

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Filología Griega y Filología Eslava



TESIS DOCTORAL

El uso de los relatos cortos de autores contemporáneos en la
enseñanza del ELE como medio de motivación para los alumnos
rusohablantes

Irina Sarguzina

DIRECTOR

Dr. Rafael Guzmán Tirado

PROGRAMA DE DOCTORADO

Lenguas, Textos y Contextos

Granada, enero 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Irina Sagurzina
ISBN: 978-84-1117-532-5
URI: <https://hdl.handle.net/10481/77515>

Agradecimientos

Me gustaría empezar estos agradecimientos mencionando al director de mi tesis, Rafael Guzmán Tirado, de cuyo apoyo he gozado durante estos años de desarrollo de la investigación. Gracias por su paciencia, por sus consejos, por darme la libertad de trabajar a mi ritmo y por valorar todas mis ideas. Sin su ayuda, no habría podido llevar a cabo esta investigación.

Doy las gracias de todo corazón a Paula Lorenzo Geadá, que ha puesto en práctica los relatos seleccionados para esta tesis, por su ánimo, el optimismo y gran dedicación hacía su labor. Asimismo, quería darles las gracias a todos los profesores que han colaborado en este experimento, Elena Dolbilova, Svetlana Chertousova y Juan Pablo Duque Henao, que, a pesar de las dificultades que nos trajo la pandemia del Covid 19, han encontrado el tiempo y las ganas para participar en este proyecto.

Gracias a los alumnos que leyeron los relatos, respondieron a las preguntas de pre- y poslectura y dejaron sus comentarios. Gracias a su apoyo, hemos podido observar que los temas elegidos suscitan interés y dan pie a conversaciones profundas (¡y además en un idioma extranjero!).

A mi querido amigo Mario Pineda, estar siempre a mi lado, dispuesto a escuchar y dedicar tanto tiempo a la lectura de esta investigación y a las correcciones de estilo y de gramática.

Tabla de contenido

Resumen	6
Summary.....	7
Introducción	8
Capítulo 1: Estado de la cuestión	11
1. La literatura en la clase de ELE	12
1.1 La literatura en el aula de ELE en la actualidad	12
1.2 ¿Material original o adaptado?	15
1.3 Beneficios y los múltiples usos de textos literarios en clase de ELE	20
1.4 La defensa de la lectura sin interrupciones.....	28
1.5 La producción oral.....	35
1.6 Los géneros cuento corto y microrrelato: diferencias y similitudes	39
Capítulo 2: Marco teórico	45
2.1 Comprensión lectora.....	46
2.1.1 Los niveles de lectura y de comprensión lectora.....	47
2.1.2 Modelos de comprensión lectora	49
2.1.3 Los tres componentes de la comprensión lectora.	52
2.1.4 La lectura en lengua extranjera.....	56
2.1.5 ¿Cómo mejorar la comprensión lectora?	59
2.1.6 Comprensión lectora y vocabulario desconocido.....	69
2.1.7 La evaluación de la comprensión lectora	72
2.2 Análisis de los factores de motivación	73
2.2.1 Teorías de la motivación.....	74
2.2.2 Factores que perjudican la motivación	80
2.2.3 Cómo mantener la motivación.....	82
2.3 Los niveles de referencia: Plan Curricular del IC.....	87
2.3.1 Plan Curricular del Instituto Cervantes en la presente investigación	92
2.4 La cultura “clip”	94
2.5 Los alumnos rusos: rasgos especiales.....	99
Capítulo 3: Metodología y fases de la investigación	105
3. Fases de la investigación.....	106

3.1 Fase previa.....	106
3.2. Selección del corpus	106
3.2.1 Criterios para elegir autores.....	107
3.2.2. Criterios para elegir los relatos	108
3.2.3 Tabla de autores y sus obras	111
3.2.4 Selección final	120
3.3 Elaboración de instrumentos de análisis de datos	135
3.4. Análisis de los datos obtenidos.....	136
3.5 Análisis de los relatos	137
3.6 Segunda fase	176
3.7 Procedimiento de la primera etapa de la segunda fase	176
3.8 Contexto educativo	179
3.9 Herramientas utilizadas para la recogida de datos.....	182
3.10 Análisis de los datos obtenidos.....	187
Capítulo 4: Resultados de la investigación	214
4.1. Resultados de la fase previa de la investigación.....	215
4.2. Resultados de la segunda fase de la investigación	221
Capítulo 5: Conclusiones y futuras líneas de la investigación	228
Bibliografía en orden alfabético.....	236
Índice de tablas	249
Índice de figuras.....	251
Índice de diagramas	252
Apéndice	253
Libros usados en la selección:.....	253
Lista de relatos	254
1. José María Merino “Emprendedor”	254
2. Andrés Ibáñez “El pensamiento permanente”	255
3. Andrés Ibáñez “Un hombre feliz”	255
4. Andrés Ibáñez “El alquimista y su perro”	256
5. Edmundo Paz Soldán “Una cierta nostalgia”	256
6. Iban Zaldúa “Porvenir”	257

7. Fernando Aramburu “El sable”	260
8. Andrés Neuman “Diario de un hombre promedio”	261
9. Eduardo Galeano “El mundo”	262
10. Ángel Zapata. “La dura realidad”	262
11. Ángel Olgoso “Muerte como lomo de pez”	264
12. Ángel Olgoso “Anomalía”	265
13. Felipe Benítez Reyes “La agenda”	265
14. Juan José Millás “Retales de conversación”	267
15. Espido Freire “Sin hada”	269
16. Guillermo Fadanelli “Madelaine”	270
17. Edmundo Paz Soldán “Un domingo perfecto”	271
18. Ángel Zapata “Las buenas intenciones”	272
19. Isabel Mellado “Rebajas”	273
20. Edmundo Paz Soldán “En Durant y Telegraph”	273
21. Juan Bonilla “Las Musarañas”	274
22. José María Merino “La carta en el árbol”	276
23. F. M. “Canon”	277
24. Juan José Millás “¿Somos felices?”	278
25. Juan José Millás “El paraíso era un autobús”	280
26. Andrés Neuman “Vidas instantáneas”	282
27. Iban Zaldúa “Amigo Invisible”	284
28. José María Merino “La suplantación”	285
29. Andrés Neuman “Una rama más alta”	286
30. Juan José Millás “Dos pares de calcetines”	287
31. Antonio Gala “Una historia común”	289
32. Andrés Neuman “Las cosas que no hacemos”	291
33. Edmundo Paz Soldán “Simulacros”	292
34. Fernando Aramburu “Mi alma y mi perro”	293
35. Andrés Neuman “Estar descalzo”	294
36. Antonio Gala “La modelo”	295

Resumen

La necesidad de incluir obras literarias no adaptadas en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras es evidente, pero la selección de textos del nivel apropiado en las etapas elemental e intermedia de la enseñanza del español sigue siendo un desafío. Dado que este fenómeno, en nuestra opinión, no ha sido suficientemente investigado, el presente trabajo tiene como principal objetivo presentar los resultados del estudio sobre los beneficios del uso de los relatos cortos que corresponden al nivel intermedio (B1 PCIC) para estimular la comunicación en el aula.

En el marco teórico se establece un vínculo entre el concepto de “cultura destellar” y el ámbito de la enseñanza de ELE a través del uso de los relatos cortos en el aula.

Tras un análisis cualitativo, se ha diseñado una selección de 36 relatos que se han sometido a un análisis cuantitativo, basado en el contenido del PCIC del nivel B1 con el fin de demostrar la concordancia de los relatos elegidos con el Plan Curricular. Para alcanzar los objetivos propuestos se muestran los resultados del experimento cuantitativo llevado a cabo con varios grupos de alumnos procedentes de Rusia.

A partir de los datos obtenidos de las observaciones de los profesores, de los exámenes finales, de las encuestas valorativas y de las producciones de los estudiantes del grupo experimental comparándolos con los del grupo de control, hemos llegado a la conclusión en nuestra investigación que los relatos seleccionados estimulan la comunicación en el aula y motivan a los estudiantes a seguir estudiando español, aportándoles confianza en su conocimiento de la lengua.

Palabras clave: enseñanza ELE, PCIC, relatos cortos, motivación, comprensión lectora, cultura destellar

Summary

The need to include authentic works of fiction in the foreign language teaching process is obvious, but the selection of texts of the appropriate level at the elementary and intermediate stages of Spanish teaching remains a challenge. Since this phenomenon, in our opinion, has not been sufficiently explored, the aim of this article is to present the results of the study on the benefits of using of unabridged short stories that correspond to the intermediate level (B1 PCIC) as a means of stimulating communication skills in the Spanish class.

The theoretical framework connects the concept of the notion of “clip culture” with the field of teaching SFL through the use of short stories in the classroom.

After a qualitative analysis, a selection of 36 stories is designed, and these stories are then subjected to a quantitative analysis based on the content of the PCIC level B1 in order to demonstrate the concordance of the chosen stories with the Curricular Plan.

The reader will be provided with the results of the experiment carried out with several groups of young students from Russia. Based on the results of the observations of the teachers, the final exams, the evaluative surveys and the productions of the students of the experimental group, comparing them with those of the control group, the conclusion will be that the selected stories stimulate communication in the classroom and motivate students to continue studying Spanish, giving them confidence in their knowledge of the language.

Keywords: short stories, teaching SFL, PCIC, intermediate level, motivation, clip culture, reading comprehension.

Introducción

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, hay profesores que reservan el acercamiento a la literatura original a los niveles más altos, dando prioridad a textos de carácter didáctico en los niveles intermedios con el fin de no desviarse de la norma prescrita por el Marco Común Europeo (en adelante, MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC). El motivo es que el mismo Plan Curricular propone empezar a integrar los relatos cortos no adaptados a partir del nivel B2.

No obstante, consideramos el nivel B1 crucial, puesto que en él se aborda por primera vez el modo subjuntivo, de difícil comprensión para los alumnos rusohablantes. En esta fase, el estudiante pone en práctica todos los tiempos verbales aprendidos en los niveles anteriores, al tiempo que empieza a darse cuenta de sus errores y de las dificultades que plantea el estudio del idioma en su totalidad. Los alumnos empiezan a mostrar indicios claros de que temen cometer errores, experimentan dificultades a la hora de expresarse con fluidez y dejan de participar en clase de manera activa.

La presente investigación parte de la siguiente hipótesis: pensamos que los relatos seleccionados contribuyen de modo significativo al desarrollo de la expresión oral y la comprensión lectora por parte de los estudiantes de nivel B1.

De esta hipótesis derivan otras dos. La primera es que los temas tratados en los relatos estimulan la comunicación en el aula y motivan a los alumnos a expresar su punto de vista y sobreponerse al miedo a cometer errores.

En cuanto a la segunda, creemos que el hecho de que el vocabulario de los relatos seleccionados sea comprensible va a motivar a los estudiantes a seguir estudiando español y a aportarles confianza en su conocimiento de la lengua.

Los objetivos principales de la presente investigación son, por un lado, demostrar que los relatos cortos de autores contemporáneos no adaptados pueden ser comprensibles y corresponderse con el nivel B1 del PCIC; y por el otro, perfeccionar la capacidad de expresarse y aumentar la motivación intrínseca de los alumnos.

Entre los objetivos específicos se encuentran los siguientes:

1. Elaborar una selección de relatos cortos de autores contemporáneos con ejercicios que hagan uso del diccionario monolingüe y actividades previas y posteriores a la lectura.
2. Calcular el porcentaje de léxico y gramática presentes en la selección de los relatos según los niveles del PCIC.

3. Realizar una investigación con cuatro grupos de estudiantes de nivel B1 (2 grupos experimentales y 2 grupos de control) durante un semestre y un examen de evaluación idéntico para ambos grupos.
4. Elaborar una encuesta para el grupo experimental con la que obtener datos que nos permitan sacar conclusiones sobre su percepción de los relatos seleccionados, cómo valoran su progreso y si notan mejoras a la hora de expresarse.

La presente investigación pretende demostrar no solo la existencia de relatos contemporáneos que pueden formar parte del programa del nivel B1, cuyos léxico y gramática pueden corresponderse a este nivel según el PCIC, sino también que estos textos pueden llegar a ser una fuente de motivación para el alumno joven, perteneciente a la generación I, cuyas características principales son la multitarea y la falta de concentración¹. El uso de estructuras lingüísticas actuales propias de los relatos contemporáneos con los que está previsto trabajar en clase evita que el alumno utilice expresiones inapropiadas de la época en la que vive y le ayuda a emplear los recursos actuales.

El presente estudio se desarrolla en dos fases, con metodologías diversas en función de cada una de ellas. La fase previa se divide en tres etapas. En la primera etapa, se aplica la metodología cualitativa para establecer los criterios de selección de los relatos cortos de autores contemporáneos para la presente investigación. En la segunda se incluye una tabla de 58 autores que responden a los criterios seleccionados (contemporaneidad, méritos, opiniones de colegas en le Red de profesores de español ProfeDeEle).

Partiendo de esta tabla, se realiza la selección definitiva de 36 relatos correspondientes a los siguientes criterios: volumen (no pueden ser de más de 3 páginas), actualidad y relevancia de los temas, lenguaje asequible para estudiantes de nivel B1. En esta misma etapa se desarrollan las preguntas de pre- y post lectura para estimular la comunicación en clase, lograr una amplia comprensión global, elaborar una interpretación, reflexionar sobre el contenido del relato; se añade un breve diccionario monolingüe para cada relato.

En la tercera etapa, mediante el uso de Microsoft Excel se realiza el cálculo del porcentaje de léxico correspondiente a los niveles del PCIC para ver en qué medida los relatos seleccionados se ajustan al nivel B1 del PCIC

¹ Girenok, F.I. (2015). *Clip Consciousness*. Propekt

Para la segunda fase del experimento se ha establecido una colaboración con tres universidades y un colegio bilingüe: La Universidad Estatal Lingüística de Moscú (MGLU), la Universidad Estatal de Voronezh (VSU), la Universidad Estatal N. P. Ogarev de Mordovia (MRSU) y el Liceo público 1568 "Pablo Neruda" de Moscú. Los participantes tienen un nivel intermedio de español (el B1 del PCIC) y su edad oscila entre los 14 y los 19 años.

En total, incluyendo a todos los participantes, hemos obtenido las respuestas a la encuesta valorativa de 40 personas, se han analizado los trabajos finales de 54 personas (que incluye tanto integrantes de grupos experimentales que trabajaban con la lista mencionada como integrantes de grupos de control que utilizaron los textos del manual) y se han estudiado las observaciones de cuatro profesores colaboradores con este proyecto.

En la primera etapa de la segunda fase los estudiantes empiezan a trabajar con los relatos seleccionados. Para la segunda etapa se desarrollan una encuesta de valoración por parte de los alumnos (véase Figura 8) y un cuestionario para las observaciones del profesor (véase Figura 9)

En la tercera etapa se hace un estudio cuantitativo mediante el uso de Microsoft Excel de los resultados obtenidos en los exámenes finales de los grupos experimentales y los de control.

La presente tesis consta de cinco capítulos con varios apartados en cada capítulo, una bibliografía en orden alfabético, un índice de tablas, un índice de figuras y un índice de diagramas. El apéndice contiene una lista bibliográfica de los libros usados en la selección de los relatos, más el texto de los relatos mencionados.

Capítulo 1: Estado de la cuestión

1. La literatura en la clase de ELE

1.1 La literatura en el aula de ELE en la actualidad

Los estudios de las últimas décadas sobre la enseñanza de segundos idiomas abordan el tema de la literacidad y de “las tramas de desarrollo creativo”, que “suponen nuevas formas de aprendizaje mediante la acción, que no buscan desarrollar simplemente la lengua (extranjera) del alumno, sino más bien, el desarrollo del alumno a través de la lengua extranjera que aprende” (Vez, 2001, p. 358). La literacidad, como señala Núñez Delgado (2018, p. 9), es el “conjunto de saberes que habilitan a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar la información en un determinado contexto con el fin de transformarla en conocimiento funcional”.

Del mismo modo, Reyes-Torres & Bird (2015) afirman que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene que desarrollar la personalidad del alumnado y su capacidad de reflexionar, expresando sus ideas de manera oral y escrita. Investigadores como Kucer, 2014; Paesani et al. 2016; Núñez, 2018; Català, 2019, subrayan la necesidad de promover el desarrollo del aprendizaje y la capacidad de pensar tanto individualmente como en grupo.

Así pues, el paradigma en la enseñanza de segundas lenguas está cambiando: “Resulta necesario un cambio metodológico a través del cual la clase de segundas lenguas deje de ser tratada como una mera asignatura centralizada en la gramática y el vocabulario” (Català, 2019, p.23). El mismo autor afirma que “la dimensión creativa y experiencial se reconocen como aspectos que intervienen en el ámbito de la educación lingüística y literaria y que por tanto deben ser tenidos en cuenta para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y literaria de los alumnos en cualquier lengua” (p.14).

Hoy en día, la mayoría de los profesores integran de una u otra manera la literatura en la clase de español. Pueden ser fragmentos de obras, material adaptado, relatos cortos, microrrelatos o poesía; las opciones son múltiples.

Si analizamos los manuales de última generación, observamos un progreso notable en cuanto a la inclusión de la literatura. Antes, como bien dijo Martín Peris (2000), los textos literarios se colocaban al final de la unidad:

Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que este no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan

logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo. (p.123)

En la actualidad, varias editoriales incluyen en los manuales relatos cortos. Por ejemplo, la editorial Difusión en el manual “Gente Hoy” presenta relatos de Juan José Millás, textos de Rosa Montero y de otros autores modernos. También la misma editorial ha presentado el manual “Más que palabras”, una combinación interesante de enfoque por tareas y de literatura para las clases de español como segunda lengua. En la primera parte del manual se trabaja con los textos literarios divididos por géneros (narrativa, poesía, teatro), y, en la segunda, aparte de los textos, se presenta información de autores y movimientos literarios desde el siglo XIX hasta nuestros días. Se presentan tanto fragmentos como relatos completos con actividades de refuerzo.

Otra editorial reconocida en el mundo de ELE, “Edelsa”, tiene manuales para cursos de literatura para extranjeros con una lista de autores desde el siglo XVII hasta los contemporáneos y en los que se presentan fragmentos de sus obras.

La editorial “Habla con ñ” tiene una serie de libros denominados “Libros blancos”, con relatos cortos de autores modernos no adaptados, audiciones, actividades y vocabulario monolingüe. Los textos sirven para niveles a partir del B2 hasta el C2. Fue esta serie la que nos inspiró a redactar una lista de relatos para el nivel B1.

Lugo Mirón (2017) analizó seis manuales de nivel C1 desde 2010 a 2016 con el objetivo de saber qué función desempeña la literatura en los manuales actuales de ELE. Su estudio demostró el aumento de la cantidad de textos literarios con el paso de los años: de los 59 textos en 15 unidades, publicados en 2010, solo tres eran literarios, mientras que de los 64 en diez unidades, publicados en 2016, 29 eran literarios. Los textos están integrados en la secuencia didáctica, pues se ubican en la mitad de la unidad y no como un anexo al final, y esto refleja la mejora en cuanto a la explotación didáctica de los textos en los manuales de los últimos años:

De hecho, en los manuales actuales de ELE, la literatura se inserta plenamente dentro de la secuencia didáctica para contribuir a desarrollar la competencia comunicativa del alumno a través, principalmente, de la ejercitación de sus habilidades comunicativas, porque ahora se entiende el acercamiento a los textos literarios como una experiencia comunicativa más en la que el alumno interacciona con el texto y negocia su significado (65,21%) con los demás, a través de la interacción oral (65,21%) o escrita (49,27%). (p. 162)

Rodríguez Guerrero (2017) llevó a cabo un análisis minucioso de 15 manuales de nivel B1 de las editoriales con mayor difusión. Gracias a su estudio, podemos analizar el panorama de la presencia de los textos literarios en los manuales de última generación.

El corpus elegido corresponde a los manuales editados desde la publicación del nuevo PCIC en el año 2006 hasta 2017. Su investigación demuestra que los textos literarios “apenas son incluidos dentro de las tipologías textuales. [...] este es uno de los aspectos más débiles en los manuales estudiados en el nivel B1” (p. 473).

