, Ed.). Siruela.
- Martín Gaité, C. (2010). *Obras completas III. Narrativa breve, poesía y teatro*. Galaxia Gutenberg.
- Martín Nogales, J. L. (1994). El cuento español actual: autores y tendencias. *Lucanor*, (11), 43-68.
- Martín Nogales, J. L. (2001). Tendencias del cuento español de los años noventa. En *El cuento en la década de los noventa. Actas del X Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED* (pp. 35-46). Visor Libros.
- Martín Peris, E. (2015). Entrevista a Martín Peris por Sergio Troitiño [Audio en podcast]. *LdeLengua*, 90.
- Martínez Biurrun, I. (2019). El propósito del horror: entre el vértigo y la reafirmación. El desenlace en la ficción de horror. En N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano (Coords.), *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)* (pp. 191-206). Visor.
- Martínez Fernández, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria: base teórica y práctica textual*. Cátedra.
- Martínez Pérsico, M. (2016). La literatura hispánica como aducto lingüístico en el aula de ELE: una propuesta «dialógico-funcional». Fundamentación, repertorio de textos y funciones para trabajar en el aula. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 3, 59-99.

- Marx, K. (1980). *Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política*. Comunicaciones.
- Mateo Díez, L. (2005). Novela corta. *Quimera*, (263-264), 74-75.
- Mateos Blanco, B. y Álvarez Ramos, E. (2021). Aproximación al ecosistema microficcional infantil: taxonomía y funcionalidad. En A. Calvo Revilla y Á. M. Arias Urrutia (Eds.), *Escrituras enredadas* (pp. 45-70). Iberoamericana Vervuert.
- Matute, A. M. (1969). España en el Simposio Internacional sobre el cuento breve, parte III. *The Kenyon Review*, 126, 451.
- Matute, A. M. (1996). *Olvidado Rey Gudú*. Espasa Calpe.
- Maxiriarth. (1904). *Unos cuantos seudónimos de escritores españoles con sus correspondientes nombres verdaderos*. Sucesores de Rivadeneyra.
- McEnery, T. y Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- McEnery, T. y Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press.
- McEnery, T., Xiao, R. y Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. Routledge.
- McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. En N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 22-39). Teachers College Press.
- McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.
- Mendoza Fillola, A. (1993). El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural. En A. Rodríguez López-Vázquez (Ed.), *Simposio «Didáctica de lenguas y culturas»* (pp. 333-342).
- Ménard, E. (2013). TIIARA for an IDOL: An adventure in indexing. *The Indexer*, 31(1), 2-11.
- Menéndez Martínez, B. (2013). Gestión y organización del tiempo en el aula: elementos de diversificación e integración en el aula. En L. P. Cancelas Ouviaña, R. Jiménez Fernández, M. F. Romero Oliva y S. Sánchez Rodríguez (Coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* [CD-ROM]. GEU Editorial.
- Merino, J. M. (2002). *Días imaginarios*. Seix Barral.
- Merino, J. M. (2006-2007). Relatos brevísimos. *Leer*, 178, 101.
- Merino, J. M. (2007). *La glorieta de los fugitivos. Minificción completa*. Páginas de Espuma.
- Meyer, C. F. (2002). *English Corpus Linguistics: An Introduction*. CUP.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio,