Sin embargo, la escasa presencia de textos de carácter literario en los manuales no quiere decir que los profesores no los usen en clase. Según nuestra propia experiencia y las opiniones extraídas de diferentes foros y artículos (RutaEle, MarcoEle, ProfedEle), los profesores moderan la presencia de la literatura a su gusto, buscan actividades basadas en textos literarios en Internet o las desarrollan por su propia cuenta.

Hay ciertas dudas entre el profesorado respecto a la inclusión de textos literarios en el nivel B1 y, como demuestran los estudios arriba mencionados, las editoriales tampoco exponen muchos motivos para la inclusión de la literatura en dicho nivel.

Según nuestra propia experiencia, los textos literarios sirven para romper el hielo entre el profesor y el alumno. Las preguntas personales pueden causar malentendidos. Por este motivo, la discusión sobre un tema, basada en un relato, ayuda hasta a los más tímidos a dar su punto de vista. Coincidimos con Badenas Roig (2015, p. 61) cuando afirma: “Hemos comprobado que cuando los alumnos comentan un texto literario que les gusta se sienten fácilmente estimulados para dar su opinión y para exponer sus ideas e incluso sus sentimientos”.

El secreto es elegir un tema que suscite interés. En palabras de Sitman y Lerner (1996, p. 227), “si los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora”.

Por lo tanto, no vemos ninguna contradicción en incluir relatos en el programa de nivel B1 siempre y cuando sean adecuados para este nivel. Dentro de la enorme variedad de textos literarios, no habrá problema para encontrar materiales sin lenguaje complejo y abundancia de metáforas, con gramática sencilla y un tema que despierte el interés del alumno.

La literatura y, en este caso, la lectura de cuentos e historias (en lenguas primeras pero también segundas), despierta el gozo y la inquietud intelectual de las personas, es decir, el placer de leer, de ampliar conocimientos, de poder acceder al saber o a la comprensión de distintos mundos y culturas, lo que se traduce en experiencias estéticas que favorecen el desarrollo de los pensamientos y el aprendizaje de una lengua. (Català, 2019, p.17)

1.2 ¿Material original o adaptado?

El dilema de elegir entre textos originales y adaptados para usarlos en clase de ELE sigue siendo un motivo de debate que llama la atención de los profesores y de los investigadores.

Antes de nada, hemos de definir qué es una adaptación. Según Postigo (2002, como se citó en Sotomayor Sáez, 2005), es “el texto reelaborado con la intención de ponerlo al alcance de un determinado grupo de destinatarios” (p.223).

Dentro del concepto de adaptación entran los textos graduados, los textos simplificados y los textos con fines específicos. Para no perderse en los términos, De Vega Díez (2013) propone unir dos conceptos bajo el término “material simplificado”, que es un término genérico que abarca todo material lingüístico que ha sido modificado con un fin didáctico. Estos dos conceptos son la lectura graduada, que son textos escritos para los estudiantes de segundas lenguas, graduados según el nivel del alumno, y la lectura adaptada, que según la autora son:

Lecturas que toman como punto de partida una obra considerada parte de la literatura clásica o canónica y que son reescritas considerando las características del nuevo lector (nivel lingüístico, conocimientos culturales, etc.), así como del contexto en el que se va a realizar la lectura (extensión, ilustraciones aclaratorias, apéndices, etc.) (p.188)

Los textos simplificados tienen partidarios y detractores. Naranjo Pita (1999, p. 42) afirma que “Los textos simplificados son considerados como obras literarias a las que se les ha “amputado”, por así decirlo, ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original”. Varios investigadores coinciden con su opinión.

Pedraza Jiménez (1998, p.66) señala que “los textos han de ser modelos de lengua actual, sin arcaísmos, sin complejidades sintácticas inusuales, con un vocabulario común y propio del habla cotidiana”. En la siguiente lista, elaborada por De Vega Díez (2013, p.199), se pueden ver los argumentos principales de aquellos que están en contra de las simplificaciones literarias:

- Crean falsas concepciones sobre el funcionamiento de la lengua (Goodman y Freeman, 1993).
- Impiden la adquisición (Goodman y Freeman, 1993; Mishan, 2005)
- Los estudiantes desarrollan estrategias de lectura que resultan ineficaces al aproximarse a textos auténticos (Honeyfield, 1977).

- Limitan la exposición a textos auténticos (George, 1993; Selinker, 1993).
- Hay una gran distancia entre el nivel más alto de textos simplificados y los textos auténticos (Hill, 2001).
- La adaptación de obras literarias hace que estas pierdan componentes esenciales (Casquero y Romero, 2001; Jáimez Muñoz, 2003; San Mateo Valdehíta, 2005; Fernández García, 2005; Albadalejo García, 2007).

Como se puede observar, los profesores e investigadores coinciden en que una adaptación pierde la parte esencial del texto auténtico, lo que puede crear una percepción falsa del texto original y dificultades a la hora de comprender un texto literario auténtico. Begoña Sáez (2011, p. 62) plantea otro punto de vista sobre este dilema: “Una buena adaptación que haga más accesible el texto (modernizar la lengua, abreviar el desarrollo, superar escollos lingüísticos, etc.), aunque sea otra cosa, no necesariamente deja de ser literatura”.

Según Cohen (1990, como se citó en Mendoza Fillola, 2007):

Para mejorar la lectura en la lengua meta, se necesita leer mucho. Numerosos aprendices de LE procuran evitar la lectura porque les parece muy difícil. Sin embargo, el lector alertado puede hacer esta tarea más fácil. Leer material que no resulta interesante o que está plagado de palabras desconocidas solo producirá frustración y falta de ganas de continuar leyendo. Por lo tanto, es importante encontrar material que se quiera leer, que sea relevante para el propósito de la lectura, y esto no es demasiado difícil. Acaso exigirá el uso de material simplificado, así como de textos auténticos que hayan sido especialmente modificados para facilitar la lectura por parte de no nativos con un vocabulario limitado. (p. 45)

Partiendo de la siguiente lista, elaborada por De Vega Diez (2013, p.200), que sintetiza las opiniones de los investigadores que están a favor de las lecturas simplificadas, podemos llegar a varias conclusiones.

- Incrementan la comprensión (Ellis, 1993; Twessi, 1998; Juárez Morena, 1998).
- Son acordes a la teoría del input comprensivo de Krashen, puesto que proporcionan un modelo de lengua que el aprendiente comprende y le permite así asimilar los nuevos conocimientos (Duff y Maley, 1990; Brumfit, 1993; Crossley et al., 2007 Nation y Deweerdt, 2001).
- Producen una mejora de las habilidades lingüísticas (Simensen, 1987; Gelabert, Bueso y Benítez; 2002, Hijosa González, 2006).

- Producen una mejora de las habilidades lectoras (Simensen, 1987; Gelabert, Bueso y Benítez, 2002; Hijosa González, 2006).
- La simplificación excluye elementos que supondrían *distractors* de la verdadera comunicación. (Crossley et al., 2007).
- Dan al estudiante una percepción de que está mejorando en su comprensión (Simensen, 1987; Ellis, 1993; Gelabert, Bueso y Benítez, 2002).
- Disminuyen la frustración (Llaneza Alonso, 1999; Lasagabaster, 1999; Hijosa González, 2006).
- Los profesores, en general, son partidarios de su uso, por la efectividad y por el ahorro de trabajo (Simensen, 1997; Rix, 2009).
- Las adaptaciones son para muchos estudiantes la única forma de aproximarse a la literatura clásica (Ellis, 1993; Cassany, 1994; Pedraza Jiménez, 1996; Pastor, 2004).

En primer lugar, el hecho de que el texto sea comprensible disminuye la frustración del alumno que, como consecuencia, siente que mejora su comprensión lingüística. De ahí surge la siguiente pregunta: ¿cuándo, más adelante, el estudiante acuda al texto original, no se sentirá frustrado por no tener las habilidades necesarias para afrontar una lectura auténtica que no coincida del todo con su nivel de dominio de la lengua?

En segundo lugar, Simensen (1997) y Rix (2009) afirman que los profesores prefieren los textos simplificados porque les ahorra trabajo. Del mismo modo, como señala Ventura Jorge (2015, p.45) “No obstante, según han indagado algunos profesores de ELE, los estudiantes prefieren trabajar con textos graduados y adaptados antes que con textos originales, porque les resultan más fáciles de abordar”.

Pensamos que esta opinión no es nada más que la consecuencia de un uso inadecuado de la literatura en clase. Supongamos que ofrecemos al alumno dos textos: por un lado, uno que no es adecuado para su nivel, cuyo léxico y formas gramaticales superan al nivel del alumno, y por el otro, una obra graduada o adaptada a su nivel. Es evidente que el estudiante va a elegir lo que le resulte más fácil de entender porque, aunque el tema del texto literario original le resulte interesante y conmovedor, la cantidad de veces que tendrá que acudir al diccionario hará que pierda rápidamente el interés y la motivación. Estamos convencidos de que, para disfrutar de la lectura, se necesita concentración en lo que lees, y la ayuda constante del diccionario es una distracción que hace perder el hilo del tema general del texto literario.

Además, existe un prejuicio entre los alumnos de niveles bajos y sus profesores que crea miedo ante las obras auténticas: que la literatura está reservada solo para los niveles más altos. Coincidimos con la opinión de Albaladejo García (2007):

La cuestión del nivel más conveniente para la introducción de producciones literarias auténticas es otro problema que puede solucionarse junto con el ya discutido, proporcionando a los alumnos de nivel inicial una selección de textos muy sencillos y breves como pequeños poemas, fábulas, obras en un acto, cuentos, historias cortas e incluso fragmentos de novelas que no conlleven gran dificultad, con el fin de que el alumno vea recompensado su esfuerzo y suponga una experiencia positiva que le anime a seguir leyendo en un futuro. (p. 14)

Recordamos el placer y el asombro de los estudiantes de nivel A2 cuando les leímos “Hoy llueve mucho, mucho” de Juan Gelman. Como exclamó un alumno: “¡Llevo sólo tres meses estudiando español y ya puedo leer poesía en esta lengua!”. De todo lo anterior se deduce que elegir bien el material es fundamental.

Basándose en la información expuesta, las investigaciones de la bibliografía, nuestra propia experiencia y la de nuestros colegas, hemos conformado una lista con las ventajas y desventajas de la lectura simplificada:

Ventajas:

- Fácil acceso: Hay varias editoriales que trabajan con la lectura simplificada (*Editorial Arcos, Editorial Easy Readers, Editorial Edelsa...*), lo que permite al profesor y al alumno ahorrar mucho tiempo a la hora de buscar la lectura adecuada para su nivel de dominio de la lengua.
- Input comprensivo: Es inevitable que los textos originales contengan vocablos o estructuras gramaticales que superan el nivel del alumno.
- Disminuye la frustración y el miedo de incompreensión: Los textos adaptados son previsibles: el alumno sabe que los va a entender porque están adaptados para su nivel de dominio de la lengua.
- Incrementa el nivel cultural: Según Sanz Pastor (2004) y Pedraza Jiménez (1998), las adaptaciones son la única forma en que muchos pueden aproximarse a la literatura clásica.

Desventajas:

- El texto pierde autenticidad: Un texto simplificado hace que el alumno desarrolle estrategias de lectura que no son apropiadas para los textos auténticos.

- Crea una percepción falsa sobre el funcionamiento de la lengua: Tras la experiencia con la lectura simplificada de acuerdo con las reglas gramaticales del nivel del alumno, existe el riesgo de que no sea capaz de comprender las figuras literarias del original, lo que dificultará la comprensión del sentido del texto. Como afirman Nation y Wang (2006, como se citó en De Vega Díez, 2013), “el incremento de vocabulario entre niveles es insuficiente para garantizar la progresión y aproximarse al lenguaje no simplificado” (p.190)
- No suponen un reto para el alumno y, si no hay retos que lograr, el aprendizaje puede aburrir al alumno y crear una falta de motivación considerable. Leer un texto donde todo está claro, donde uno no se cuestione el significado de una expresión o un tiempo verbal sirve para otorgarle confianza al estudiante y consolidar lo aprendido, pero no permite mejorar el nivel ni avanzar.
- Se pierde la parte estética: El alumno que lee a Lorca simplificado va a saber que no lee a Lorca, sino una copia más sencilla, y esta sensación puede llegar a desmotivar al alumno.

No vamos a entrar a debatir si las adaptaciones son literatura. Nos limitamos a afirmar que todos los enfoques tienen derecho a existir. Tienen razón tanto los partidarios de las lecturas simplificadas como aquellos que prefieren los textos auténticos. En función de los objetivos del profesor y de los alumnos, tanto los textos adaptados como los textos originales pueden ser de utilidad.

Nuestro objetivo primordial es estimular la motivación de los alumnos. Por lo tanto, pensamos que el hecho de leer obras originales les animará porque les ayudará a creer en sí mismos y en sus fuerzas. Pero recurrir a una obra original puede causar el efecto opuesto: la cantidad de léxico nuevo podría causar rechazo y, en vez de motivar, les quitaremos las ganas de seguir estudiando español.

Entonces hemos de encontrar un equilibrio para que la lectura no sea demasiado fácil, ni difícil. Las estructuras totalmente desconocidas no permiten disfrutar de la lectura plenamente. La lectura se convierte en una actividad ardua y larga, las búsquedas de palabras desconocidas tardan tiempo, además, habría que elegir un significado adecuado de los varios existentes. El hecho de no entender una palabra o estructura pueda causar malentendidos en cuanto al argumento de la obra. Las palabras nuevas, que acaban de consultar en el diccionario, tampoco servirán de nada, ya que las palabras sueltas, extraídas del contexto no se quedan en la memoria fácilmente. Los textos sencillos que no aportan novedad léxica o gramatical no suponen ningún reto para el alumno. Como

afirma Albaladejo García (2007, p.10) “la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje”.

Por eso, hacemos hincapié en una búsqueda minuciosa del material adecuado, con léxico y construcciones gramaticales que sean entendibles para el alumnado.

1.3 Beneficios y los múltiples usos de textos literarios en clase de ELE

Muchos investigadores, tanto europeos y americanos (Widdowson,1993; Berns, A. y Zayas, F, 2005; Mendoza Fillola, 2007; Pedraza Jiménez, 1998; Albaladejo García, 2007; Jouini, 2008; Sáez,2011; Fernández-Fígares, 2020; Minervini, 2021; etc.), como rusos (Ter-Minasova, 2000,2015; Shevchik, 2008; Zhuvikina, Feoktistova, 2011; Anosova, 2013; Rogacheva, 2015; Zhirkova, 2016; Zagryadskaya, 2017) comparten la opinión de que usar textos literarios en la clase de ELE es beneficioso y fructífero tanto para el profesor como para el alumno.

Según Widdowson (1993, como se citó en Bernal Martín, 2017, p.14), “la lectura no es ‘un ejercicio más’ en el proceso de aprendizaje de una lengua: es un procedimiento básico para integrar el desarrollo de las habilidades de ‘comprensión’ y ‘expresión’, y para gestionar el ‘autoaprendizaje’ que conducirá al alumno a su ‘autonomía como aprendiz’”.

Pedraza Jiménez (1998) hace hincapié en la importancia de llevar los textos literarios al aula no por la literatura en sí misma, sino porque los textos creativos son “realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua. Su lectura y comentario es la mejor aproximación a la realidad que el alumno debe conocer, asimilar y amar.” (p.61)

A continuación, presentamos una lista de ventajas del uso de la literatura original en la clase:

- Es una muestra de lengua auténtica: Una de las ventajas más importantes según nuestro punto de vista. Especialmente en el contexto de un país como Rusia, con una cultura completamente diferente, y de profesores no nativos de ese país. Los textos literarios, aparte de las audiciones, son la única fuente del uso de la lengua real. Según Pedraza Jiménez (1998, p.61): “la lengua real solo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante: 1) la comunicación espontánea con los nativos, que

solo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en el que se hable el idioma que se pretende adquirir. 2) la lectura de textos literarios”.

- Motiva a los alumnos: Los textos auténticos están diseñados para los nativos. Por tanto, los alumnos son capaces de extraer de la lectura el mismo placer que los nativos, siempre y cuando los textos estén presentados de un modo adecuado al nivel del alumno. Además, las discusiones basadas en el texto leído están abiertas a todos los puntos de vista y no existe una respuesta correcta o errónea, lo que ayuda al alumno a superar su miedo a cometer errores, crea un ambiente relajado y aumenta la participación e implicación del alumno y, como consecuencia, su motivación.
- Trabaja las cuatro destrezas: usando como base los textos literarios, se puede trabajar todas las destrezas del estudiante:
 - La comprensión lectora: Es mejor que el nivel del texto sea algo superior al nivel del alumno para que haya un reto. Los retos, cuando no son desmesurados, estimulan el interés y la motivación del alumno.
 - La producción oral: La discusión de precalentamiento ayuda a romper el hielo y las discusiones posteriores a la lectura dan a los alumnos la posibilidad de compartir su punto de vista.
 - Los temas de los textos pueden dar pie a un trabajo de producción escrita tanto individualmente como en parejas.
 - La comprensión auditiva: Hay una serie de actividades basadas en la escucha de los textos y la posterior respuesta a preguntas. Además, como señala Albaladejo García (2007):

[.] en las obras escritas se encuentran con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado. El lector extranjero entrará en contacto con estas formas en un rico contexto que servirá de modelo para su propia escritura, ampliando y enriqueciendo su habilidad escrita. (p.8)

En otras palabras, los textos literarios son una fuente inagotable de actividades que desarrollan las cuatro destrezas del alumno.
- Presenta una gran variedad de temas: Albaladejo García (2007, p.6) afirma que “difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase”. A esto cabe añadir que también será difícil no encontrar temas en los que nuestro alumnado se vea reflejado y que

respondan a sus necesidades. Coincidimos con las palabras de Charo Fuentes (2015, p.160): “Si un texto suscita el interés de los alumnos, la motivación está garantizada”. Y, como afirma el MCER (2002, p.164), el interés personal por el contenido siempre “produce un alto nivel de motivación”.

- Sirve para todos los niveles: A pesar de la opinión compartida por muchos profesores de que los textos literarios originales han de incluirse a partir del nivel B1 como mínimo (o más alto aún, según el MCER), somos partidarios de la idea de que se puede empezar a incluir la literatura en todos los niveles, dependiendo de los fines que queramos conseguir. Compartimos la opinión de Begoña Sáez (2011, p.61): “en todos los niveles tiene cabida el texto literario, pero hay que aplicar criterios de lecturabilidad o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.)”. Con los principiantes se puede trabajar la poesía, hay muchas obras sencillas con buena rima, lo que enamora al alumno; y, aunque habrá palabras y expresiones desconocidas, en un A1 se puede optar por la práctica de la lectura en voz alta, la pronunciación y el disfrute de la música de la lengua. A medida que el alumno vaya avanzando en sus estudios, se podrá ampliar el posible uso de los textos literarios. Todo depende de la creatividad del profesor y las necesidades del grupo.
- Amplía el vocabulario: Los textos auténticos ayudan a desarrollar el vocabulario del estudiante. Especialmente en los niveles intermedio-altos, cuando los alumnos tienden a utilizar las palabras que entran en su vocabulario activo, difícilmente se expresan con el registro más culto. Para poner un ejemplo, prefieren decir “feliz”, en vez de utilizar el sinónimo de nivel más alto “dichoso”; “muy enfadado” en vez de “furioso”; “muy triste” en vez de “desolado”, etc. Además, es sabido que, cuando uno ve en un texto una palabra que acaba de memorizar o que entra en el vocabulario operativo, más rápidamente la incluirá en su vocabulario activo y empezará a utilizarla en su lengua hablada. Albadalejo García (2004, p.8), señala que “el texto literario ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado, que ayuda a enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero”.
- Muestra culturas y épocas diferentes: La literatura es atemporal. “Su existencia perdura a través del tiempo, y por su valor estético y contenido universal y significativo, trasciende. Esto hace posible que se le hable a un lector de otro país,

en un espacio y periodo histórico diferente”, tal y como asevera Wahiba Menouer (2009). Torres (1998) afirma que:

Enseñar una lengua extranjera es también enseñar la cultura de una o varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo a una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura. (p.109)

Como ya hemos mencionado con anterioridad, los textos literarios se convierten en una de las pocas fuentes que transmite la cultura de los países hispanohablantes, cuando el país donde se encuentra el estudiante y el idioma que aprende no coinciden; más aún si el profesor no es hablante nativo de la lengua. Los textos literarios (los relatos, para ser más precisos) según Badenas Roig (2015, p.103): “No solo amplían el conocimiento del país donde se habla el idioma meta, sino que revelan otros contextos, otras formas de vivir, valores, credos y actitudes, lo que favorece en el estudiante el desarrollo de la *conciencia intercultural*.”