- por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 1810 y ss.
- Miralles, R., Filella, G. y Lavega, P. (2017). Educación física emocional en el ciclo superior de educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 31, 88-93.
- Moi, T. (1999). *Teoría literaria feminista*. Cátedra.
- Montero, R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Seix Barral.
- Montero, S. (2016). Feminismo ilustrado: actualizando el lenguaje feminista. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/yodona/2016/03/24/56e1988be2704e17448b-4615.html>
- Montesinos, R. y Rangel Romero, R. (2010). Democracia, educación y género. Un reto social para el siglo XXI. *El Cotidiano*, 161, 55-62.
- Moix, A. M. (2009). Prólogo. En *Viajar es muy difícil: manual de ruta para lectores periféricos* (pp. 7-10). Bruguera.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, V. L. (2007). *La luz nueva. Singularidades en la narrativa española actual*. Berenice.
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador*. Seix Barral.
- Mora, V. L. (2015). Fragmentarismo y fragmentalismo en la narrativa hispánica. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 783, 91-103.
- Morales, J. y Zayas, F. (2001). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Instituto San Fernando de la Lengua Española.
- Muiños Gual, R. (1999). *Producción y edición de textos didácticos*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Mukherjee, J. (2004). The state of the art in corpus linguistics: Three book-length perspectives. *English Language and Linguistics*, 8(1), 103-119.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge University Press.
- Navarro, E. (2007). *La ciudad en invierno*. Caballo de Troya.
- Navarro, E. (2009). *La ciudad feliz*. Random House.
- Navarro, E. (2010). Es realismo. *Qué Leer*, 154, 4.
- Navarro Romero, R. M. (2014). Literatura breve en la red: el microrrelato como género transmediático. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, 27.
- Nelles, W. (2012). Microfiction: What Makes a Very Short Story Very Short? *Narrative*, 20(1), 87-104.
- Neuman, A. (2000). *El que espera*. Anagrama.

- Neuman, A. (2005). Las mínimas palabras (acerca del microcuento). En N. Rotger y F. Valls (Eds.), *Ciempíes. Los microrrelatos de Quimera* (pp. 287-288). Montesinos.
- Neuman, A. (Ed.). (2010). *Pequeñas resistencias 5. Antología del nuevo cuento español (2001-2010)*. Páginas de Espuma.
- Neuman, A. (2011). *Hacerse el muerto*. Páginas de Espuma.
- Norando, V. (2018). Avanzado en una perspectiva teórica sobre las relaciones de género y clase en la historia del movimiento obrero. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 6(48), 9-47.
- Núñez, X. (2019). Cultura digital y narrativas distópicas: de la minificción en red a Black mirror. En A. Calvo Revilla (Ed.), *Epifanías de la brevedad. Microformas artísticas y literarias en la red* (pp. 281-308). Visor Libros.
- Oleza, J. (1996). Un realismo postmoderno. *Ínsula*, (589-590), 39-42.
- Ordiz Alonso-Collada, I. (2019). De brujas, mujeres libres y otras transgresiones: el gótico en «Las cosas que perdimos en el fuego» de Mariana Enríquez. En N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano (Coords.), *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)* (pp. 263-286). Visor.
- Otxoa, J. (2002). *Variaciones sobre un cuadro de Paul Klee*. Hiru.
- Otxoa, J. (2004). *Gunten Café*. Diputación Provincial de Málaga.
- Otxoa, J. (2006). *Un extraño envío (relatos breves)*. Menoscuarto.
- Otxoa, J. (2008). Literatura de la brevedad. Nuevas representaciones contemporáneas. En I. Andres-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico* (pp. 559-567). Menoscuarto.
- Otxoa, J. (2019). El poder de la imaginación: la alegoría como salida al laberinto. En N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano (Coords.), *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)* (pp. 23-28). Visor.
- Palacio, J. I. (1986). Crisis política y crisis institucional: la experiencia del Instituto de Reformas Sociales en el período 1914-1924. En J. L. García Delgado (Ed.), *La crisis de la Restauración. España entre la Primera Guerra Mundial y la II República* (pp. 271-289). Siglo XXI.
- Palacios González, S. (2017). *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Palenzuela Borges, N. F. (1997). El otro lado de las vanguardias. *Revista de Occidente*, 189, 107-124.
- Pardo Bazán, E. (1891). *Nuevo teatro crítico*. La España Editorial.

- Pellicer, G. y Valls, F. (2010). Relatos para un nuevo siglo. En G. Pellicer y F. Valls (Eds.), *Siglo XXI: los nuevos nombres del cuento español actual* (pp. 7-23). Menoscuarto.
- Pellicer, G. y Valls, F. (2012). Prólogo. Los microrrelatos. *Confluencia. Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, 28(1), 164-167.
- Peñamarín, C. (1997). Experiencias separadas. *Revista de Occidente*, 190, 5-8.
- Peri Rossi, C. (2007). *Cuentos reunidos*. Lumen.
- Perrot, M. (1976). El elogio del ama de casa en el discurso de los obreros franceses del siglo XIX. En J. S. Amelang y M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 241-266). Universitat de València.
- Pérez-Ugena Coromina, M. (2020). Participación política e igualdad: paridad en listas electorales en España. *Revista de derecho, empresa y sociedad*, 16, 163-196.
- Pérez de Espinosa Barrio, B. (2016). Narrativa femenina española actual. *Avispero*, 11. <https://www.avispero.com.mx/blog/articulo/narrativa-femenina-espanola-actual>
- Pérez Ledesma, M. (1997). Presentación. En R. Cruz y M. Pérez Ledesma (Eds.), *Cultura y movilización en la España contemporánea* (pp. 9-12). Alianza Editorial.
- Pérez Serrano, M. (2015). Tratamiento de la combinatoria léxica en documentos de referencia y curriculares. El caso del MCER y del PCIC. *Revista de Investigación Lingüística*, 18, 213-232.
- Picchio, A. (1999). Visibilidad analítica y política del trabajo de reproducción social. En C. Carrasco Bengoa (Coord.), *Mujeres y economía: nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas* (pp. 201-244). Icaria.
- Pimentel, L. A. (2012). *Constelaciones I. Ensayos de teoría narrativa y literatura comparada*. UNAM.
- Pink, D. H. (2010). *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva* (M. Vidal, Trad.). Gestión 2000.
- Pinilla, L., Cañola, L. y Núñez-Palomar, K. (2024). Las TIC como herramienta didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una revisión de la literatura. *Revista RedCA*, 7(19), 1-15.
- Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Coords.). *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 879-895). SGEL.
- Pitkowski, E. F. y Vázquez Gamarra, J. (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, 11, 31-51.
- Poe, E. A. (1842). Review of Hawthorne's Twice-Told Tales. *Graham's Magazine*, 298-300.

- Pollastri, L. (2008). La figura del relator en el microrrelato hispanoamericano. En I. Andres-Suárez y Rivas (Eds.), *La minificción bajo el microscopio* (pp. 159-182).
- Ponce de León Freyre, E. y Zamora Lucas, F. (1942). *1500 seudónimos modernos de la literatura española (1900-1942)*. Instituto Nacional del Libro Español.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2004). Escritores y teóricos: la estabilidad del género cuento. En *Ventanas de la ficción: narrativa hispánica, siglos XX y XXI* (pp. 55-71). Península.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2005). *Narrativa y posmodernidad*. Centro de Profesores y Recursos de Cuenca.
- Quiroga, H. (1945). *Idilio y otros cuentos*. Claudio García.
- Ramos, M. D. (2008). Una conmemoración propia, un ritual feminista. Orígenes y antecedentes del 8 de marzo. En R. M. Capel (Dir.), *Cien años trabajando por la igualdad* (pp. 53-69). Instituto de la Mujer.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Espasa.
- Reitz, J. (2004). *Dictionary for library and information science*. Libraries Unlimited.
- Ribeyro, J. R. (1977). *Silvio en el Rosedal*. Milla Batres Editorial.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I*. Cristiandad. (Obra original publicada en 1983).
- Riffaterre, M. (1984). Intertextual representation: On mimesis as interpretive discourse. *Critical Inquiry*, 11(1), 141-162.
- Ríos Rojas, A., García García, P. y García Granados, D. (2007-2008). El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes. *Linred: lingüística en la Red*, 5.
- Roas, D. (2008). El microrrelato y la teoría de los géneros. En I. Andres-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico* (pp. 47-76). Menoscuarto.
- Roas, D. (2010). *Poéticas del microrrelato*. Arco Libros.
- Ródenas de Moya, D. (2008). Contar callando y otras leyes del microrrelato. *Ínsula*, (741), 6-9.
- Ródenas de Moya, D. (2009). La microtextualidad en la vanguardia histórica. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad: del cuento al microrrelato* (pp. 67-90). AEDILE.
- Rodríguez Gómez, J. C. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Comares.
- Rodríguez Guerrero-Strachan, S. (1999). *Presencia de Edgar Allan Poe en la literatura española del siglo XIX*. Universidad de Valladolid.
- Rodríguez Pequeño, J. (2008). *Géneros literarios y mundos posibles*. Eneida.