Steiner (1990, p.60) aborda un tema muy actual para los profesores de lengua y literatura: “Quienquiera que enseñe o interprete literatura debe preguntarse qué pretende”. A la hora de integrar la literatura en el programa educativo, hemos de pensar en los fines que queremos conseguir: ¿Desarrollar la capacidad del alumno como hablante intercultural? ¿Darles a conocer los grandes autores del mundo hispanohablante para ensanchar sus horizontes? ¿Reforzar la gramática a través de los textos literarios?

El texto literario puede contener un fin en sí mismo: es arte, como toda obra literaria. Como afirman Montesa Peydró y Garrido Moraga (1994, p. 453), “el texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos”.

Para un profesor, el texto representa, además, una fuente inagotable de actividades para reforzar las 4 destrezas del alumno: la comprensión lectora, la interacción oral, la expresión escrita y la comprensión auditiva. Preparar actividades basadas en el texto no significa “traicionar el texto literario”; es más bien extraer todos los beneficios que brinda la literatura en el ámbito de la clase de ELE. Podemos disfrutar leyendo un texto y después usar el mismo texto como herramienta para reforzar la gramática o la comprensión lectora. ¿Por qué no podemos aprovechar la multifunción del texto literario?

Ahora bien, y desde otro punto de vista, hemos de añadir que no somos partidarios de las actividades que, con la excusa de ayudar a leer, se interponen durante la lectura.

Desde este punto de vista, estamos de acuerdo con la tesis, arriba mencionada, de Montesa Peydró y Garrido Moraga. Este mismo tema lo vamos a desarrollar en el punto 1.4, “La defensa de la lectura sin distracciones”.

El texto literario, como señala Mendoza Fillola (2007), “es una muestra y un referente de potenciales usos (no un modelo para el uso), con incidencia en el conocimiento del código escrito y también de la lengua oral” (p.60).

Los profesores podemos crear una infinidad de actividades para trabajar en clase con una sola condición: el texto literario tiene que responder a las necesidades del alumno y ser adecuado para el nivel del grupo.

En los últimos años, se han publicado distintos trabajos sobre las actividades basadas en los textos literarios (Albaladejo García, 2007; Baralo, 2000; Sanz Pastor, 2006; Martínez Sallés, 2004; Jurado Morales y Zayas Martínez, 2002, etc). Como señala Iriarte Vaño (2009, p.189):

La lectura y análisis gramatical de los textos narrativos en novelas y cuentos puede ayudar a comprender el mecanismo de la narración, el uso de los conectores temporales y su relación con los tiempos verbales. También es posible trabajar la descripción, tan importante en los textos narrativos.

A continuación, ofrecemos algunos tipos de actividades que se pueden desarrollar, tomando como base un relato.

1. Reforzar la gramática:

- rellenar huecos;
- actividades mecánicas: detectar los tiempos verbales que conocen, conjugar los verbos, buscar conectores temporales y su conexión con tiempos verbales.

2. Desarrollar la creatividad:

- inventar un título nuevo para el relato, explicar por qué lo han elegido;
- inventar un final nuevo para el relato;
- hacer un crucigrama, basado en el tema principal del relato;
- crear un perfil de los protagonistas en Internet, p.ej. en Facebook;
- pensar en las razones que llevaron al autor a escribir el relato, imaginar dónde estaba, qué hacía y en qué pensaba el día que escribió el relato.

3. Trabajar el vocabulario:

- buscar sinónimos o antónimos;
- buscar el significado de palabras desconocidas en el diccionario monolingüe y explicarle al compañero el significado utilizando sus propias palabras;

- unir palabras con su significado;
 - completar el espacio de una oración con una palabra del texto;
 - prepararles un trozo del relato con espacios blancos en lugar de los adjetivos. Tienen que rellenar los huecos con ayuda del diccionario y después comparar con el original;
 - hacer una nube de palabras según el tema del relato.
4. Reforzar la competencia del alumno como hablante intercultural
- desarrollar actividades que ayuden al alumno a conocer los coloquialismos de diferentes países del habla hispana. Aunque el alumno aprende la forma del español peninsular, será útil enseñarle la diversidad de la lengua según el país de origen del autor de los relatos.
5. Desarrollar la interacción oral:
- preguntas abiertas de pre- y post- lectura;
 - debates sobre la idea principal del relato y la conducta de los protagonistas (qué harías en su lugar...);
 - en parejas, promocionar el relato como si trabajaran en una librería.
6. Practicar la expresión escrita:
- reescribir el argumento del relato desde el punto de vista de un personaje secundario;
 - “resumir el resumen”: propuesta de Albaladejo García (2007, p.20) que consiste en dividir la clase en grupos y pedir que hagan un resumen con un determinado número de palabras. Después lo pasan a otro grupo, que a su vez tiene que reducirlo a la mitad, y así sucesivamente se pasa a siguientes grupos, reduciendo el resumen;
 - escribir el guion para una película basada en el relato.
7. La comprensión lectora:
- preguntas de verdadero o falso;
 - preguntas sobre algún aspecto puntual del texto. Por ejemplo, como propone Khemais Jouini (2007, p.23): sobre el lugar (¿dónde?), tiempo (¿cuándo?), personajes (¿quién?), acción (¿qué?);
 - sobre el acontecimiento inicial que provoca la acción;
 - sobre el punto culminante; desenlace/fin, etc.
 - dividir una parte del texto en varias y ponerlas en orden;
 - resumir las ideas principales;

- “lecturas paralelas”: propuesta de Albaladejo García (2007, p.22) que consiste en la búsqueda de contrastes y semejanzas entre fragmentos de varios textos (historias cortas, poemas, artículos de periódico, críticas literarias, etc.) que discuten un tema o cuestión relevante que presente el texto principal.

8. Trabajar el acento (la fonética):

- grabar unas oraciones (afirmativas, exclamativas) del texto y hacer que las repitan en voz alta, imitando la entonación.

Teniendo en cuenta la cantidad de actividades que se puede desarrollar basándonos en un texto literario, queda por responder la pregunta de por qué no todos los profesores y tan pocos manuales trabajan con textos de carácter literario.

Bernal Martín (2017, p.6) enumera las razones principales del rechazo del uso de los textos literarios en la clase ELE:

- un desvío de la norma lingüística: El argumento recurrente de varios profesores que rechazan ofrecer la literatura en la clase de ELE es la presencia de lenguaje complejo que se desvía de la norma lingüística, que no entra en el programa y que distrae a los alumnos del tema de clase.
- confusión entre el uso de la literatura como fin y como objeto: Es importante tener en cuenta siempre que el modo en que un alumno extranjero lee un texto es distinto de como lo leería un nativo. Es verdad que a veces los profesores ofrecen un texto literario al alumno como si fuera nativo, sin actividades que le faciliten la lectura y respondan al nivel del alumno. Como bien indica Bernal Martín (2017, p.7), el profesor desempeña el papel de un guía que ayuda al alumno a recorrer los laberintos de la lengua extranjera. Ofrecerle un texto plagado de arcaísmos y coloquialismos y rebosante de un lenguaje complejo, que está lejos de la lengua hablada y las necesidades del alumno, no haría más que confundirlo.

Creemos que, si el texto literario coincide con el nivel del alumno, la literatura puede ser no solo una herramienta, sino un fin en sí mismo. Si el alumno conoce todas las estructuras gramaticales, puede captar perfectamente no solo el sentido general, sino también las ideas subyacentes, y, asimismo, disfrutar del proceso de lectura como si fuera nativo.

- textos adaptados: En el capítulo 1.2 “Material original o adaptado”, hemos hablado detalladamente de esta cuestión. Para evitar repeticiones, solo añadiremos que, si la idea es presentar la literatura como una herramienta, un texto bien

adaptado podría servir de la misma manera que uno original, aunque pierda autenticidad y tenga un vocabulario más limitado.

- fragmentos de obra: Bernal Martín (2017, p. 8), que está a favor de usar fragmentos de obras en las clases, afirma no obstante que es mejor acceder al sentido pleno de la obra literaria y que a los autores probablemente no les gustaría que recortaran sus obras, por más que escriban para que las personas disfruten de la literatura. Pese a todo, considera “completamente legítimo trabajar con fragmentos textuales” en la clase de ELE, ya que “la ‘secuenciación’, la ‘dosificación’ son elementos que hemos de tener siempre presentes” a la hora de trabajar con los alumnos extranjeros que todavía no son capaces de leer novelas españolas en su versión original.
- También a esta lista se puede añadir el miedo de los alumnos a leer. Algunos nos contaron que, después de un año estudiando español, se compraron un par de libros de autores reconocidos de los que escucharon hablar al profesor o vieron sus citas en los manuales (Márquez, Borges, Cortázar...) y no entendieron nada, tuvieron que leer con diccionario y se agobiaron muy rápidamente.

A esta experiencia desagradable y todo lo dicho anteriormente se puede agregar que la clave es la selección adecuada de lecturas. Un texto no tiene por qué ser un desvío de la norma, en palabras de Rodríguez Guerrero (2017, p.190): “[..] no todos los textos literarios tienen la misma complejidad y que se pueden encontrar materiales con los que trabajar y reforzar desde el léxico más básico hasta expresiones coloquiales [..]”. Asimismo, Bernal Martín (2017) señala:

Además, hay recursos estilísticos que se emplean habitualmente en la lengua hablada, y es muy bueno que los alumnos se aproximen a estos usos lingüísticos a través de una base textual. De este modo, cuando los escuchen, estarán familiarizados con ellos, y su comprensión les resultará más rápida y sencilla. (p.6)

A modo de conclusión, recurrimos a las palabras de Mendoza Fillola (2007), que afirma que:

Para el empleo de materiales literarios en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario desvío del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición (p.1)

1.4 La defensa de la lectura sin interrupciones.

Leer es entrar en otras existencias, viajar a otros mundos, experimentar otras realidades.

Rosa Montero

Durante la preparación de la lista de los relatos, nos hemos encontrado con un dilema. Por un lado, las costumbres de los enfoques tradicionales nos decían que había que elaborar actividades para trabajar el léxico y las estructuras gramaticales nuevos. Pero, por otro lado, lo esencial de esta investigación para nosotros es motivar a los alumnos. Hacer que disfruten con la lectura en un idioma diferente al suyo propio.

De ahí surge la siguiente pregunta: ¿qué es lo que nos hace disfrutar de la lectura?

Son dos cosas muy diferentes: leer para aprender las construcciones gramaticales, las locuciones verbales, el léxico de un tema específico, y leer para disfrutar, disfrutar de tus propias capacidades como lector y como interlocutor, leer y conversar como si no estuvieras en una clase magistral (¡qué agobio!), sino como si charlaras con tus amigos de temas que te preocupan en una cafetería.

Imaginemos que estamos leyendo un relato. Al principio nos cuesta concentrarnos, entrar en materia y seguir la trama, pero a los pocos minutos ya nos hemos sumergido en la historia del cuento, lo hemos empezado a disfrutar...y justo en este momento, el profesor pide que hagamos una parada y respondamos un par de preguntas. Entonces volvemos del magnífico mundo del relato a nuestra rutina de aprender español y empezamos a trabajar. Después ya no tenemos tantas ganas de seguir leyendo.

Otra opción popular en los manuales de lectura es proporcionar un fragmento de una novela, leerlo, hacer actividades y responder las preguntas. Pero a través de un trozo es imposible disfrutar de la trama de la historia, conocer los personajes, vivir su vida (uno de los máximos placeres de lectura es poder vivir otras vidas).

Tenemos dos opciones. La primera es que, si el fragmento captó nuestra atención, nos quedamos con ganas de leer la novela entera. Pero aquí nos topamos con una dificultad bastante recurrente: el nivel B1 no nos permite leer novelas y disfrutarlas. Todavía nos faltan conocimientos. La segunda opción es que la parte de la novela que nos ofrece el manual no nos pareció interesante y hemos hecho las actividades y cerrado el libro para olvidar instantáneamente qué acabamos de leer.

Por este motivo, hemos optado por ofrecer solo relatos cortos con preguntas que responder antes y después de la lectura.

Las preguntas preliminares sirven para entrar en materia y hacer que el alumno se relacione con el tema del relato y con el léxico posible. Son preguntas que ayudan a entender el tema del relato.

Las preguntas después de la lectura sirven para que los alumnos compartan sus puntos de vista y darles el protagonismo. Es una charla libre, todo el mundo puede tomar la palabra. Sin obligaciones, ni restricciones: si tienes algo que decir, lo dices. La libertad de palabra es uno de los factores que hacen el ambiente más relajado y que es necesario para el aumento de la motivación² de los alumnos.

En cuanto a la pregunta sobre cuáles son los factores que les hacen a los alumnos disfrutar de la tarea, ya sea literaria o de otro carácter, las opiniones de varios investigadores (Crookes y Schmidt, 1991; Berns y Zayas, 2005; Vilches Furió, 2011; Mendoza Fillola, 2007) nos sirven de base para señalar tres factores que consideramos más relevantes. El primer factor es el grado de comprensión de la tarea, ni demasiado difícil, ni demasiado fácil, de manera que sea un desafío para los alumnos; el segundo es el interés y la relevancia de la tarea; y el tercero es que las tareas tienen que promover la autonomía, la curiosidad y el deseo de desarrollar las propias capacidades de aprender.

Otras preguntas pertinentes serían: ¿por qué leer?, ¿cómo leer? y ¿qué hacer si al alumnado no le gusta leer?

– ¿Por qué leer?

Cuando el alumno se compromete con el aprendizaje de una lengua nueva, este proceso inevitablemente entra en su rutina, igual que el trabajo o el desayuno por la mañana. Se convierte en una parte de su vida, y leer en la vida es importante. ¿Por qué? ¿Por qué es importante leer? Nos gusta hacerles esta pregunta a los alumnos antes de empezar el curso. Para ayudarlos, usamos como guía la lista que Daniel Pennac presenta en su maravilloso y motivador libro “Como una novela” (2004):

Para aprender. Para sacar adelante nuestros estudios. Para informarnos. Para saber de dónde venimos. Para saber quiénes somos. Para conocer mejor a los demás. Para saber adónde vamos. Para conservar la memoria del pasado. Para iluminar

² García Sánchez, M. E. y Cruz Vargas, M. L. (2016) “El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés”. *Universidad de Almería*

nuestro presente. Para aprovechar las experiencias anteriores. Para no repetir las tonterías de nuestros antepasados. Para ganar tiempo. Para evadirnos. Para buscar un sentido a la vida. Para comprender los fundamentos de nuestra civilización. Para satisfacer nuestra curiosidad. Para distraernos. Para informarnos. Para cultivarnos. Para comunicar. Para ejercer nuestro espíritu crítico. (pp. 87-88)

Les pedimos añadir más ejemplos a esta lista y, entre las respuestas, siempre se destacan “para aprender español”, “para hablar mejor” y “para conocer la cultura hispana”.

En su libro “La magia de leer”, José Antonio Marina reflexiona sobre la misma pregunta:

La lectura frecuente es el mejor medio que tenemos para adueñarnos del lenguaje y de sus creaciones. Es el gran instrumento, el obvio instrumento. La riqueza léxica, la argumentación, la explicación, la expresión de los propios sentimientos, la comprensión de los ajenos, la libertad de pensamiento, se adquieren a través de la lectura. (p. 32)

Cuando les preguntamos a los alumnos si les gustaría expresarse en español libremente, si les gustaría ser tan elocuentes como en su lengua materna, si les gustaría argumentar y explicar sus sentimientos en español, todos responden que sí, claro que les gustaría. Pues entonces, ¡hay que leer!

Para ceñirnos un poco más al ámbito de la enseñanza de LE, a continuación, citamos algunos de los razonamientos de Mendoza Fillola (2007, p.7) acerca de la funcionalidad de la lectura en LE:

- La lectura es una actividad individual, en cuyo proceso se activan los conocimientos previos del estudiante de LE.
- La lectura no es una tarea activa. No le impone al alumno participar en una discusión, no tiene que interactuar ni comunicarse con otras personas. La lectura es humilde: lo invita a reflexionar y conectar sus conocimientos (lo que ha aprendido con lo que ya sabe), le permite mantener un registro de su aprendizaje y recordar palabras y estructuras que lleva sin usar mucho tiempo.
- La lectura siempre se realiza con unas finalidades concretas y se desarrolla según las intenciones del lector.
- Tener una estructura clara es muy importante a la hora de enfrentarse a una actividad en otro idioma.
- El texto contiene diversos tipos de información – según sea la finalidad del lector- el texto siempre contiene y expone los indicios y las señales para que el lector localice la información que busca (mediando siempre la comprensión y la interpretación).

- Saber extraer la información necesaria siguiendo los marcadores y palabras clave de un texto es un hábito muy útil tanto para realizar exámenes (como el DELE, por ejemplo) como para desenvolverse en diversas situaciones de la vida cotidiana en un país hispanohablante.
- La lectura permite realizar un seguimiento del progreso del aprendizaje y dominio del estudiante-lector.
- Para lograr una meta que implica mucho trabajo y esfuerzo, es fundamental realizar un seguimiento del progreso en cada etapa. Los logros pequeños reconfortan y dan los ánimos necesarios para seguir adelante y no dejar los estudios, debido a la presión de la cantidad de trabajo que queda por hacer y los errores que uno comete.
- Las aportaciones de cada nueva lectura incrementan los conocimientos y el dominio de habilidades y de estrategias, de modo que se amplía la experiencia lectora y se consolidan saberes, previos y nuevos.

No es ninguna novedad: cuanto más haces al principio, más fácil te parece el trabajo después.

A la siguiente cita: “El texto es mutable al ser habitado por alguien que no es su dueño: el lector viene a ser el inquilino que introduce ahí sus acciones y recuerdos” (De Certeau, 1996, p.81), nos gustaría añadir que la lectura puede ayudar al alumno a penetrar en una cultura que se diferencia de la suya y sentirse identificado (“He experimentado la misma sensación sobre la que estoy leyendo; provengo de un país y de una cultura distintos, pero entiendo no sólo el idioma en el que estoy leyendo, sino que veo las semejanzas entre nuestras culturas”). De este modo, se lleva a cabo un acercamiento muy importante para el alumno, que se reconoce a sí mismo en la cultura del idioma estudiado.

– ¿Cómo leer?

Cuando los alumnos se enfrentan a la lectura en un idioma extranjero, tienden a dejar a un lado las costumbres que tienen como lectores nativos en su propio idioma: al no estar acostumbrados a ver tantas palabras desconocidas, empiezan a buscar palabra por palabra en el diccionario o, al revés, no buscar nada, saltándose párrafos, buscando palabras y expresiones conocidas, intentando de este modo no perder el hilo de la historia. A menudo, el resultado es que no entienden bien el argumento porque se han perdido detalles importantes o malentendido el tema.

Para ayudar a los alumnos a orientarse a la hora de empezar a leer en español, optamos por seguir algunas reglas sencillas:

- el texto no debe ser largo: Coincidimos con la opinión de Badenas Roig (2014):

Pese a nuestra convicción de que la literatura es un medio de utilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera, hemos de reconocer que la comprensión de muchos textos literarios, sobre todo en poesía, teatro, y novela, resulta difícil para los alumnos que todavía no dominan bien la lengua. (p.61)

Los relatos largos pueden frustrar y bloquear al alumno (“¡Cuánta información!”, “¿Qué hago con todo esto?”). También pueden causar miedo (“¿Cómo voy a poder leer tanto en un idioma extranjero?”) y agobio (“He leído un par de páginas y ya me he cansado, pero me quedan diez más”). Para ahorrar energía al alumno y no perder su motivación ante la lectura, preferimos trabajar con textos cortos.

- el texto no debe estar muy por encima del nivel del alumno

Como ya hemos señalado anteriormente, la búsqueda constante de las palabras nuevas en el diccionario convierte la lectura en una actividad ardua, que está muy lejos de lo que queremos conseguir al darles un texto literario. El placer que proporciona la lectura se difumina muy rápidamente cuando el alumno se da cuenta de que no entiende lo que lee ni con el diccionario a mano.