- Rogers, P. P. y Lapuente, F. A. (1977). *Diccionario de Seudónimos Literarios Españoles*. Gredos.
- Rojo, J. A. (2008). [Reseña de *Naturaleza infiel*]. *El País-Babelia*.
- Rojo, V. (1996). El minicuento, ese (des)generado. *Revista Interamericana de Bibliografía*, 46(1-4), 39-47.
- Rojo, V. (2012). «Esto no hay quien lo entienda»: la minificción como forma literaria intertextual. En *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS)* (pp. 1627-1634). Universidade da Coruña.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Romera Castillo, J. y Gutiérrez Carbajo, F. (Eds.). (2002). *El cuento en la década de los noventa*. Visor.
- Romero López, D. (2011). La identidad velada: el uso del seudónimo en algunas literaturas de la Edad de Plata. En J. Álvarez Barrientos (Ed.), *Imposturas literarias españolas* (pp. 151-170). Universidad de Salamanca.
- Romero López, D. (2013). Revisión crítica el uso del seudónimo en mujeres escritoras. En Á. E. Bordonada (Ed.), *La otra Edad de Plata: temas, géneros y creadores (1898-1936)* (pp. 143-168). Editorial Complutense.
- Ruiz, J. (1996). *Libro de buen amor* (A. Blecua, Ed.). Cátedra. (Obra original publicada en 1330).
- Ruiz Pérez, M. N. (2021). [Reseña del libro *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)*, editado por N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano]. *América Sin Nombre*, 25, 257-259.
- Saavedra, M. L. y Camarena, M. E. (2020). Las PYMEs lideradas por mujeres y la capacitación: un estudio exploratorio. *Small Business International Review*, 4(2), 1-17.
- Saganogo, B. (2007). Realidad y ficción: literatura y sociedad. *Estudios Sociales. Nueva Época*, 1, 53-70.
- Sáez Martínez, B. (2010). Texto y literatura en la enseñanza de ELE [recurso electrónico]. En J. de Santiago Guervós et al. (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE, 2011* (pp. 57-66).
- San Mateo, A. (2003). Los corpus lingüísticos y la enseñanza de ELE: el uso de los pasados en español. *Frecuencia-L*, 22, 52-58.
- Sánchez de Vercial, C. (2005). *Libro de los exemplos por A.B.C.* (A. Baldissera, Ed.). Edizioni ETS. (Obra original publicada en 1878).
- Sanz, M. (2008). *Lección de anatomía*. RBA.
- Sanz, M. (2010). Leer nos hace débiles. En P. Adón, *El mes más cruel* (pp. 7-15). Impedimenta.

- Sanz, M. (2013). *Daniela Astor y la caja negra*. Anagrama.
- Sanz Villanueva, S. (2010). *La novela española durante el franquismo: itinerarios de la anormalidad*. Gredos.
- Schmeichel, M. (2011). Feminism, Neoliberalism, and Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 39(1), 6-30.
- Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, 71-81.
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Alfons el Magnànim.
- Scott, J. W. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot (Eds.), *Historia de las mujeres en Occidente* (Vol. 4, pp. 405-436). Taurus.
- Servén Díez, M. C. (2004). Educación para la igualdad y enseñanza de la literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35, 69-80.
- Shapard, R. y Thomas, J. (Eds.). (1989). *Ficción Súbita. Relatos ultracortos norteamericanos* (J. Pardo, Trad.). Anagrama.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.
- Simó Comas, M. (2021). Alegorías de lo femenino en la narrativa breve e hiperbreve de Patricia Esteban Erlés. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 10, 18-34.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1995). Corpus typology: a framework for classifications. En P. Melchers y Buarren (Eds.), *Studies in Angusties* (pp. 17-34). Almquist y Wiksell International.
- Sinclair, J. (1996). Preliminary recommendations on corpus typology. EAGLES. <http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES96/corpusyp/corpusyp.html>
- Sinclair, J. (2004). *How to use corpora in language teaching*. John Benjamins.
- Soares, R., Marquis, C. y Lee, M. (2011). *Gender and corporate social responsibility: it's a matter of sustainability*. Catalyst.
- Solís Becerra, J. A. y Macías Corredera, C. B. (2013). El papel de las TIC para la enseñanza del inglés en los currículos oficiales de Andalucía. En L. P. Cancelas Ouviña, R. Jiménez Fernández, M. F. Romero Oliva y S. Sánchez Rodríguez (Coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* [CD-ROM]. GEU Editorial.
- Spang, K. (2000). *Géneros literarios*. Síntesis.
- Stone, L. (1996). Feminist Political Theory: Contributions to a conception of Citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 24(1), 36-53.
- Stevick, P. (Ed.). (1971). *Anti-Story: An Anthology of Experimental Fiction*. The Free Press.

- Suárez Sánchez, A. y López Hernández, A. (2020). Taxonomías digitales: fundamentos teóricos y metodología de construcción. *e-Ciencias de la Información*, 10(1).
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *CEE Participación Educativa*, 11, 94-97.
- Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En A. Tomé y X. Rambla (Eds.), *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-26). Síntesis.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en el sistema educativo*. Instituto de la Mujer.
- Taylor, A. y Joudrey, D. (2009). *The organization of information*. Libraries Unlimited.
- Tedeschi, S. (2012). El Blog: ¿una nueva frontera para el ensayo? *Revista Iberoamericana*, 78(240), 657-679.
- Teruel, J. (2012). Los últimos cuentos de Carmen Martín Gaité. En A. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología* (pp. 209-228). Biblioteca Nueva.
- Thompson, E. P. (1995). La venta de esposas. En E. P. Thompson, *Costumbres en común* (pp. 453-519). Crítica.
- Todorov, T. (1967). *Littérature et signification*. Larousse.
- Todorov, T. (2001). Definición de lo fantástico. En D. Roas (Ed.), *Teorías de lo fantástico* (pp. 47-64). Arco Libros.
- Tomassini, G. y Colombo, S. M. (1996). La minificción como clase textual transgénica. *Revista Interamericana de Bibliografía*, 46(1-4), 79-93.
- Toro, D. (2006). El enfoque estratégico de la responsabilidad social corporativa: revisión de la literatura académica. *Intangible Capital*, 2(14), 338-358.
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En J. M. Bleuca et al. (Eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Universidad Autónoma de Barcelona/Editorial Milenio.
- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. FCE.
- Trenchs, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Milenio.
- Tudhope, D. (2006). *Una tipología tentativa de los KOS. ¿Hacia un KOS de KOS?*
- Turaeva, Z. Y. (2016). Intertextuality: Ariadne's Thread in the Exploration of Literature. *Russian Journal of Linguistics*, 20(3), 31-42.
- Upton, T. A. y Connor, U. (2001). Using computerised corpus analysis to investigate the textlinguistic discourse moves of a genre. *English for Specific Purposes*, 20, 313-329.