Como señala Marina (2005, p.26), “en el proceso de la lectura, algo que no se ha comprendido debe ser releído, esto exige una actividad reduplicada, que al experto le resulta automático pero que a los principiantes les provoca fatiga y cansancio”.

- el tema del texto tiene que entrar en el ámbito conocido por el alumno.

Los textos literarios en la clase de ELE son, sobre todo, una herramienta que sirve para enriquecer el léxico y dejar atrás el miedo de hablar. Entonces, ¿qué sentido tiene leer un texto con el vocabulario que no va a utilizar el alumno o, peor aún, que no usa ni en su lengua materna?

- se aconseja no buscar cada palabra desconocida, sino intentar entender el significado del contexto y buscar las frases clave.

Para no interrumpir la lectura, aconsejamos a los alumnos leer con un lápiz, subrayando las palabras desconocidas. Después de cada dos o tres párrafos les ofrecemos hacer una pausa y preguntarse: “¿He perdido el hilo del relato? ¿Sigo captando el sentido del relato a pesar de algunas palabras y frases que desconozco?”. Si la respuesta es negativa, entonces buscamos las palabras desconocidas en el diccionario durante la

lectura, o recurrimos a la ayuda de los compañeros, pero claro, siempre en español y no en su lengua materna.

– No les gusta leer

Y, evidentemente, no les gusta leer. Demasiado vocabulario en los libros. Demasiadas páginas, también. Para decirlo todo, demasiados libros. No, decididamente, no les gusta leer. Eso es, por lo menos, lo que indica el bosque de dedos levantados cuando el profe hace la pregunta: – ¿A quién no le gusta leer?

Daniel Pennac

¿Y qué hacer cuando les preguntamos a los alumnos sobre sus gustos literarios y nos responden que no les gusta leer?

Tenemos que asumir que, bajo esta respuesta, se halla la idea de que no les gusta leer obras extensas. Quizá no les gustaron las novelas que estudiaban en el colegio y, al recordar la experiencia traumática, perciben la literatura como deber, y los deberes, por definición, no entran en el círculo de los gustos y aficiones. También puede ser que sean personas prácticas, faltas de imaginación, no les apasionen las metáforas ni el lenguaje literario...

Hay otras razones del desapego estudiantil hacia la lectura. Como señala Marina (2005, p.22), “la lectura se encuentra acosada por la competencia de otras fuentes de diversión e información, en especial por los medios audiovisuales, que ejercen desde la infancia una poderosa fascinación”. El mismo autor añade que “lo malo es que intoxica con su facilidad y su rapidez” y, por último, “es inútil que pretendamos convencer a nadie de que la lectura es más divertida que la televisión o más emocionante que el cine. No, la lectura es otra cosa”.

Pero sea cual sea la razón de que no les guste la lectura, responder a las necesidades de toda la clase sería muy complicado, si no imposible. Al llevar un relato a clase no ponemos como meta principal el desarrollo de la imaginación de los alumnos o que se vuelvan unos apasionados por la lectura. Los relatos en este caso son, ante todo, una de las muchas herramientas que ayudan a los estudiantes a aprender a manejar una lengua extranjera.

En nuestra selección de relatos procuramos evitar el lenguaje que no serviría al estudiante. Todos contienen un castellano coloquial, los temas son actuales y su extensión no supera las dos páginas.

Cuando les hacemos esta pregunta, si les gusta leer, siempre habrá alguien que responda que no, que no le gusta, que lo ve aburrido. Nunca sabremos si lo dice para provocarnos, o realmente no le gusta leer. Cada clase es un diálogo constante entre el profesor y el alumno. Por tanto, habría que buscar medios para ponerse de acuerdo, como, por ejemplo: “¿No te gusta leer? Pues hagamos una apuesta – en este curso vamos a leer relatos cortos y, si no te gusta, (compromiso por parte del profesor)”. O: “Si no te gusta, la próxima vez tienes derecho a no leer, y, en su lugar, trabajar con los textos del manual”.

Otra de las ventajas de trabajar con relatos cortos es que muchos están en Internet y los pueden bajar a sus tabletas y leerlos de un modo cómodo para ellos.

Nuestra experiencia muestra que, al final, los alumnos quedan satisfechos y dicen que esperaban que leer relatos iba a ser aburrido, pero en realidad les pareció interesante y sirvió de utilidad. Les gusta, además, que los relatos sirvan de base de una conversación de temas que les preocupan, y a la mayoría de los jóvenes les gusta dar su punto de vista al tema que le llame la atención.

Al final del experimento, cuando tengamos rellenados los cuestionarios valorativos, veremos si nuestra hipótesis era correcta.

1.5 La producción oral

Marta Baralo (2000, p.6) afirma que: “Para un estudiante de ELE, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo”.

Encina Alonso (2012, p.152) transmite en su libro “Soy profesor. Aprender a enseñar”, la idea de que, para aprender a hablar, en primer lugar, se necesita práctica: “No nos podemos imaginar sentados en una mesa, aprendiendo todas las cuestiones físicas, técnicas y reglas sobre el tenis y, después, pretender que cojamos la pelota y la raqueta y sepamos jugar”.

Pero el alumno, a la hora de hablar, se enfrenta a un cúmulo de complicaciones que le impiden realizar (o construir etc...) un discurso coherente, aunque sepa lo que quiere decir, aunque practique en casa y opere el vocabulario del tema. Se siente observado y estresado, y el miedo a cometer errores bloquea aun a los alumnos más brillantes.

Coincidimos con la opinión de Collantes Cortina (2012, p.26): “Se puede decir que los problemas que presentan la expresión oral son sobre todo problemas lingüísticos y psicológicos”.

Encina Alonso (2012, pp. 153-157) enumera los factores que influyen en la producción oral, que son:

- factores socioafectivos: la personalidad y actitud ante el error: En lo que a la personalidad respecta, todos somos diferentes: los alumnos pueden ser extrovertidos que hablan sin parar en su propio idioma y tienen la misma costumbre en un idioma extranjero, no les da miedo, les gusta comunicarse sea como sea. Pero también habrá alumnos introvertidos, que apenas hablan en su idioma natal, por no hablar del extranjero. Hay alumnos tímidos, con baja autoestima, que piensan que, si dicen algo en voz alta, todo el mundo se va a reír de su pronunciación o de sus errores. Tampoco es fácil darse cuenta de que, en el idioma extranjero, no eres tan elocuente como en el tuyo propio, los chistes pueden salir sosos, las anécdotas, aburridas, las explicaciones, confusas. En cuanto a los errores, claro está, a nadie le gusta cometerlos, pero es inevitable. La cuestión es qué actitud adoptan los alumnos hacia los errores. Tenemos que ayudar al alumno a entender que los errores no son enemigos, al revés: los errores

marcan el progreso, ayudan al profesor a ver qué es lo que no entienden y qué temas hay que trabajar con más esfuerzo.

- factores cognitivos: la complejidad, elección del tema, el vocabulario, la pronunciación y la gramática: No todos disponen de las mismas capacidades a la hora de aprender una lengua. Es importante tenerlo en cuenta siempre, porque los grupos de estudiantes casi nunca son homogéneos: la edad, el conocimiento de otros idiomas, la capacidad de la memoria, la práctica a la hora de aprender algo nuevo, etc. Hay temas que interesan a unos y parecen aburridos a otros. Es evidente que hablar de un tema que no entra en el ámbito de tus intereses es difícil aún en tu lengua materna, por no hablar del idioma extranjero. Cuando los alumnos presentan un discurso, necesitan muchas palabras, y no todas entran en su vocabulario operativo: conocen algunas, pero difícilmente les surgen espontáneamente a la hora de hablar. La autora propone facilitarles la tarea, proyectando o proporcionándoles un glosario para darles la confianza y seguridad necesarias para construir un discurso coherente.
- factores comunicativos: Es aconsejable trabajar desde el primer momento las estrategias de comunicación para evitar los bloqueos en el momento del habla espontánea. A veces, se les olvida una palabra y es algo que puede estropear todo el discurso. Por lo tanto, sería conveniente que aprendieran a parafrasear, presentar ejemplos, utilizar recursos que les dan tiempo para hablar, o usar palabras comodines (“una cosa”, “es algo que”) y marcadores discursivos (“es decir”, “o sea”), etc.

Para ayudarlos a ser coherentes a la hora de hablar, nos parece útil basar las tareas de argumentación en una propuesta elaborada por un científico en el ámbito de las matemáticas y la física, Yastrebov (2005, parr. 26) (Lo que propone es el algoritmo “analiza–estructura–sistematiza–sintetiza–analiza”, que supone:

- 1) analizar y, en concreto, investigar el problema;
- 2) estructurar y encontrar los elementos separados de una noción, proceso o situación;
- 3) sistematizar los vínculos entre las conexiones de los elementos recibidos;
- 4) sintetizar e intentar visualizar el panorama global de la interacción de los elementos hallados;
- 5) y analizar y evaluar el resultado.

En la práctica, se trata de ayudarlos a organizar el discurso y aportarnos la seguridad de que todos han entendido bien lo que acaban de leer. Por ejemplo, tomamos como base un relato de nuestra recopilación, “Canón”, de F.M. que trata de los problemas entre los padres y los hijos. Después de leer el relato, destacamos el problema: el padre está enfadado con su hijo porque este no responde a sus expectativas.

Después estructuramos los elementos, buscando en el texto cómo son la imagen del padre (“la cara roja”, “esparce los sonidos de carne”, “la pulsera dorada”, “pasador de la corbata”) y del hijo (un zapato de cada color, la cabeza afeitada, un anillo en la parte inferior del labio, la camiseta con el lema “Vive y deja vivir”), las confirmaciones del enfado del padre (los verbos “gruñir”, “gritar”, las frases “¿Cuánto tiempo voy a tener que aguantar tu falta de educación?”, “no llegar a ser nada en la vida”).

Luego, sistematizamos los vínculos entre las conexiones de los elementos recibidos y visualizamos el panorama global: se ve claramente el contraste entre la imagen del padre y del hijo, que el padre es una oposición a lo que quiere ser el hijo, de lo que manifiesta su camiseta. La última frase del relato (“Si sigues así, ñam, jamás te parecerás a tu padre, glub, concluye X”) enlaza con lo que hemos hablado anteriormente: lo que quiere el hijo es no parecerse a su padre.

Partiendo de este análisis, que nos ayuda a entrar en materia, proseguiremos con una charla libre sobre los problemas de padres e hijos. De este modo, los alumnos ya se sentirán preparados para compartir su experiencia.

- La postura del profesor: ¿corregir o no corregir?

Al escuchar al alumno cometer errores, es difícil no caer en la tentación de corregirlo inmediatamente. Lynch (1996, como se citó en Aurora Serrano, 2017) expresa muy acertadamente, que:

Para lograr estudiantes con una destreza oral más desarrollada, tenemos los docentes que aprender a ‘relajar’ el control que ejercemos sobre las producciones de nuestros alumnos y darles la oportunidad de una práctica más libre donde sean ellos quienes tomen decisiones sobre la manera de expresar las ideas. (p. 7)

Pero, en este momento, hace falta preguntarse: ¿qué es lo que queremos conseguir? ¿Queremos que mejoren su expresión oral? Evidentemente, sí. ¿Queremos que practiquen expresar su punto de vista en el idioma extranjero? Sí, también. Y lo más importante de todo: ¿queremos que se sientan motivados? ¡Por supuesto!

Coincidimos con la opinión de Alexopoulou (2005, p. 107): “A la pregunta “¿cuál es la función de la corrección?”, la respuesta, a nuestro modo de ver, es clara: corregimos para favorecer el aprendizaje”.

Ahora bien, la idea que aspiramos transmitir es muy sencilla: si el alumno está relajado e interesado en el tema de conversación, si el mismo tema y el vocabulario no sobrepasan su dominio de la lengua, va a expresarse con una soltura correspondiente a su nivel. Encina Alonso (2012, p.156) afirma: “Al trabajar la producción oral, olvídate de la gramática. No es el momento ni de practicar estructuras ni de explicar o corregir. Todo esto ya se debería haber hecho o ya se hará después. Si ves dificultades concretas con una estructura en el transcurso de la actividad, anótala y prepara una clase posterior”.

Pero si no corregimos al alumno en absoluto, inevitablemente empieza a dudar si progresa, si mejora su producción oral. Como está en la clase, espera ser corregido, espera aprender algo nuevo y mejorar su dominio de la lengua. Entonces, cabe decidir qué corregir y cuándo hacerlo.

Antes que nada, es necesario destacar que, para no abusar en las correcciones, corregimos solo lo que ya sabe el alumno. Por ejemplo, si todavía no ha empezado a estudiar el subjuntivo, no hace falta que lo corriamos, en cualquier caso no lo va a entender ni recordar, lo único que conseguiremos es distraerlo y hacerle perder el hilo del discurso. Como insiste Alexopoulou (2005, p.115), “tanto para los alumnos principiantes como para los avanzados se debe aplicar una corrección selectiva que supone limitarse a un número determinado de estructuras, y trabajarlas de manera sistemática durante un periodo de tiempo determinado”.

Encina Alonso (2015, p. 162) describe cuatro pasos sencillos de seguir a la hora de realizar una corrección. Primero, tenemos que detectar y apuntar dónde está el error, y el alumno tiene que darse cuenta de que ha cometido un error. ¿Cómo hacerlo? Mediante gestos, comentarios, muecas... Cada profesor tiene su manera de dar a entender que algo va mal.

Collantes Cortina (2012, p. 34) menciona varias técnicas para abordar el error: repetición o enfatización del error, peticiones de aclaración, reformulación, corrección directa, metalenguaje y obtención de respuesta. Sean cuales sean las técnicas que utilicemos, es necesario darle la oportunidad de corregirse a sí mismo. Muchas veces los alumnos cometen errores porque tienen prisa en decirlo todo y no respiran bien. Cuando ven que les das una señal para que hagan una pausa y repiten lo dicho anteriormente, lo normal es que no repitan el error. Si esto no ocurre, entonces corregimos.

Desgraciadamente, no existen reglas sobre cómo corregir correctamente. Según indica Encina Alonso (2015, p. 161): “En la práctica, corregir lo justo, en el momento adecuado y de forma apropiada, es quizá lo más difícil para un profesor”.

Nosotros, en nuestra práctica, tratamos de evitar las correcciones directas, a menudo resultan ser muy agresivas y cortan el discurso del alumno. Tratamos de corregir haciéndoles pensar en la frase incorrecta, haciéndoles preguntas. Por ejemplo, a la frase errónea “Se llamas* Pablo”, el profesor responde: “¿Cómo SE llama?” y, enfatizando la corrección, “¿Y cómo TE llamAS tú?”.

1.6 Los géneros cuento corto y microrrelato: diferencias y similitudes

A la hora de hacer la recopilación de los relatos para trabajar en la clase de ELE, nos encontramos con una complicación en cuanto a la definición de estos textos literarios. ¿Son cuentos cortos? ¿Son microrrelatos? ¿Dónde está la frontera entre el microrrelato y el relato corto?

El primero que denominó microrrelato al nuevo género breve narrativo fue el escritor mexicano José Emilio Pacheco en el año 1977. A lo largo de los años, el microrrelato ha ido adoptando nombres diferentes, dependiendo de la ubicación geográfica y las propias preferencias del autor: cuento en miniatura, microcuento, minirrelato, minicuento, brevicuento, cuento cortísimo, descuento, ficción de un minuto, nanocuento, texto ultrabrevísimo, textículo, etc.

El experto en el tema de textos breves, Lagmanovich (2006), opina que:

Se puede considerar “breve” un relato de ocho o diez páginas, pero también lo será uno de un par de páginas, e igualmente -y con mayor razón- algún texto de extensión aún menor, que podremos describir en función de un determinado número máximo de líneas o de palabras, y no de páginas ni de párrafos. (p.1)

La confusión radica en que la diferencia entre estos dos géneros no depende en gran medida de la extensión. Claro está, no podemos llamar microrrelato a un relato de diez páginas. ¿Pero un relato que conste de una página solo? ¿Es un relato o un microrrelato?

Como subraya Bustamante Valbuena (2012, p. 26): “La concepción de lo que es breve y de lo que no lo es depende de factores histórico-contextuales o, si se prefiere, diacrónicos y sincrónicos, que se ven afectados por el ámbito geográfico, cultural, lingüístico y literario”.

Entonces, ¿dónde termina el microrrelato y empieza el relato breve? ¿Existe un límite de páginas para cada uno de estos géneros?

Antes que nada, para trazar una línea entre el microrrelato y el relato corto, veamos algunas definiciones de microrrelato existentes:

- “Es un texto breve en prosa, de naturaleza narrativa y ficcional, que usando un lenguaje preciso y conciso, se sirve de la elipsis para contar una historia sorprendente a un lector activo” (Ginés S. Cutillas. *Lo bueno, si breve, etc. Decálogo práctico del microrrelato*, 2016. p. 19)
- “El microrrelato no es un poema en prosa, ni una fábula ni un cuento, aunque comparta algunas características con este tipo de textos, sino un texto narrativo brevísimo que cuenta una historia, en la que debe imperar la concisión, la sugerencia y la precisión extrema del lenguaje, a menudo al servicio de una trama paradójica y sorprendente”. (Valls, 2015, p.31)
- El microrrelato es “un microtexto narrativo en prosa de condición ficcional, el eslabón más breve en la cadena de la narratividad, y una forma literaria de singular pureza” (Andrés-Suárez, 2009, p. 21).

Como se puede observar, todas hablan de brevedad, narratividad y precisión, que coinciden con la denominación de los rasgos definidos del microrrelato de Lagmanovich: brevedad, ficcionalidad, narratividad. Para ver más detalles sobre los rasgos del microrrelato, recurramos a una tabla que elaboró Villegas-Paredes (2008, p.81):

Tabla 1

Rasgos esenciales del microrrelato

Rasgos esenciales	Descriptorios
Rasgos discursivos	- Brevedad (concisión, intensidad expresiva, elipsis), ficcionalidad, hibridez genérica (estructura proteica).
Rasgos formales	- Título: elemento clave del relato. - Trama: sencillez estructural. - Personajes: mínima caracterización psicológica, ausencia de descripciones, personajes-tipo. - Espacio: reducidas referencias a lugares concretos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo: utilización extrema de la elipsis. - Final sorpresivo, enigmático y abierto. - Experimentación lingüística y reescritura; SUBIR A ESTE RENGLÓN diálogos (solo si resultan significativos y funcionales).
Rasgos pragmáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Impacto que suscita sobre el lector. - Exigencia de un lector activo.

En cuanto a las definiciones de lo que es un cuento, son muchas y variadas, pero citaremos algunas de ellas. Según Anderson Imbert (1992):

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 suspense el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace satisfactorio. (p.32)

Alfredo Veirave (como se citó en Giardinelli, 1991, p. 55) defiende que “en sus características esenciales el cuento puede ser definido como una narración de corta duración que trata de un solo asunto y que, con un número limitado de personajes, es capaz de crear una situación condensada y cerrada”.

Pedro Laín Entralgo (como se citó en Giardinelli, 1991) subraya que:

Relato de ficción que por su brevedad puede ser leído de una sentada. Un relato, por tanto, que en el decurso de no muchos minutos -quince, treinta, sesenta- nos hace conocer el planteamiento, el desarrollo y el desenlace de una acción humana imaginativamente inventada. El cuento, en suma, es la promesa de una evasión (y, en consecuencia, de una autorrealización imaginativa) con cuyo término podemos contar cuando iniciamos su lectura. (p. 55)

En lo que toca a los rasgos del cuento, Bustamante Valbuena (2012), citando a Carlos Pacheco, destaca:

Los rasgos esenciales que se suelen atribuir al cuento literario surgen de los que ya postularon Edgar Allan Poe en 1842 y Antón Chéjov en sus cartas entre 1883 y 1899, retomados por otros autores como Horacio Quiroga o Julio Cortázar y desarrollados por numerosos críticos y teóricos del género. Así, Carlos Pacheco destaca los siguientes aspectos pragmáticos, semánticos y discursivos: narratividad y ficción, brevedad, unidad de concepción y recepción, intensidad y economía y condensación y rigor en el discurso. (p. 67)

Como se puede observar, las diferencias entre ambos géneros no están claramente marcadas en las definiciones, ni en los rasgos enumerados. No es de extrañar que exista la polémica si considerar el microrrelato un género diferenciado. Podemos decir que, en el relato breve siempre hay una historia, un conflicto. En el microrrelato, no necesariamente. También los microrrelatos exigen un lector activo, preparado para poder descifrar el lenguaje metafórico. En cuanto a los relatos cortos, ofrecen más variedad para los lectores de diferentes niveles del desarrollo.

Recurriendo otra vez al trabajo de Bustamante Valbuena (2012):

En primer lugar, hay quienes sostienen que el microrrelato no es más que un tipo de cuento, una submodalidad que ni siquiera se puede considerar una variedad histórica. En segundo lugar, ciertos teóricos matizan que el microrrelato es una variedad histórica dentro del género del cuento, aunque no llega a diferenciarse del mismo. Y, por último, otros estudiosos del asunto afirman que cuento y microrrelato son géneros históricos entre los que se establece una relación genealógica, ya que el microrrelato surge a partir del cuento pero llega a desgajarse para constituir un género diferenciado. (p. 69)

Para responder a la cuestión planteada al inicio de este capítulo sobre dónde está la raya entre el microrrelato y el relato corto, hemos intentado encontrar el rango de longitud de cada uno de estos géneros, es decir: concretar cuántas palabras como máximo puede contener un microrrelato para no llegar a llamarse cuento corto.

Zavala (2002, pp. 2-8) establece las siguientes longitudes para el cuento: cuentos cortos (1000 a 2000 palabras), cuentos muy cortos (200 a 1000 palabras) y cuentos ultracortos (1 a 200 palabras).

Después de leer varias opiniones (Zavala, 2002; Lagmanovich, 2006; Tomassini, 1996; Rojo, 1996; etc.) y visto que los límites de los microrrelatos son muy variables, hemos decidido que, en nuestro trabajo, cuando recurrimos al nombre microrrelato, hacemos referencia a textos breves que no contienen más de 300 palabras, mientras que los relatos cortos pueden contener hasta 2000. En nuestra recopilación, hemos elegido textos literarios que constan como máximo de 3 páginas.

– Relatos breves en ELE

Son muchos los profesores que llevan a clase distintos microrrelatos. Tienen éxito gracias a su brevedad y originalidad. Pero, a pesar de las pocas palabras que contienen, al alumno que no tiene práctica en la lectura de textos hiperbreves le costará utilizarlos

como trampolín para desarrollar su expresión oral. Para entender un microrrelato, hace falta tener imaginación, y la imaginación es un rasgo que no está muy desarrollado en el alumnado ruso. Precisaremos esta cuestión en el apartado 2.5 *Los alumnos rusos: rasgos especiales*.

Como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, los microrrelatos exigen un lector activo, por lo que haríamos trabajar el doble a los estudiantes rusos que se enfrentan a la lectura de una lengua extranjera: primero, han de resolver los problemas con el vocabulario, y segundo, deben descifrar el significado elaborado mediante un lenguaje metafórico. En el caso del microrrelato, no funcionaría la estrategia de sacar el significado del contexto. En los microrrelatos apenas hay contexto, necesitarían saber el significado de cada palabra utilizada. Y en un nivel B1, este requisito es excesivo.

El apartado 1.3, lo hemos dedicado a las ventajas de llevar literatura al aula de ELE. Hemos destacado los 7 beneficios: la autenticidad, el aumento de la motivación, el desarrollo de las cuatro destrezas, la gran variedad de los temas, la accesibilidad para varios niveles, la ampliación del vocabulario y la muestra de las culturas y épocas diferentes. Evidentemente, hay muchas más ventajas, pero hemos elegido las que nos parecen más relevantes. Las ventajas corresponden tanto al género del relato como al de otros géneros: el teatro, los artículos de prensa, la poesía, los ensayos, etc.

Las palabras de Badenas Roig (2014) explican nuestra inclinación hacia el género del relato corto:

Pese a nuestra convicción de que la literatura es un medio de utilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera, hemos de reconocer que la comprensión de muchos textos literarios, sobre todo en poesía, teatro, y novela, resulta difícil para los alumnos que todavía no dominan bien la lengua. (p.61)

Siguiendo la estela de la autora arriba mencionada, hemos decidido ceñirnos al género del relato por tres motivos: que es breve y la duración de la clase permite leer y discutir un relato sin desviarse del programa marcado por la institución, que tiene una estructura clara (introducción, nudo y desenlace) que permite al alumno orientarse mejor en un texto desconocido, y que en el relato siempre hay un conflicto, siempre sucede algo, lo que lo diferencia de los fragmentos de novelas, los ensayos, los microrrelatos y los poemas. El buen relato engancha de entrada al lector y no le deja distraerse hasta el final.

La mayoría de los trabajos del fin de Máster y los artículos científicos que hemos estudiado se centran en la aplicación didáctica de los microrrelatos (Mateos Blanco, 2020, 2021), textos poéticos o trozos de novelas, tanto clásicos como del siglo XX (López-

Andrada, 2020; Sanz Pastor, 2006; Martínez Sallés, 2004). Basándose en los textos, se inventan diferentes actividades, más creativas cuanto más imaginación tiene el profesor.

Como ya hemos mencionado en el apartado 1.3, el relato sirve para una infinidad de actividades de pre- y post- lectura, en función de los objetivos que se quieren lograr. Albaladejo García (2007, pp.14-27) muestra una magnífica selección de actividades prácticas según su clasificación: actividades de prelectura, actividades para mantener el interés, actividades de explotación de puntos cruciales y actividades finales.

Decidimos no hacer hincapié en las actividades para mantener el interés ni en las actividades de explotación. Nos hemos concentrado en la búsqueda minuciosa de textos adecuados para el nivel y las necesidades del grupo meta, porque estamos convencidos de que no surgirá la necesidad de las actividades extra, arriba mencionadas, si hacemos la recopilación que responda a la demanda del grupo meta.

En nuestro caso, el relato es, más que nada, un pretexto para empezar a hablar. Pero también es una fuente de motivación, es lo que reconforta al alumno, lo que le ayuda a creer en sus fuerzas, en que puede acercarse a la cultura española sin cambiar de país. Es un vínculo auténtico con la cultura española. Es una aproximación a la vida cotidiana de un español moderno, gracias a la selección que hicimos, basándonos en relatos de autores contemporáneos.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Comprensión lectora

Queremos que los alumnos lean. Lo ideal es que además de obedecer y leer en clase, lo disfruten, aprendan y progresen. Cuando leemos, a menudo aparecen términos nuevos incluso en la lengua materna, por no hablar de la lengua extranjera. La clase de español parece un estrés continuo: te hablan en un idioma extranjero (¡el profesor habla demasiado rápido!), quieren que te expongas ante toda la clase y compartas tu punto de vista (¿y qué hago si se me va la palabra, ¿cómo soportar ese silencio vergonzoso?) y, además, quieren que leas.

¿Qué ocurre cuando leemos? Conectamos la información que ya sabemos con la nueva y, partiendo de este proceso de conectar y descodificar, elaboramos el significado nuevo. Pero, como afirma Encina Alonso (2012, p.98): “Si la tarea o el texto son demasiado difíciles, si no conseguimos hacer las conexiones necesarias, entonces no absorbemos nada, será como agua que cae en un tejido impermeable”. Si queremos aprender, entonces tampoco sirve un texto demasiado sencillo. ¿Cómo encontrar el equilibrio necesario para que la tarea no sea ni demasiado fácil, ni demasiado difícil?

Para responder a esta pregunta, primero tenemos que decidir de qué hablamos cuando hablamos de la comprensión lectora.

Entre varias definiciones existentes, nos gustaría destacar la de García León (2016, p.82), que afirma que la comprensión lectora “depende simultáneamente de tres factores: los datos proporcionados por el texto, los conocimientos previos y las actividades de macroprocesamiento y microprocesamiento que realiza el lector en transacción con el texto.”

La comprensión lectora es un proceso complejo que está vinculado con tres variables: el lector, el texto y el contexto. El lector, basándose en sus conocimientos previos, elabora un nuevo significado del texto, lo percibe a su manera, lo procesa a través de su mirada.

Jouini (2005, p.9) muestra una lista de saberes que entran en la noción “conocimientos previos”: los conocimientos morfosintácticos, la existencia de distintos tipos de texto, los formatos propios de cada tipo de texto, los paratextos, las

superestructuras textuales más comunes, el contenido genérico de cada tipo textual, las características de las tramas o secuencias textuales...

El texto invita al lector a interactuar. Por eso, la lectura es una colaboración continua entre el lector y el texto. Pero no tenemos que olvidar el factor sociocultural. Según Cassany (2006):

Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. (p.10)

A esto hay que añadir que aparecen términos que antes no existían, así como cambia la manera de leer y procesar la información. (véase el apartado 2.4)

Por lo tanto, coincidimos con la definición de Sequeira (citado en SEP, 2001) de que es un proceso:

Autodirigido por un lector que extrae del texto un significado previamente codificado por un escritor, donde la lectura implica un conjunto de factores y elementos fundamentales que darán lugar a una multiplicidad de estrategias que ayudan a solucionar problemas que surgen en el momento de leer (p.85)

y con la de Zayas (2012, p.17), que afirma que “la competencia lectora es una competencia básica que incluye destrezas complejas pero necesarias para interactuar en todos los ámbitos de la vida social”.

2.1.1 Los niveles de lectura y de comprensión lectora

Dado que el proceso de comprensión es un proceso complejo, es lógico que el lector pase por varios niveles de comprensión. Según autores como Allende y Condemartín (1986), que se basaban en la taxonomía de Barret, existen cinco niveles de comprensión: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica y apreciación lectora.

En el primer nivel, el lector reconoce y recuerda los personajes, las ideas principales y secundarias, los detalles y los rasgos de los personajes.

El segundo nivel equivale a hacer síntesis y tener la capacidad de realizar las siguientes tareas: condensar el texto, refundir diversos hechos y categorizar personajes.

En el tercer nivel, empieza a entrar en escena el conocimiento del mundo del propio lector y la capacidad de hacer hipótesis. En este nivel, el lector interpreta el texto,

hace inferencias de los rasgos de los personajes, de las ideas principales y secundarias, de detalles implícitos que no se mencionan en el texto.

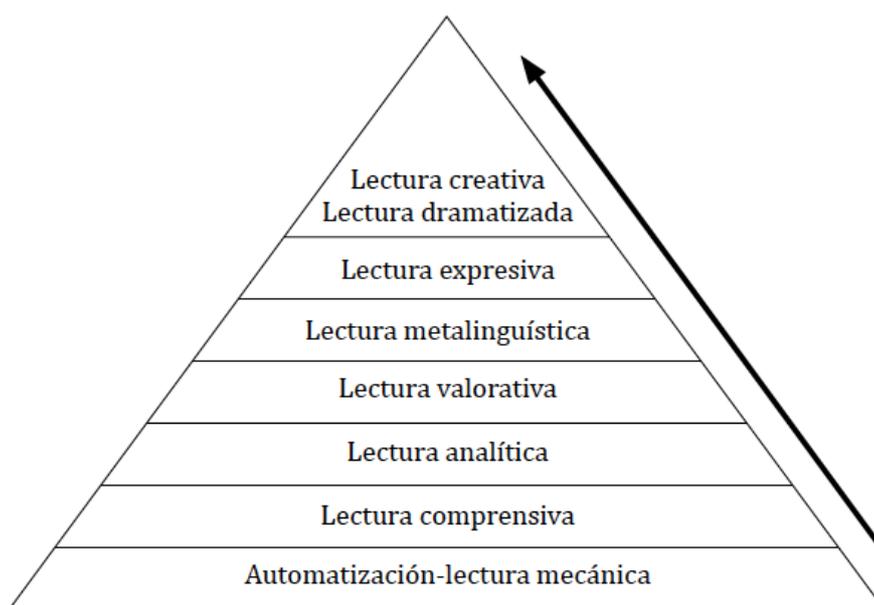
El cuarto nivel es el nivel de juicio valorativo por parte del lector, que tiene que hacer el juicio de la realidad, de la fantasía y de los valores.

El quinto nivel requiere un distanciamiento por parte del lector, ya que tendrá que evaluar y reflexionar sobre los siguientes aspectos textuales: la ironía, el doble sentido, el estilo, etc.

Regueiro Rodríguez (2011, p.65) presenta un gráfico de los niveles jerárquicos de la lectura:

Figura 1

Niveles jerárquicos de la lectura



Como se puede ver, el nivel más bajo o básico es la lectura mecánica. La lectura mecánica quiere decir que, durante la lectura del texto, el alumno se fija en la descodificación de las palabras, de los signos percibidos visualmente, sin captar el significado del texto. Mientras la descodificación no sea automática, el lector no podrá acceder al siguiente bloque, el de la lectura comprensiva.

En lo que se refiere a la actividad compleja, la comprensión lectora consta de varios niveles. Uno de ellos es el léxico, que da el significado a la palabra. Después, el lector debe pasar a las conexiones semánticas (atribuir un significado a las palabras escritas, organizarlo en proposiciones, extraer un significado de una secuencia de proposiciones), sintáctico-semánticas (asignar a las proposiciones una categoría funcional), pragmáticas (construir un modelo de situación en que los hechos denotados

tengan alguna virtualidad) y perceptivas (canalizar y reconocer las señales escritas previamente) (Sánchez Miguel 1989, p.51).

Como bien señala la autora arriba mencionada, no es una cuestión que se limite a la comprensión del significado, sino que incluye también la interpretación del sentido del texto en su relación con el contexto, “con la situación comunicativa en que se inscribe y al que alude el texto, y que ha de coincidir con el que le atribuye el lector: un proceso semiótico eminentemente activo y complejo” (Regueiro Rodríguez, 2011, p.68).

Si nos dan un texto escrito en nuestra lengua materna, pero perteneciente a un ámbito ajeno a los que conocemos y con un léxico especializado que desconocemos, ¿podríamos entender el sentido de este mensaje? Evidentemente que no, no seremos capaces de entenderlo. Del mismo modo, es bastante difícil captar el sentido de un mensaje fuera del contexto. Una de las razones por las que descartamos el uso de fragmentos de novelas clásicas es que es más fácil orientarse en un texto que puedes abarcar visualmente, donde toda la información está presentada completamente, sin recortes.

La lectura comprensivo-interpretativa está compuesta por varias fases, dentro de las cuales se encuentran la observación y la fase deductiva.

En la fase de la observación, el estudiante realiza la prelectura del texto: observa el título, el subtítulo, conecta sus conocimientos previos con el tema del texto, etc. En esta fase, el alumno pasa del nivel microestructural, reconociendo las unidades léxicas de cada oración, al macroestructural, al significado global del texto.

En la fase deductiva, el alumno reflexiona sobre el significado global del texto, lo vincula con sus experiencias lectoras previas, lo contrasta con sus hipótesis subjetivas para llegar a una interpretación del texto completa y profunda. Ese es el tipo de lectura que esperamos de nuestros alumnos, y, es evidente, que no es una tarea fácil. ¿Cómo ayudar al alumno a alcanzar la profundidad en todos los niveles a la hora de enfrentarse a un texto literario? Responderemos a esta pregunta en el apartado 2.1.5 “¿Cómo mejorar la comprensión lectora?”.

2.1.2 Modelos de comprensión lectora

A todos los lectores nos une el hecho de leer. Sin embargo, leemos de modos diferentes. Se han desarrollado varios modelos de lectura, que se pueden clasificar en cuatro bloques: ascendente, descendente, interactivo y sociocultural.

El primer bloque se basa en la psicología conductista, popularizada en los años setenta. Son modelos ascendentes, llamados *bottom-up*. Según la definición de García León (2016), son:

El modelo de conjunto de habilidades o transferencia de la información: considera que el lector extrae el significado que el texto le ofrece, reconociendo el sentido del texto en las palabras y oraciones que lo componen; aquí, el papel del lector se reduce principalmente a describir el proceso. (p. 28)

Esta teoría se basa en la descodificación lineal del texto, de abajo hacia arriba. De lo más pequeño a lo más grande sucesivamente: de letra a sílaba, de sílaba a palabra, de palabra... etc., hasta llegar al significado de oración y del texto en total.

Los modelos *bottom-up* tienen sus carencias, ya que “no consideran el papel del lector – se limitan a descodificar el texto relacionando los significantes con los significados – ni el de contexto, puesto que entienden el texto como la única fuente de información” (García Iglesias, 2017, p.13). Hoy en día, esta teoría se considera errónea, ya que está demostrado que el lector no acude a la lectura mecánicamente, no descodifica el texto linealmente, sino que utiliza otros medios, como, por ejemplo, el conocimiento previo del mundo.

El siguiente bloque parte de los errores de los modelos anteriores y, gracias a las aportaciones de Chomsky (1989), le otorgan al lector un papel activo en el proceso de la lectura. El modelo descendente, o *bottom-down*, se fundamenta en la idea de que el lector, basándose en los conocimientos previos, lee el texto, utilizando los esquemas mentales que “le parecen adecuados en un momento y que posteriormente modifica si considera necesario” (García Iglesias, 2017, p.13).

Al igual que el anterior, este modelo ha fracasado, ya que, como afirma Rodríguez Guerrero (2017):

Es cierto que el significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, ni siquiera el significado literal, ya que los significados se construyen en relación los unos con los otros, pero igual de cierto es que no podemos obviar el contenido que este aporta, sin hablar de que, por supuesto, el lector por sí mismo es incapaz de llegar a reconocer por descubrimiento las unidades que componen el texto en su totalidad. (p.85)

Asimismo, Canet Juric et al. (2005, p.411), afirman que, a través del análisis de los movimientos oculares durante la lectura, se demostró (Alonso y Mateos, 1985, p.6) que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra, lo cual indica que la información

gráfica está siendo procesada mientras se lee. Este descubrimiento contradice la tesis del procesamiento exclusivamente *bottom-down*.

El modelo interactivo surgió como síntesis de los dos métodos arriba mencionados. Según Richards (1990, p. 87):

La lectura no es más vista como un proceso de decodificación, sino como una integración de los procesos descendentes que utilizan el conocimiento previo y esquemas, así como procesos ascendentes que son generados primariamente por el texto o por la información.

Solé (1993, p.25) también defiende la misma idea: “Si comprendemos lo que está escrito, es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos”.

El modelo interactivo se basa en la relación entre el lector y el texto. Como lo define García León (2016, p.28), “concibe que comprender es un proceso activo y participativo de integración de conocimientos que posee el lector con la información que aporta el texto. Aquí, el papel del lector es la construcción del nuevo significado”.

Para dar una explicación gráfica, Cassany, Luna y Sanz (1994) toman como ejemplo la metáfora de dos fotografías del mismo paisaje: la primera es la del texto, y la segunda, mental. Partiendo de las diferencias entre las dos fotografías, se elabora una nueva más precisa que puede sustituir a las fotografías anteriores.

Según García León (2016, p.28), existe un tercer modelo, el transaccional entre el lector y el texto, que “plantea que el lector (con sus conocimientos previos, propósitos, intereses y motivaciones) construye el significado en interacción con el texto; para ello interpreta, critica y valora el mensaje, superando las ideas expresadas por el autor en el texto, y no acepta tácitamente cualquier proposición”. En este modelo, se le otorga el protagonismo al lector, que no solo puede atribuir un nuevo significado al texto leído, sino que opina y es quien decide si las ideas del autor son válidas y tienen sentido, o no.

El modelo sociocultural va más allá del texto y del lector como individuo. Se trata del lector como parte de una comunidad que pertenece a una generación, que tiene su forma de pensar, de leer y de comprender un texto. En todos estos procesos, influyen los sucesos políticos, económicos y culturales que rodean al lector a la hora de vivir y enfrentarse a la lectura.

Como afirma García Iglesias (2017, p.23), “el sentido que la comunidad lectora le otorga a una palabra no es estable y puede cambiar junto a la evolución de la cultura;

por ello, el contexto sociocultural interviene de manera determinante en el proceso de comprensión lectora”.