- Valadés, E. (1990). Ronda para el cuento brevísimo. *Puro Cuento*, 21, 28-30.
- Valcárcel, C. (2012). Desviaciones y desenfocos: poética de la mirada en la narrativa breve de Cristina Grande. En M. A. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología* (pp. 229-239). Biblioteca Nueva.
- Valdivieso, J. (1975). *Realidad y ficción en Latinoamérica*. Joaquín Mortiz.
- Valera, J. (1958). *Obras completas, I*. Aguilar.
- Valles Calatrava, J. R. (Ed.). (2002). *Diccionario de teoría de la narrativa*. Alhulia.
- Valles Calatrava, J. R. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Iberoamericana-Vervuert.
- Valls, F. (1989). La literatura femenina en España 1975-1989. *Ínsula*, (512-513), 13.
- Valls, F. (1991). El renacimiento del cuento en España (1975-1990). *Lucanor*, (6), 27-42.
- Valls, F. (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Páginas de Espuma.
- Valls, F. (2010a). Microrrelatos: entre la red y el libro. En *Velas al viento. Los microrrelatos de La nave de los locos* (pp. 13-24). Cuadernos del Vigía.
- Valls, F. (2010b). Nuevas voces femeninas en la narrativa breve española: Cristina Grande, Cristina Cerrada, Pilar Adón e Irene Jiménez. En Á. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *Escritoras y compromiso. Literatura española e hispanoamericana de los siglos XX y XXI* (pp. 137-152). Visor.
- Valls, F. (2012). Primeros inviernos y vagabundeos de Clara. A propósito de un ciclo de cuentos de Elvira Navarro. En Á. Encinar y C. Valcárcel (Eds.), *En breve. Cuentos de escritoras españolas (1975-2010): estudios y antología* (pp. 241-255). Biblioteca Nueva.
- Valls, F. (2015). El microrrelato como género literario. En O. Ette, D. Ingenschay, F. Schmidt-Welle y F. Valls i Taberner (Coords.), *MicroBerlín: de minificciones y microrrelatos* (pp. 21-49). Iberoamericana Vervuert.
- Valverde Velasco, A. (2000). *Introducción al estudio del cuento literario en España desde la posguerra*. La Isleta.
- Vargas Llosa, M. (1971). *García Márquez: historia de un deicidio*. Seix Barral.
- Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. ICE-Horsori.
- Vázquez Calvo, B. (2023). Tecnologías de la información y la comunicación e interculturalidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En L. P. Cancelas Ouviña, R. Jiménez Fernández, M. F. Romero Oliva y S. Sánchez Rodríguez (Coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* [CD-ROM]. GEU Editorial.

- Vega, C. (2002). La mujer en la historia y la historia de las mujeres. En A. González y C. Lomas García (Coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 13-20). Graó.
- Vega, M. J. (2003). *Literatura hipertextual y teoría literaria*. Mare Nostrum.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en educación física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 28, 234-239.
- Velázquez, R. (2018). El software creado permite a los profesores la gestión de cursos virtuales como un espacio en línea para apoyar la enseñanza presencial. *EDUMECENTRO*, 10(4).
- Verdugo Martí, V. (2010). Desmontando el patriarcado: prácticas políticas y lemas del movimiento feminista español en la transición democrática. *Feminismo/s*, 16, 259-279.
- Villanueva, D. (2006). *El comentario del texto narrativo: cuento y novela*. Marenostrium.
- Villayandre Llamazares, M. y Llanos Casado, L. (2017). Los corpus electrónicos en la clase de español: reflexiones y aplicaciones. En B. Peña Acuña y A. M. Aguilar López (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura: buenas prácticas docentes* (Vol. 1, pp. 52-79). ACCI.
- Violi, P. (1997). Diferencia y diferencias: la experiencia de lo individual en el discurso y en la práctica de las mujeres. *Revista de Occidente*, 9-30.
- Vivero García, M. D. (2001). *El texto: teoría y análisis lingüístico*. Arrecife.
- Vouillamoz, N. (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waugh, P. (2002). *The theory and practice of self-conscious fiction*. Routledge.
- Weisser, M. (2016). *Practical Corpus Linguistics: An Introduction to Corpus-Based Language Analysis*. Wiley.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2013). *Gamificación: las técnicas de los juegos aplicada a la empresa*. Grupo Anaya Educación.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.
- Wright, A., Betteridge, D. y Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. Cambridge University Press.
- Ybarra, G. (2015). *El comensal*. Caballo de Troya.
- Yelenevskaya, M. N. (2000). The comfort of familiar words: Allusions in the Russian-language press in Israel. En A. Pavlovskaya (Ed.), *Russia and the West: A dialogue of cultures* (Vol. 2, pp. 242-253).

- Yangüas Santos, L. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 1-26.
- Yubero, S. y Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L. V. Amador y M. C. Monreal (Coords.), *Intervención social y género* (pp. 43-72). Narcea.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.
- Zavala, L. (2004). *Cartografías del cuento y la minificción*. Renacimiento.
- Zavala, L. (2007a). De la teoría literaria a la minificción posmoderna. *Ciencias Sociais Unisinos*, 43(1), 86-96.
- Zavala, L. (2007b). *La ficción posmoderna como espacio fronterizo: teoría y análisis de la narrativa en literatura y en cine hispanoamericanos*. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Zavala, L. (2014). *Minificción contemporánea: la ficción ultracorta y la literatura posmoderna*. Universidad de Guanajuato.