Cassany (2006, p.28) describe tres puntos principales en los que hace hincapié el modelo sociocultural. El primero es que, tanto el conocimiento previo del lector, como el significado de las palabras que aporta este tienen origen social. Según el autor, aunque tengamos una capacidad innata para adquirir idiomas, solo podemos desarrollarla con una comunidad que tenga un habla determinada.

El segundo es que el discurso refleja los puntos de vista y la visión del mundo de la persona que lo pronuncia.

Por último, el autor, el lector y el discurso están conectados entre sí. Como añade Cassany (2006, p.28), “cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos”. Por ejemplo, los alumnos que se enfrentan a un texto están estudiando en un colegio o una universidad donde estamos trabajando nosotros, los profesores, que a su vez preparamos los textos con los que trabajan los alumnos.

De igual modo, los que escriben las noticias que leemos en el periódico que publica una empresa editorial son periodistas con carrera. Cada uno de nosotros desarrolla sus funciones en una institución correspondiente (Cassany, 2006, p.34).

Desde el punto de vista sociocultural, “la lectura se convierte en una herramienta de gran potencial, que prepara al aprendiz para participar activamente en la sociedad, comprender y explicar los sucesos ocurridos en el medio y lograr una mejor convivencia en la comunidad” (Sánchez-Chávez, 2013, p. 10).

2.1.3 Los tres componentes de la comprensión lectora.

Los componentes principales del proceso de la comprensión lectora, como ya hemos mencionado anteriormente, son el lector, el texto y el contexto de la lectura.

García León destaca cuatro propósitos del lector en lo referente a la lectura. Son el propósito personal, el público, el de aprendizaje y el profesional. El primer propósito transmite la idea de leer para disfrutar, para satisfacer los propios intereses. Son textos del tipo novelas, reportajes, informes científicos, recetas de cocina, letras de canciones, etc.

El segundo propósito es el público, que abarca los textos importantes para la vida social y laboral de la persona: avisos oficiales, solicitudes, convocatorias, informes, etc.

El propósito de aprendizaje se circunscribe a la adquisición de información para fines propios. Incluye textos de divulgación científica, manuales, artículos, etc.

El último propósito es el profesional, lo que incluye la preparación del alumnado joven para que se integre al mundo laboral. Son textos instructivos, textos legales, etc. (García León, 2016, p.53)

Mendoza Fillola (2002, p.111) destaca tres grandes bloques de propósitos de lectura: leer para obtener información-saber-conocer, leer para opinar-actuar y leer para gozar-imaginar-entretenerse. La siguiente tabla incluye los aspectos particulares de cada bloque:

Tabla 2

Bloques de propósitos de lectura

SABER-CONOCER	OPINAR-ACTUAR	GOZAR- IMAGINAR- ENTRETENERSE
Leer para aprender y para saber	Leer para conocer las opiniones de otros.	Leer para soñar, imaginar.
Leer para desarrollar los propios conocimientos	Leer para participar (hacer con un estímulo externo)	Leer para divertirse
Leer para investigar	Leer para hacer (actuar): dar respuesta a una necesidad instrumental y/o funcional (revisar un escrito propio), elaborar respuestas, expresar una opinión (oral y escrita) más documentada, dar cuenta de que se ha comprendido.	Leer para obtener un goce estético.
Leer para conocer las opiniones de otros	Leer para transmitir el contenido de un texto a un auditorio.	Leer para disfrutar intelectual y estéticamente.
Leer para seguir unas instrucciones.		Leer para evadirse.

Nota. Tabla citada por Regueiro Rodríguez 2011, p. 53

Sean cual sean los objetivos del lector, es innegable que es él quien toma el asiento del conductor a la hora de la lectura. Cassany (2006) defiende que no existe un significado del texto único y estable, y que el significado tampoco se halla en las palabras. “Al contrario, se ubica en la mente del lector” (Cassany, 2006, p. 27). Utilizando su estado de ánimo, sus intereses, su saber sobre el mundo, se construye la idea principal del texto, cuya valoración es hecha por el lector, quien saca la información necesaria de lo escrito. Al fin y al cabo, es el lector quien crea los textos.

Solo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando vemos que cubre alguna necesidad que sentimos, y de una forma muy importante, cuando nos sentimos capaces de hacerlo, cuando sentimos que tenemos recursos, o que vamos a recibir la ayuda necesaria, podemos afrontar el reto que supone aprender y también el reto que supone comprender. Solé (1992, p.26)

El texto es otro componente principal en el proceso de la comprensión lectora. Pero, ¿qué es un texto? Según la RAE, un texto es un “conjunto coherente de enunciados orales o escritos”.

Para Adam (2005 citado en Ruiz de Zarobe, 2011), el texto no es un conjunto homogéneo, sino una secuencia heterogénea. El mismo autor destaca cinco tipos de base de texto: el narrativo, el argumentativo, el explicativo, el dialogal y el descriptivo.

Ruiz de Zarobe (2011), siguiendo la tipología de Adam, destaca las características de cada tipo de texto en la lengua materna y en la lengua extranjera. A continuación, incluimos un breve comentario sobre su aportación relacionada con los textos narrativos.

Según el estudio de Foss (2010), mencionado en el artículo de Ruiz de Zarobe (2011, p. 142), los alumnos prefieren leer textos narrativos en lugar de expositivos. El texto narrativo es la tipología más estudiada y usada tanto por parte de los lectores como por parte de los investigadores. En un sentido estricto, cada narración tiene su estructura. Así, por ejemplo, La canónica de un relato tiene que contener una exposición (descripciones de personajes, lugares, tiempos, etc.), una complicación (la intriga), una resolución (el desenlace de la intriga), una evaluación (por parte de los personajes o del narrador) y una moraleja.

Según diversas investigaciones (Denhière 1984; Fayol 1985, 1996, 2000), los alumnos recuerdan mejor los textos narrativos, cuando estos respetan la organización canónica, especialmente si esta coincide con la de los textos interiorizada gracias a su lengua materna. Esta circunstancia nos hace pensar que, a la hora de buscar materiales

que motiven la lectura, es importante fijarse no solo en el tema y en el léxico, sino también en la estructura organizativa.

Es evidente que no leemos del mismo modo una receta de cocina, un artículo científico o una novela. Cada ámbito necesita su enfoque de lectura particular. En su libro “Tras las líneas” (2006), Cassany escribía que, cuando leemos un poema, podemos desarrollar nuestra creatividad y buscar interpretaciones libres de este. El periódico lo leemos de otra forma: vemos un titular que llama nuestra atención y escaneamos, hacemos una lectura rápida, saltando por el texto y buscando solo la información que nos interesa.

El contexto de la lectura es otro elemento principal del proceso de comprensión lectora, uno de los elementos de mayor dificultad por parte de los alumnos. Primero, porque la lengua es un proceso vivo que cambia según aparecen nuevos conceptos y los antiguos caen en saco roto. Cada región tiene, con frecuencia, sus propias palabras, conceptos y creencias. Por ejemplo, en Málaga, la gente está acostumbrada a pedir un “pitufo” (un panecillo de forma redonda) para el desayuno. También toman un “nube” (10% de café y 90% de leche). Pero si vamos a Granada, que está a solo dos horas de Málaga, no nos van a entender si pedimos un pitufo y un nube. No cuesta imaginarse cuántos matices puede tener una lengua extranjera, si incluso los mismos hablantes a veces no se entienden. Como afirma Cassany (2011, p.115), “aprender a leer y escribir es aprender a participar en prácticas sociales preestablecidas, mediadas por artefactos culturales letrados”.

Kalman (2003, p. 39) destaca cuatro etapas en el proceso de aprendizaje de estas prácticas sociales mencionadas: la disponibilidad, el acceso, la participación y la apropiación.

Por ejemplo, el alumno se enfrenta a un texto coloquial, pongamos por caso, el relato de Neuman “Vidas instantáneas”, que representa las encuestas de las personas que desean encontrar pareja en las páginas de contactos.

Para la primera etapa, familiarizarse con el contenido, repartimos el texto entre los alumnos.

Para la segunda etapa, el profesor explica el léxico desconocido, la parte pragmática y el humor oculto.

Y como tarea, para cumplir la última parte, el alumno desarrolla su perfil en una página web para practicar la lengua, teniendo en cuenta los matices culturales que han aprendido en clase.

El contexto de lectura no es solo un contexto sociocultural, sino también un contexto social: ¿dónde se encuentra el lector? ¿En casa? Entonces está más cómodo y tranquilo, lo que significa que entiende mejor. ¿En clase? Está menos cómodo, siente algo de presión y vergüenza. ¿Está leyendo algo en voz alta, en público? Más presión, más estrés, menos entendimiento. El contexto físico también importa: el ruido, fuentes de distracción, iluminación, etc. (Rodríguez Guerrero, 2014, p.77).

A modo de resumen, citaremos a Cassany (2011, p. 110), que ilustra de un modo muy claro la importancia del contexto de lectura:

En resumen, una mirada sociocultural de la lectura, que atiende a las particularidades de las prácticas sociales, a) ofrece un marco teórico más global; b) permite dar cuenta con más detalle y plausibilidad de las variaciones en el uso de los textos escritos en una época más plurilingüe y multicultural, en la que todos tenemos acceso a textos y prácticas de otras comunidades, y c) no rechaza ni discute la relevancia que desempeñan los componentes cognitivos y lingüísticos en la tarea de leer.

2.1.4 La lectura en lengua extranjera

La lectura en lengua extranjera (LE) produce estrés. Es un reto tanto para los alumnos de niveles avanzados como para los principiantes, tanto para los lectores voraces como para los que leen poco. Los alumnos que leen mucho en su lengua materna pueden tener expectativas elevadas hacia la lectura en LE. Tienden a usar las estrategias lectoras que funcionan a la perfección cuando leen en su idioma y se derrumban cuando uno se encuentra una palabra desconocida o un párrafo, cuyo significado no le resulta familiar. Las viejas y cómodas estrategias ya no sirven y, tras el primer choque, los alumnos van descubriendo nuevas estrategias lectoras.

Aquellos que leen poco incluso en su lengua tienen menos desarrollada la empatía del lector, la imaginación y el predecir del lector avanzado. Descifran el texto palabra por palabra y la lectura, en vez de ser una actividad motivadora, se convierte en una tarea ardua.

Según Acquaroni Muñoz (2004, p.9), en el caso del lector no nativo, sufre la memoria a corto plazo, que es la que ejerce el alumno mientras está leyendo concentrado en el hecho de reconocer palabras. Este obstáculo causa una sobrecarga que impide aplicar las estrategias adecuadas que el alumno pudiese transferir de su idioma.

En la tabla 3, desarrollada por Acquaroni Muñoz (2004, p. 10), que mostramos a continuación, se pueden ver las diferencias principales entre un lector nativo y otro no nativo.

Tabla 3

Diferencias entre la comprensión lectora de un nativo y uno no nativo

Lectores nativos (LN)	Lectores no nativos (LNN)
Alto nivel de automatización en la descodificación e integración del significado.	Menor nivel de automatización de la descodificación, que impide la integración simultánea del significado.
Centran su atención en el significado del texto.	Atención centrada en la descodificación de estructura y significado (sobrecarga de la MCP)
Predominio del proceso interactivo con preferencia por el descendente (top-down).	Dependen más del proceso ascendente (bottom-up).
Disponen de un amplio repertorio de estrategias lectoras.	Necesitan transferir estrategias lectoras adquiridas en L1
Adecuan las estrategias lectoras a las exigencias de la tarea.	Mayor dificultad para adecuar las estrategias lectoras.
Facilidad para inferir e interpretar la información implícita en el texto.	Dificultad para inferir e interpretar la información implícita en el texto.
Familiaridad con el contexto sociocultural en que se inserta su L1.	Interpretación idiosincrásica del texto errónea por adaptar determinados aspectos a su propia cultura.

Está claro que, cuando leemos en una lengua extranjera, tenemos más dificultades que cuando nos enfrentamos a un texto en nuestro idioma, aunque solo sea porque necesitamos traducir lo que leemos. En los niveles avanzados, es un proceso automático, pero en el nivel que estudiamos, el B1, la traducción al idioma propio ocupa un lugar importante y no se realiza con mucha facilidad por parte del alumno.

Mendoza Fillola (1992, p.320) muestra las cuatro dificultades principales a las que se enfrenta un alumno:

1. No conoce la tipología textual del texto.
2. No conoce el léxico específico, que tanto podría ser suplido como no, dependiendo del contexto.

3. No conoce la estructura sintáctica, presente en el texto, que le supone dudas sobre el significado adecuado para aquel.
4. No consigue atribuir una coherencia significativa al párrafo o al texto entero, aunque conozca el léxico y las estructuras textuales.

Este último punto es un problema que surge por el hecho de estar fuera del contexto sociocultural. Cassany (2006) diferencia las lecturas intra e interculturales. La primera se da cuando los lectores comparten país e idioma con el escritor, y la segunda se produce cuando el país y el idioma del escritor se diferencian del de los lectores.

Pero, ¿cómo lograr este conocimiento cultural? Cassany (2006, p.147) responde que lo “podemos adquirir con la experiencia personal, con el contacto con nativos, viviendo en su comunidad”.

La mayoría de los alumnos no tienen posibilidad de estudiar el idioma en el país cuya lengua está aprendiendo. Por este motivo, además de la presión de las palabras desconocidas, se tiene la sensación de que se capta el significado, pero no el sentido del texto. Debido a esto, la fase de precomprensión, en la que el alumno intenta deducir la idea general del texto, se diferencia en la LE y en la LN. Al no estar familiarizado con los elementos paratextuales o pragmáticos, el alumno puede hacer deducciones erróneas que, a su vez, influirán en la comprensión del texto.

Por estas razones, insistimos en que la tarea primordial es encontrar un texto adecuado al nivel del alumno, es decir, que, aparte del léxico y las estructuras textuales comprensibles, tiene que ser actual para minimizar las distancias socioculturales y no multiplicar el trabajo de los alumnos con tipología textual, léxico y estructuras sintácticas desconocidas u olvidadas, a lo que se añaden los datos históricos y sociales que los alumnos no tienen presentes por el simple hecho de haber nacido en el siglo XXI y no en el XIX o en el XX. Cuanto más interesante les resulta el texto, más éxito tendremos en nuestra tarea de enseñar la lengua extranjera. Y cuando ya hayamos realizado el primer paso, cuando hayamos encontrado textos adecuados, el segundo sería no obligar al alumno a leer en voz alta, ya que sería un doble esfuerzo. Como afirma Rodríguez Guerrero (2017):

En el caso del contexto social, factores como las creencias, las actitudes y la historia compartida socialmente y relativas a la LM, o la clase social a la que pertenezca, el ambiente del hogar, el papel de los padres y la posición económica contribuyen notablemente, guardando una estrecha relación con la propia personalidad del estudiante, en la asimilación de conceptos de la nueva LM, así no tendrán la misma manera de acercarse a un texto una persona cuyo

ambiente social se caracteriza por el acceso frecuente a la lectura que alguien que escasamente lee o a quien poco se le ha iniciado en el hábito lector. (p.180)

García Iglesias (2016), en su resumen de las aportaciones de varios investigadores (Acquaroni Muñoz, 2004; Albadalejo García, 2007; Biedma, 2007; Mendoza Fillola, 2007; etc.), concluye que los factores determinantes en la lectura en lengua extranjera son las estrategias, los conocimientos previos y la competencia lingüística.

2.1.5 ¿Cómo mejorar la comprensión lectora?

En nuestra opinión, la cuestión de cómo ser mejor lector, cómo comprender mejor lo que leemos, suele ser un objeto frecuente de preocupación. Ya sean profesores de lengua y literatura, padres o estudiantes universitarios.

Varios investigadores (Pozo, 1990; Danserau, 1985; Nisbett y Shucksmith, 1987; Coady, 1988; Solé, 1992; Cassany, 2006, 2011; Jouini, 2005; Mayor, 2000) elaboran y discuten las estrategias de aprendizaje.

Como afirma Solé (1992, p.3): “aunque uno sea constructivo y lo intente, no encuentra una sola descripción, ni una sola clasificación, ni una sola forma de entender lo que son las estrategias de aprendizaje”. En primer lugar, vamos a plantearnos la siguiente pregunta; ¿qué son las estrategias de aprendizaje? Según la misma autora, son unas actividades adicionales que se realizan oralmente, por escrito o de otro tipo, pero con el fin de adquirir y poder utilizar la información recibida.

A pesar de la multitud de teorías sobre las estrategias de comprensión lectora existentes, destacaremos algunas que nos parecen relevantes para nuestra investigación. Los estudios de la última década muestran tres capacidades básicas que necesita tener un lector para comprender el texto.

La primera es la capacidad de seleccionar las ideas y palabras claves para la adecuada comprensión del texto.

La segunda es la capacidad de predecir para anticipar el contenido del texto. Podemos llamarla “la empatía del lector”: adivinar cómo será el final de una historia, cómo es la estructura de una oración compleja, etc.

La tercera es la capacidad de deducir y sacar conclusiones acerca de lo que no está explícitamente señalado en el texto.

Solé (1992) parte de la idea de que no existe una única receta que aplicar a la hora de enfrentarse al texto escrito. La estrategia que elegimos en un momento concreto depende en gran medida de los objetivos que nos hemos puesto y del contexto en el que estamos sumergidos. En cualquier caso, existe un elemento principal de esta cadena de decisiones y riesgos que asumir a la hora de acudir a un tipo u otro de las estrategias: el autocontrol. Solé, basándose en la opinión de Nunziati (1990), subraya la importancia de la presencia de la “evaluación formadora” por parte del alumno, un proceso que enseña a los alumnos a aprender por su propia cuenta.

La investigadora muestra tres grandes bloques de estrategias: las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes; las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión; y las que están dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

El primer bloque se ocupa de la activación de los conocimientos previos del alumno y de un establecimiento explícito de objetivos. Son las preguntas que podemos formular al alumnado para ayudarles comprender: “le facilitaría mucho la tarea saber qué se espera que pueda aprender con ese texto, porque eso actuaría como una guía para su lectura, eso le da ese componente de dirección, de control para su lectura, que antes mencionábamos” (p.11). Ya hace años de la magnífica aportación de Solé, sencilla y profunda a la vez; y ahora nos alegra poder decir que las estrategias destinadas a “romper el hielo” están arraigadas en la enseñanza moderna. Ante cualquier actividad, ya sea escrita u oral, estamos acostumbrados a plantearles preguntas a los alumnos para saber qué saben del tema que vamos a tratar, para activar sus conocimientos e incitar el interés. Del mismo modo, cuando se anuncia el tema al principio de cada clase, todos los manuales modernos siguen el mismo esquema: comunicar al alumno qué va a aprender en la siguiente unidad.

El segundo bloque está relacionado con los errores que surgen durante la comprensión de un texto. Lo que diferencia al buen lector de un lector menos capacitado es el control de la comprensión. Cuando el primero no entiende algo, se detiene y aplica las estrategias que le ayudan a comprender: deduce el significado del contexto, plantea una hipótesis del posible significado, consulta el diccionario, recurre a la ayuda de alguien, etc. El lector menos capacitado (Solé pone como ejemplo la situación de la enseñanza en la escuela) sabe que le van a corregir. Cuando un alumno lee en voz alta y

comete un error, el profesor le pedirá que se detenga y le indicará el error, de lo que aprenderá que no es necesario emprender un control de la comprensión. Solé señala la importancia de la lectura silenciosa en clase para que todos los alumnos empiecen a controlar la comprensión por sí mismos.

El tercer bloque recuerda la importancia de formularse preguntas a uno mismo durante la lectura. Cuando leemos para aprender algo, constantemente nos estamos haciendo preguntas. Pueden ser preguntas con una respuesta literal, que no nos conducen al significado profundo del texto, sino cuyas respuestas están explícitas en el texto. Las preguntas del tipo “piensa y busca” necesitan más concentración, ya que su respuesta está en el texto, pero de modo implícito. El tercer bloque de preguntas son las preguntas de elaboración personal que nos llevan a una comprensión en profundidad del texto y que están conectadas con nuestro conocimiento previo, porque nos obligan a formular nuestra opinión sobre las nociones mencionados en el texto.

Para desarrollar la capacidad de inferir, de saber encontrar la información que no está explícita en el texto, Jouini (2005, p.15) propone una actividad que consiste en darle una oración sencilla a los alumnos, como, por ejemplo, “María sonrió y saludó a su amiga”, y pedirles que lleguen a una inferencia, basándose en las claves que se presentan en el texto. Por ejemplo, las claves de esta oración serían las palabras “sonrió” y “saludó”, de las que podemos concluir que María está alegre o contenta de ver a su amiga. Así, paso a paso, de lo sencillo a lo más complicado, el alumno irá entrenando para sacar inferencias más profundas de los textos leídos.

Para fomentar la comprensión crítica, Cassany (2006, p.116) propone “veintidós técnicas”, que hemos recopilado en la siguiente tabla:

Tabla 4

22 técnicas para fomentar la comprensión crítica

El mundo del autor	El género discursivo	Las interpretaciones
1. Identifica el propósito	9. Identifica el género y descríbelo	17. Define tus propósitos
2. Descubre las conexiones	10. Enumera a los contrincantes	18. Analiza la sombra del lector
3. Retrata al autor	11. Haz un listado de voces	19. Acuerdos y desacuerdos

4. Describe su idiolecto	12. Analiza las voces incorporadas	20. Imagina que eres...
5. Rastrea la subjetividad	13. Lee los nombres propios	21. En resumen...
6. Detecta posicionamientos	14. Verifica la solidez y la fuerza	
7. Descubre lo oculto	15. Halla las palabras disfrazadas	22. Medita tus reacciones
8. Dibuja el “mapa sociocultural”	16. Analiza la jerarquía informativa	

Evidentemente, en el contexto de nuestra investigación, es difícil pensar que los alumnos que leen en un nivel intermedio en un idioma extranjero sean lectores críticos. Pero, salvando las distancias, se puede sacar utilidad de algunas de las técnicas mencionadas incluso para la lectura en LE. En primer lugar, el punto tres del apartado “El mundo del autor” puede ser útil para el alumno de ELE. Conocer al autor, saber algo de su biografía o del país de donde proviene hace que el texto nos resulte más familiar y nos permite tomar conciencia intercultural.

En cuanto al punto 7, es importante que el alumno sea consciente de que el texto puede contener significados ocultos y en el futuro tendrá que aprender a leer entre líneas. Pedirle algo así en un nivel intermedio sería pecar de optimista, pero ya se pueden ir formando los cimientos a partir de dicho nivel. Por ejemplo, en este nivel ya se supone que, si el alumno lee la frase “el sábado empiezo a hacer deporte”, entiende que el jueves y el viernes, por ejemplo, la persona no hizo deporte. Igual que la frase “sigo estudiando español” significa que la persona lleva estudiándolo un tiempo y en el momento en el que están hablando lo estudia también. Es decir, son cuestiones pequeñas que parecen muy simples, pero, si el alumno aprende a tener esta costumbre de ser un lector atento y preguntarse mientras está leyendo, ya es una batalla ganada.

Del mismo modo, analizar la jerarquía informativa (punto 16) es fundamental para la comprensión de un texto escrito. El alumno tiene que ser capaz de identificar la idea principal y la secundaria, saber cómo el autor presenta hechos destacados y secundarios. Cassany (2006) muestra varios ejemplos de recursos lingüísticos para enfatizar o disimular la información como “El consejero se llevó dos millones” frente a “Desaparecieron dos millones”. El hecho de ocultar o explicitar el sujeto cambia todo. Igual que “Juan y María discutieron y él le gritó a ella” frente a “Juan y María discutieron

a gritos”. Al explicitar el sujeto, dejamos claro que el que gritó fue Juan. Del mismo modo, el alumno de nivel intermedio tiene que ser consciente del matiz de incertidumbre del subjuntivo frente al indicativo (Cassany, 2006, p. 135).

El punto 21 también puede ser muy útil para la lectura en LE. Fomentar la costumbre de hacer un resumen propio después de la lectura puede ser muy buena práctica para los profesores. Preguntar su impresión general, el efecto que causa texto, los momentos más impactantes, etc. y que se pregunten ellos mismos ayuda a almacenar la información nueva y lleva a la satisfacción de la tarea terminada.

Jouini (2005) señala que, para facilitar al alumno la comprensión del texto, los docentes tienen que enseñarles cómo encontrar las palabras claves e ideas principales del texto. Estas palabras son las que:

- describen un fenómeno o un concepto y responden a las preguntas qué es o cómo es,
- explican el origen, la causa y el efecto de la noción,
- comparan y contrastan ideas y sucesos y responden a las preguntas de en qué se parecen y diferencian,
- explican cómo hacer o aprender algo y qué pasos hay que seguir para lograrlo
- y organizan cronológicamente los hechos.

Para determinar las palabras claves, al alumno le pueden servir de guía las siguientes pistas textuales (Jouini, 2005, p.17):

1. Palabras de preparación que anuncian que algo se va a enunciar o explicar: “en seguida”, “a continuación”, “abajo presentamos”, “antes de”, “lo siguiente”.
2. Palabras de inclusión que indican los conceptos mencionados forman parte de la misma idea: “y”, “más”, “también”, “además”, “de la misma forma”, “incluso”, “asimismo”, “junto con”.
3. Palabras de comparación que marcan ideas que tienen cualidades en común: “al igual que”, “así como”, “tal”, “de manera semejante”, “parecido a”, “igualmente”.
4. Palabras de contraste que muestran oposiciones, diferencias o cambios: “o”, “pero”, “aunque”, “sin embargo”, “diferente de”, “distintas”, “por otra parte”, “mientras que”.
5. Palabras de relación causa-efecto, que señalan que una noción es la consecuencia de otra: “como resultado”, “se obtienen de”, “surgen de”, “en consecuencia”, “se producen cuando”, “es la causa de”, “debido a”.

De este modo, conociendo las palabras que llevan a las ideas claves del texto, el alumno podrá eliminar la información irrelevante, que no es esencial para la comprensión global del texto.

Nation y Coady (1988, p. 98) proponen cinco fases a seguir por parte del lector cuando se encuentra con una palabra desconocida. La primera es averiguar en qué parte de la oración se halla la palabra desconocida. A continuación, ver el contexto inmediato de esta palabra, la oración en la que se encuentra, tras lo que se observa el contexto más amplio, el párrafo. El siguiente paso es usar el conocimiento adquirido en las fases anteriores para intentar adivinar el significado de la palabra, tras lo que, por último, se comprueba si la propuesta es correcta.

Calero (2013, p.95) propone estrategias prácticas para mejorar la comprensión lectora y crear lectores competentes. En su artículo, explica cómo poner en práctica la estrategia metacognitiva “clarificamos el significado”, que ayuda al lector a aprender a reconstruir el significado de una palabra desconocida. La idea consiste en, primero, detenerse y darse cuenta de que no entiende una palabra o una parte del texto, y después:

1. Segmentar la palabra desconocida en prefijos, sufijos y raíz para obtener pistas del significado. Copiamos la tabla elaborada por el mismo autor:

Tabla 5*Prefijos más frecuentes en español*

Prefijo	Significado	Ejemplo
ad-	Proximidad, contiguo	Ad-yacente
Ab-,abs-	Separar. evitar	Abs-temio
Ante-	Delante	Ante-sala, ante-poner
Bi,bis-	Dos o doble	Bipolar, bi-furcación
Cuadri-	cuatro	Cuadri-latero
Des-	Negación, significado contrario	Des-acuerdo, des-contento
Ex-	Afuera, que sobra	Ex-tramuros, ex-cedente
Hemi-	Mitad	Hemi-stiquio
In-	Negación	In-frecuente, im-probable
Infra-	Por debajo de	Infra-rojo, infra-humano
Intra-	Dentro	Intra-muros
Multi-	De muchos	Multi-color
Pos-,post-	Detrás o después de	Pos-data, post-realismo
Pre-	Que antecede	Pre-juicio, pre-suponer
Re-	Repetición	Re-cargar, re-nombrar
Retro-	Hacia atrás	Retro-activo, retro-alimentar
Sub-	bajo	Sub-marino, sub-terráneo
Super-,Supra-	Que está por encima	Super-dotado, supra-rrenales
Uni-	Uno	Uni-celular
Ultra-	Que rebasa	Ultra-mundo
Viz-,vice-	En lugar de	Vice-presidente
Yuxta-	Junto a	Yuxta-posición

Nota. Tabla elaborada por Calero, 2013, p.100

Tabla 6*Sufijos más frecuentes en español*

Sufijo	Significado	Ejemplo
-áceo	Semejante, con apariencia	Ros-áceo
-aco	Relativo a, perteneciente a	Policí-aco
-aje	Conjunto de, medida o proporción	rop-aje, kilometr-aje
-al	Lugar donde existe o abunda	patat-al, tropic-al
-algia	Dolor de	neur-algia
-ario	Relativo, perteneciente	legion-ario, arrendatario
-arquía	Mando	jer-arquía. Monarquía
-bilidad	Cualidad de	ama-bilidad afabilidad
-cardio	Relativo al corazón	taqui-cardio
-cola	Habitante de, que cultiva o cría	arborí-cola, apí-cola
-eza	Cualidad de	trist-eza, firm-eza
-fobia	Temor, huida	clausto-fobia, xenofobia
-latra	Que adora a	Idó-latra, egó-latra
-logo, -loga	Forman nombres que designan a la persona que cultiva una ciencia	Antropó-logo
-oma	Asociado a palabras que implican un tumor	Fibr-oma
-pata	Tipo de médico especialista	neuró-pata
-pedia	Conjunto de conocimientos, técnica para corregir defectos	enciclo-pedia, ortopedia
Sufijo	Significado	Ejemplo
-udo,-uda	Abundancia de algo	Pel-udo, forz-udo
-voro,vora	Que se alimenta de	Herví-voro, carní-voro

Nota. Tabla elaborada por Calero, 2013, p.100

- Leer el texto otra vez o seguir leyéndolo después de localizar la palabra desconocida para encontrar pistas textuales y no textuales que ayuden a proponer hipótesis para reconstruir el significado. Por ejemplo:

- Los sinónimos que siguen a adverbios, nexos casuales o expresiones: “es decir”, “o”, “en otras palabras”, etc. Por ejemplo: “Era un hombre *inmaduro*, es decir, no quería asumir la responsabilidad y...”.
- El uso de las contraposiciones a través de pistas textuales: “por una parte... por otra parte”, “y sin embargo”.
- Frases escritas entre comas o entre paréntesis.
- La definición de la palabra en la misma frase mediante el uso de verbos como “ser”, “estar”, “tener”, “representar” o “significar”.
- El establecimiento de una relación causa–efecto con ayuda de pistas textuales: “por eso”, “por consiguiente”, “por esta razón”, “de tal modo que”.

A las estrategias arriba mencionadas, se puede añadir la propuesta de Jouini (2005, p.19) para descodificar la palabra desconocida:

- Determinar la clase de palabra: es un verbo, un adjetivo, un adverbio, etc.
- Determinar su función en el texto y cómo se relaciona con otras palabras en él
- Estudiar el contexto en el que se encuentra la palabra: ¿es positivo o negativo?, ¿nos dice algo sobre esta palabra?
- Recurrir a la imaginación: ¿existe alguna relación entre esta palabra y otra que le sea familiar?

En cuanto al análisis morfológico, Jouini (2005, p. 20) lo agrupa en tres fases: la flexión, la derivación y la composición. La primera fase está basada en crear nuevas formas de una palabra por el hecho de añadir morfemas o afijos a una base, raíz o lexema. Por ejemplo, la conjugación de los verbos en futuro, pasado o modo condicional conserva la misma base del verbo “cantar”, pero añaden matices de género, número o modo, lo que nos da posibilidad de obtener el significado parcial de la palabra. Aunque no conozcamos el significado del verbo triturar, en infinitivo, si en el texto vemos la conjugación “trituraste” podemos deducir que se trata de la segunda persona del pasado.

La segunda fase se refiere a la formación de palabras nuevas mediante el añadido de sufijos o prefijos a la base, raíz o lexema, como hemos mencionado anteriormente en las tablas figuras 4 y 5. La tercera fase es la unión de dos palabras, como, por ejemplo “aguardiente”, “sacapuntas”, “girasol”, etc.

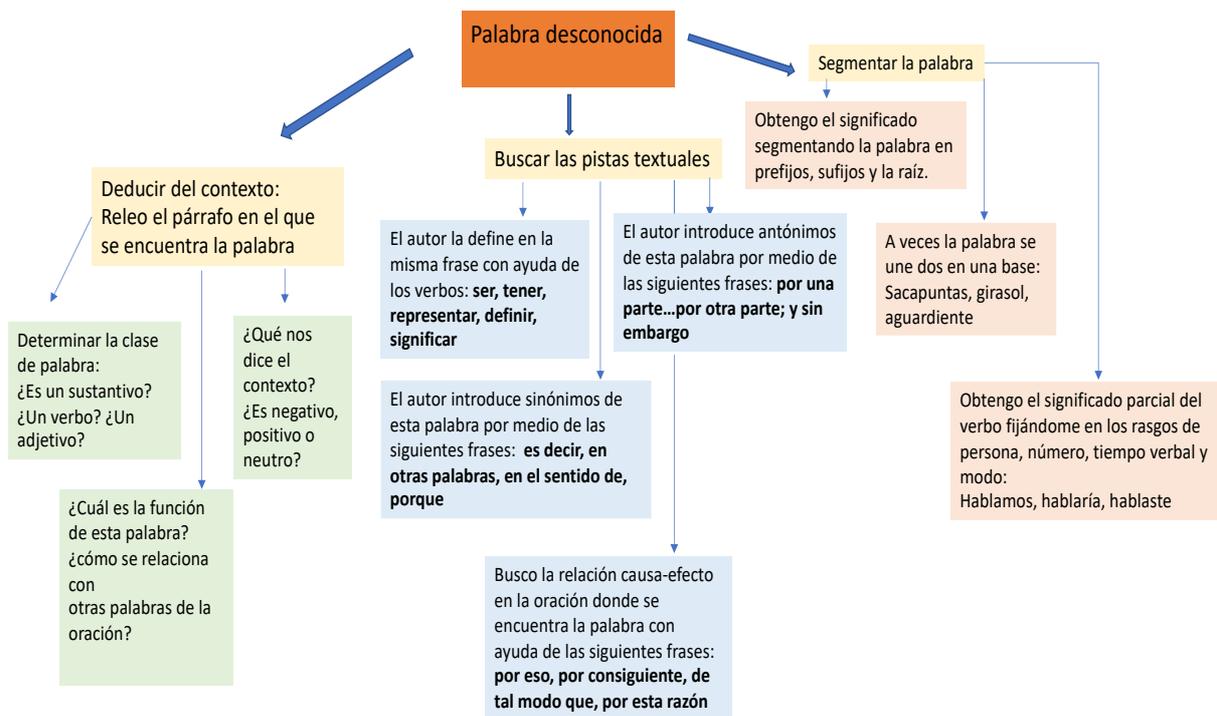
Las estrategias arriba mencionadas son necesarias para los niveles posteriores al B1. Muchos alumnos están acostumbrados a buscar las palabras desconocidas en el diccionario. Si es un diccionario monolingüe, también puede servir como estrategia, que

sin embargo tiene el inconveniente de que obliga al alumno a parar demasiado tiempo, lo que hace que se distraiga y necesite esforzarse para concentrarse a la hora de volver a la lectura. La idea de reconstruir el significado con ayuda de las estrategias de aprendizaje podría resolver el problema de la distracción. Al aprender a usarla, el alumno lo hará automáticamente sin necesidad de estar parado, pensando mucho rato.

A modo de conclusión, hemos desarrollado el siguiente esquema que reúne los enfoques arriba mencionados y que puede servir al alumno como apoyo gráfico. Son pautas que se recomienda seguir cuando nos tropezamos con una palabra desconocida.

Figura 2

Pautas para mejorar la comprensión lectora



2.1.6 Comprensión lectora y vocabulario desconocido

Numerosos estudios (Holley, 1973; Nation y Coady, 1988; Carver, 1994; Grabe y Stoller, 2001; Nation, 2001; Waring y Takaki, 2003; Basanta 2005; Ravenhorst-Kalovski, 2010) realizados en torno a la incidencia del léxico en la comprensión de la lengua extranjera coinciden en que el lector debe conocer aproximadamente el 96% de las palabras que incluye el texto para que la lectura sea placentera y el alumno consiga un alto grado de la comprensión del texto.

La mayoría de las investigaciones arriba mencionadas ofrecían textos (relatos de ficción o textos académicos) como lectura individual, solitaria, para ver qué porcentaje de palabras desconocidas tiene que haber en el texto para que el proceso de lectura sea ameno.

En su trabajo "Unknown vocabulary density and reading comprehension", Hsueh-Chao y Nation (2000) dividen la lectura en tres tipos:

- Lectura intensiva, donde los alumnos trabajan con un texto que contiene léxico desconocido con ayuda del profesor, de las discusiones previas y de los diccionarios, como en nuestro caso.
- Lectura extensiva, que sirve para mejorar el conocimiento del idioma y donde los estudiantes leen un texto que contiene algunas palabras desconocidas que no suponen grandes obstáculos a la hora de comprender el mensaje del texto.
- Lectura extensiva, que sirve para desarrollar la fluidez en las estrategias lectoras y donde el texto leído no contiene unidades léxicas desconocidas y la búsqueda de palabras nuevas no interrumpe la lectura. (Hsueh-Chao y Nation, 2000, p. 423)

La investigación de Nation y Hsueh-Chao se centraba en el segundo de estos tipos de lectura y el resultado obtenido fue un 98% del léxico conocido.

Nuestro caso, como ya hemos mencionado, se encuadra en gran medida en el primer tipo de lectura. Dicho de otro modo, es un trabajo que realizan los estudiantes en equipo con el profesor, en parejas y también solos, a partir de los relatos cortos para llegar a ciertos objetivos planteados, incluidos los que hemos indicado en los objetivos de esta investigación: aumentar la seguridad a la hora de hablar en la lengua extranjera, potenciar la motivación hacia la lengua estudiada, reducir el miedo al error, ampliar el léxico. Los relatos son así un medio para conseguir los objetivos, no el objetivo en sí.

Como podemos observar, la dificultad para encontrar el límite en el cual la comprensión del texto se vuelve demasiado difícil, incluso con ayuda del vocabulario y del profesor, radica en varios puntos clave:

1. Las palabras frecuentes y las infrecuentes que contiene el texto. Ruiz Cecilia (2013, p.111) menciona una investigación que realizaron Freebody y Anderson (1983) “para sacar conclusiones en torno al efecto que ejercen las palabras poco frecuentes en la comprensión de la lectura. Colocaron vocabulario poco usual en partes importantes del texto”. El experimento demostró que la comprensión del texto decaía de un modo considerable.

En este sentido, otros aspectos que pueden influir en la comprensión serían el grupo al que pertenecen las palabras clave del texto (el de las palabras frecuentes o el de las no frecuentes) y el número de veces que las palabras infrecuentes tienen que repetirse para que el estudiante empiece a reconocerlas. Waring y Takaki (2003, p.148) han estudiado la cuestión de si un aumento de la frecuencia de aparición de las palabras aumenta las posibilidades de aprendizaje. El resultado es lógico: cuanto más se repita una palabra, más probabilidad tiene de formar parte del léxico pasivo del lector. No obstante, como afirma Ruiz Cecilia (2013, p. 111), “hay veces en las que la extrañeza de un término despierta la curiosidad del lector y se integra más fácilmente en su campo léxico”.

2. La deducción partiendo del contexto. Por un lado, el significado de algunas palabras se puede deducir fácilmente partiendo del contexto. Por el otro, hay que tener en cuenta la capacidad de cada alumno de aplicar las estrategias de lectura para deducir el significado, partiendo del contexto, aunque este último no sea fácilmente reconocible.
3. Las palabras clave como pilares para la comprensión de la idea principal del texto que más tarde permitan participar en la conversación respondiendo adecuadamente a las preguntas de post lectura.

Según Nation (2001):

For fluency development, learners need to read texts that contain little or no unknown vocabulary. Unknown vocabulary slows down learners' reading and makes it more difficult to gain the smoothness and flow needed for pleasurable reading. If graded readers are used, learners should be reading very easy texts, at least one level below their present vocabulary knowledge (p.150).

Creemos que es bastante difícil establecer una conexión directa entre la cantidad de palabras desconocidas y la dificultad de lectura, ya que, en ocasiones, los párrafos que contienen las palabras clave no presentan dificultades para el alumno y las palabras desconocidas no influyen en gran medida en el nivel de comprensión del texto. En nuestra selección se encuentran relatos con un mayor porcentaje de léxico de niveles superiores al del nivel requerido (relatos 17 y 23), pero las palabras claves para la comprensión del texto entran en el campo de palabras que el alumno conoce, es decir, en su zona de confort. Esta circunstancia contribuye considerablemente a que el texto se comprenda de una manera adecuada.

A todo esto se añade la división por niveles del PCIC, a la que prestamos una especial atención en nuestra investigación. ¿En qué medida son comprensibles las palabras que no están especificadas en el PCIC? Hay que tener en cuenta que estas palabras no especificadas pueden formar parte del grupo de palabras que el alumno conoce y para cuya comprensión no va a necesitar contexto (*sight vocabulary* en inglés) por el mero hecho de que el morfema y el significado son similares al de la misma palabra en su lengua materna, o también gracias a la propia experiencia del alumno como lector. Por el otro lado, cabe la posibilidad de que los alumnos de, por ejemplo, el nivel B1 no conozcan las palabras especificadas en el PCIC para ese nivel.

Siguiendo el mismo hilo de los aspectos arriba mencionados, es conveniente centrarse en la distinción entre el significado y el sentido del texto.

García León (2015) cita a Teresa Colomer y Ana Camps (1996), cuya opinión comparte y se resume en la siguiente idea:

El significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen ni coincide con el significado literal del texto; este se construye poniendo en relación los unos con los otros. Por eso, el significado de cada palabra depende del contexto o la frase donde aparece; asimismo, el párrafo puede contener la idea central del texto o ser simplemente una transición entre un tema y otro en el discurso. Lo que sucede es que el emisor lo construye simplemente con la información que juzga necesaria. (p.100)

Conocer el significado de las palabras no siempre conduce a la comprensión adecuada del sentido del texto, ni a la captación de las ideas principales, ni a una respuesta a la pregunta básica de qué es lo que quería decir el autor.

En este caso, el hecho de leer los relatos en clase juntos con el profesor resolvería muchas dudas y dificultades a las que podría enfrentarse un alumno que hiciera una lectura del texto en solitario.

Tomando en consideración la dificultad de la tarea que nos hemos propuesto (encontrar relatos no adaptados comprensibles para el alumno), hemos procurado buscar temas que entren en el área de interés del alumno, lo que hará que la lectura y el debate se vuelvan más placenteros, aun cuando el vocabulario presente ciertas dificultades.

2.1.7 La evaluación de la comprensión lectora

Evidentemente, evaluar la comprensión lectora es un proceso complejo. El paso principal para evaluar la comprensión lectora es definir los fines de la lectura, dado que cada método de evaluación proporciona un panorama parcial, es decir, incompleto de la comprensión lectora.

Pérez Zorrilla (2005, p.127) enumera las medidas que se pueden utilizar para evaluar la comprensión lectora: evocación o recuerdo libre, preguntas abiertas, preguntas de “sondeo”, cuestionarios, ítems de verdadero falso y preguntas de elección múltiple de alternativas.

Cada método tiene sus pros y sus contras. La ventaja de la evocación del texto es que realizar esta tarea es fácil, no requiere preparar materiales específicos. La desventaja es que es difícil valorar dicha evocación y, sobre todo, lo que no se evoca. Además, es difícil comprobar si la información presentada por el alumno ha sido procesada y la ha entendido, o simplemente realiza una memorización sin entender el sentido del texto.

El hecho de emplear preguntas de sondeo también presenta ciertas dificultades tales como que no existe “un único método que permita generar las preguntas adecuadas que sea válido para todos los textos” (Pérez Zorrilla, 2005, p.127). Otro problema es que, tras responder a dichas preguntas, el lector no le saca pleno rendimiento al texto.

La desventaja del empleo de los cuestionarios es que no posibilitan comprobar directamente la comprensión lectora, por lo que habría que realizar una tarea previa que muestre en qué medida comprende el alumno el texto.

Las preguntas categóricas binarias (tipo verdadero/falso) o de elección múltiple de alternativas son más coherentes a la hora de obtener un resultado y evaluar las respuestas, pero plantean el problema del azar, es decir: que el alumno puede acertar sin estar seguro de su respuesta. No obstante, en el caso de la elección múltiple sería más difícil acertar al azar. También las preguntas tipo elección múltiple de respuestas suponen un obstáculo para los alumnos creativos, en el sentido de que puede haber más de una respuesta correcta, según cómo lo mire uno.

Algunos autores opinan que “la combinación de varios tipos de medidas dará una visión clara de dicha capacidad” (Pérez Zorrilla, 2005, p. 126).

En nuestra investigación hemos intentado abordar esta cuestión desde tres puntos de vista: el del alumno sobre sí mismo, el del profesor sobre el alumno y el del trabajo de los alumnos en clase usando las preguntas de post lectura.

La visión que da el alumno sobre su experiencia la demuestra el cuestionario valorativo. Este método plantea una duda de carácter bastante personal. Muchos alumnos tienen una visión optimista hacia sí mismos, algunos no quieren aceptar sus fracasos y, en vez de reconocer que no ha entendido el texto, pueden marcar en cambio que lo han entendido muy bien. Por lo tanto, en este caso, las observaciones del profesor y las respuestas de post lectura equilibrarían el panorama y nos darían una visión más cercana a la realidad.

También es importante señalar que, en nuestra investigación, la tarea principal no consiste en evaluar la comprensión lectora, sino en observar si los alumnos pueden entender los relatos de la selección en una medida que les permita participar en las discusiones de clase para mejorar su expresión oral y reducir al mínimo el miedo a hablar en otro idioma.

2.2 Análisis de los factores de motivación

La motivación es un factor decisivo en la adquisición de segundas lenguas. El sueño de todo profesor es tener la clase llena de alumnos motivados. Pero, lamentablemente, no sucede así siempre en la vida real. Hay muchos factores que influyen en la motivación y, a menudo, ocurre que el mismo profesor es el que destruye la motivación inicial de los alumnos. Otro hecho triste, pero bastante recurrente, es que el alumno, a lo largo del curso, va perdiendo la motivación que tenía al principio porque se ha dado cuenta de que, a veces, estudiar puede ser monótono, que hay compañeros que progresan más rápido que él, que la lengua resulta ser cada vez más difícil y que errores de los que antes no se daba cuenta ahora se apoderan de su habla y no le dejan disfrutar del proceso.

Imaginemos, ¿cómo son los alumnos motivados?

Son personas activas, que participan con gusto en las tareas que ofrecemos, no se distraen y hacen los deberes. Son los que saben para qué necesitan el idioma y disfrutan aprendiéndolo. Pero, en la vida real, cada clase es un desafío y, después, ya en casa, a

menudo nos preguntamos cómo hacer la clase más fructífera, más creativa, más divertida. Hay muchas investigaciones en torno a este tema (Decy y Ryan, 1985; Gardner, 1985; Crookes y Smith, 1991; Dörnyei y Noels, 1994; Núñez y González Pumariaga, 1996; Ellis, 1997; Borod, 2000; Núñez, 2009; etc.) Mencionaremos algunas más adelante.

Para abordar este tema tan importante como necesario, primero veremos qué es la motivación. Según el DRAE, es el “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Según Núñez (2009, p.43), la motivación “es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”. Borod (2009, como se citó en Moreno et al., 2018) la describe como “fuerza o acción resultante de los componentes emocionales” (p.6). Dörnyei (2001) la define como:

Un concepto abstracto e hipotético que se utiliza para explicar por qué las personas piensan y se comportan de un modo determinado, a su vez, hace referencia a los deseos o funciones conativas, en contraste con las cognitivas y las afectivas. (pp.185-186)

En el marco del aprendizaje, Ellis (1994) menciona que la motivación es un factor variable, que puede cambiar a lo largo del tiempo y sobre la que influyen diferentes factores.

2.2.1 Teorías de la motivación

La mayoría de los autores coinciden en que la motivación es una fuerza, un motor que impulsa a progresar y sobre el que influyen varios factores internos y externos que pueden variar a lo largo del tiempo. Un análisis en mayor profundidad del tema de los factores internos y externos que influyen en la motivación nos lleva a las teorías de la motivación. Primero, analicemos cuatro tipos de motivación: la extrínseca, la intrínseca, la instrumental y la integradora.

Deci y Ryan (1985) definen la motivación extrínseca como aquella que viene de fuera y trata de “el desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma” (Ryan y Deci, 2000, p.6). Dicho de otra manera, los motivos para realizar una actividad determinada son alcanzar una meta que está fuera de la actividad misma. En el ámbito del ELE, la motivación instrumental guarda connotaciones con la extrínseca. Se

caracteriza por ver el idioma como un medio para alcanzar un fin concreto que no tiene relación directa con el idioma. Por ejemplo, el estudiante aprende español porque ha comprado una casa en España o porque le gusta el clima mediterráneo. Otros ejemplos serían conseguir un trabajo en España, viajar o encontrar amigos que hablen en otro idioma.

La motivación intrínseca refleja “el potencial positivo de la naturaleza humana, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender” (Ryan y Deci, 2000, p.3). Se manifiesta cuando el motivo por el que se realiza una actividad es el placer e interés que genera. En el campo de las lenguas extranjeras, este tipo de motivación guarda relación con la motivación integradora. El alumno aprende español porque le gusta cómo suena esta lengua, le interesa la cultura del país y disfruta del proceso del aprendizaje.

El sistema educativo tradicional y su concepto de poner notas está basado en la motivación extrínseca, que quiere decir que el impulso por aprender es externo. El objetivo principal de muchos alumnos es sacar buenas notas. La pregunta es, por tanto, cómo conseguir que encuentren un impulso interno y aprendan el idioma no para demostrar un buen expediente, sino para disfrutar del proceso de aprendizaje. Y la respuesta queda lejos de estar clara.

La teoría de la autodeterminación (TAD) es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que usa métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan y Deci, 2000, p.2).

Se basa en tres necesidades del ser humano: la necesidad de competencia, la de relacionarse y la de autonomía.

Otra teoría que ha logrado reconocimiento es la teoría “atribucional de motivación de logro” de Bernard Weiner. Incluye estos cinco factores determinantes de una conducta basada en el logro: el resultado del conflicto entre dos disposiciones afectivas, el deseo de éxito y el miedo al fracaso, las expectativas de éxito y el nivel de incentivo que supone el hecho de conseguir el éxito (Alonso Tapia, 1992, p.11). Según esta teoría, los estudiantes que tienen determinados tipos de atribuciones (internas, modificables y controlables) sobre su éxito escolar obtienen mejores resultados instruccionales.

Otro enfoque sobre la motivación es la teoría de metas (Elliot y Dweck, 2007; Alonso Tapia, 2005, 1997; Dweck y Leggett, 1988; Locke y Latham, 1990), que se basa

en los diferentes tipos de metas que persigue una persona, que a su vez se determinan según el concepto que tiene el individuo de su capacidad. Según los autores arriba mencionados, una de las metas más importantes es la competencia (González Cabanach et al., 1996, p. 48).

Las metas que persiguen los alumnos se pueden agrupar en cuatro categorías: las relacionadas con la tarea (incrementar la competencia, el interés hacia la propia tarea, actuar con autonomía), las relacionadas con la autovaloración (experimentar la satisfacción del éxito, evitar la humillación del fracaso), las relacionadas con la valoración social (obtener la aprobación por un lado de los padres y los profesores y, por otro lado, de los compañeros de clase, y evitar el rechazo de ambos grupos) y las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas (conseguir premios y recompensas, evitar el castigo) (González Cabanach et al., 1996, p. 49).

Lamentablemente, las teorías arriba mencionadas no responden a la pregunta de cómo puede el profesor actuar sobre la motivación intrínseca y despertar el deseo de aprender en el estudiante (Valenzuela et al, 2015, p.352).

Es lógico que, cuanto más motivado está el alumno, mejores resultados puede lograr. “Las actitudes positivas y la motivación están relacionadas con el éxito en el aprendizaje de segundas lenguas” (Gardner, 1985, como se citó en Stéfatu y Rodríguez, 2011, p.66). Pero no debemos olvidar las capacidades del alumno. Uno puede querer, pero no estar muy capacitado para el tipo de tarea que se le ofrece. Núñez (2009) distingue el poder y el querer del alumno. Dentro del concepto del poder entran las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias para realizar una tarea, y, dentro del concepto del querer, se encuentran la disposición, la intención y la motivación del alumno. Cuando el querer del alumno no tiene una correlación adecuada con el poder, dicho de otra manera, cuando el alumno quiere aprender el idioma en tres meses, por ejemplo, es evidente que este deseo lo conducirá a la decepción y, en última instancia, al abandono. En palabras de Núñez (2009, p.41): “No es tan importante desvelar la capacidad que uno posee como la forma en que utiliza esa capacidad: la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica”.

Según Pintrich y De Groot (1990, como se citó en Núñez, 2009), la motivación académica es la unión de tres componentes: el de valor (“¿Por qué hago esta tarea?”), el de expectativa (“¿Soy capaz de hacer esta tarea?”) y el componente afectivo (“¿Cómo me siento con esta tarea?”). A continuación, analizaremos estos componentes con un mayor grado de detalle.

– El componente de valor

Hasta ahora, son numerosos los investigadores (Atkinson 1957, 1964; Feather 1982; Eccles et al., 1983) que han estudiado la importancia del valor que el alumno le asigna a la tarea. Sus aportaciones nos permiten considerar el valor según cuatro componentes: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste.

El valor de logro es la importancia que se le da a realizar con éxito una tarea. Por ejemplo, si el alumno considera importante tener facilidad para hablar idiomas extranjeros, se esforzará en las clases de español. El valor intrínseco trata del placer o satisfacción que obtienen las personas mientras hacen una tarea. Por ejemplo, si a un alumno le gusta leer poesía, entonces disfrutará más haciendo actividades basadas en textos poéticos que en textos periodísticos. El valor de utilidad está conectado con las metas futuras que se ponen los alumnos, ya sean de estudios o sociales. Un ejemplo puede ser la importancia de las clases de lengua para los alumnos que quieren hacer la carrera de lingüística. Incluso si una clase no les interesa, pueden acudir a ella y sacar buena nota porque necesitan un buen expediente para su futura carrera profesional.

El valor de coste tiene relación con las dificultades a la hora de realizar una tarea y el esfuerzo que necesita hacer el alumno para lograr éxito en cierta materia. Si el esfuerzo es mayor que el deseo de triunfar, dicho de otro modo, si la tarea es demasiado difícil, el alumno puede decidir no realizarla.

– El componente de expectativa

Núñez (2009) subraya que la mayor parte de los enfoques teóricos sobre la motivación destacan la importancia del *self* (yo mismo) tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado. El concepto que tenemos de nosotros mismos es el fruto de reflexiones, interrogaciones, experiencias y expectativas. Es lógico que esta información sea la base del conocimiento sobre nuestras capacidades a la hora de realizar una determinada tarea.

Uno de los componentes clave de este enfoque son los posibles *yoes* (*possible selves*) cruciales para explicar las relaciones entre autoconcepto y motivación:

El autoconcepto no solo está formado por autoesquemas sobre uno mismo, referidos al pasado y al presente, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre nuestras metas, aspiraciones, motivos, y, en general, sobre lo que se desea conseguir y evitar en el futuro. (Núñez, 2009, p.53)

Por esta razón los posibles yo es “pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia y de competencia percibida”. (Núñez, 2009, p.53)

Pero si el individuo tiene poca fe en sí mismo, en sus conocimientos y capacidades, es inevitable que surjan problemas motivacionales. Tomemos como ejemplo una persona que no se cree capaz de realizar una tarea, por ejemplo, aprender un idioma extranjero hasta un nivel alto, digamos C1 o C2. ¿Para qué esforzarse en mejorar el nivel si piensa que igual no podrá hablar con fluidez? Del mismo modo, si el alumno piensa que no va a poder hacer una actividad determinada en clase, evitará participar en ella o le dedicará menos esfuerzo. Por otro lado, los individuos que creen que son capaces muestran más persistencia a la hora de realizar una tarea. En palabras de Stipek (1984), “creer que se puede triunfar influye más en los esfuerzos que poder triunfar realmente”.

Otro de los factores determinantes que influyen en la motivación es el control de la tarea. Si el alumno considera que el éxito en una actividad no depende de él porque no está en su mano (por ejemplo, la mala suerte o una relación personal negativa con el profesor), estará menos motivado. En cambio, “los sentimientos de control incrementan la elección personal de nuevos retos, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento; mientras que, la percepción de bajo control sobre los resultados afectaría negativamente a las expectativas, la motivación y las emociones” (Núñez, 2009, p.56).

- El componente afectivo

-

En la clase de ELE, el alumno puede sentir un abanico de emociones: satisfacción, orgullo, calma, indiferencia, vergüenza, miedo, ansiedad, enfado, etc. Algunas de las emociones pueden servir para aumentar la motivación; otras, en cambio, la disminuyen. Las emociones pueden estar dirigidas tanto hacia uno mismo como hacia los demás (por ejemplo, al intentar controlar las emociones de los compañeros).

Como subrayan Moreno et al. (2018, p.6):

La motivación está íntimamente relacionada con las emociones porque refleja hasta qué punto un organismo está preparado para actuar física y mentalmente de una manera focalizada, y la respuesta emocional constituye la forma en la que el cerebro evalúa si actuar, o no, sobre las cosas —aproximarse a ellas, si son placenteras, o evitarlas, si son desagradables—. Por tanto, se puede afirmar que los sistemas

emocionales crean motivación, y esta, en la medida que predispone a la acción inducida y mantenida por esas emociones, propicia el aprendizaje.

Volvamos a la teoría atribucional de motivación de logro de Bernard Weiner, arriba mencionada. Este autor destaca que el comportamiento no solo depende de los pensamientos, sino también de las emociones. ¿Qué ocurre cuando una persona triunfa o fracasa? Primero, se produce una valoración de los resultados obtenidos. El individuo empieza a buscar las causas que lo llevaron a este resultado, especialmente si es negativo.

Las causas más recurrentes a las que los alumnos atribuyen sus éxitos y fracasos, según Weiner (2000), son la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea. Núñez (2009) señala que en la motivación influyen no tanto las mismas causas como las características y propiedades que tienen. Las características pueden ser externas, internas, estables, inestables, controlables e incontrolables. Núñez las agrupa en cuatro dimensiones:

1. Interna–externa. Todos los factores que influyen en la persona pueden ser considerados como internos (los que vienen de dentro de la persona) y externos (los que vienen de fuera). Por ejemplo, la capacidad y el esfuerzo son factores internos y la suerte y el nivel de dificultad de la tarea, externos.
2. Estabilidad – inestabilidad. Las causas estables son aquellas que no sufren cambios continuos a lo largo del tiempo, como, por ejemplo, la capacidad. En cuanto a las causas inestables, un ejemplo es el esfuerzo que aplicamos a una determinada tarea. Esta dimensión influye en las expectativas de éxito futuro, como opina Núñez (2009, p. 60): “Si las personas atribuyen sus resultados de éxito o fracaso a causas estables (p.ej., la capacidad), pueden esperar que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la estabilidad de dicho factor causal)”.
3. Controlable – incontrolable. Hay factores que no podemos controlar, como, por ejemplo, nuestra capacidad para hacer algo. Sin embargo, el esfuerzo en este caso es perfectamente controlable y el grado de esfuerzo que invertimos en realizar una u otra tarea depende en mayor medida de nosotros mismos.

Según González y Tourón (1992, p. 252), existen patrones atribucionales adaptativos que incrementan la motivación y patrones desadaptativos que la disminuyen. Por ejemplo, cuando el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad, que es un factor interno y estable, o al esfuerzo, que a su vez es un factor interno, inestable y controlable, se siente capaz de modificar las causas que han llevado a este resultado (o también puede

atribuirlo a factores externos para eludir la responsabilidad: la mala suerte, un profesor demasiado estricto, etc.).

En cambio, cuando el estudiante atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables y sus fracasos a factores internos y estables (por ejemplo, la falta de capacidad), la motivación disminuye: “El sentirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas y origina sentimientos negativos, lo cual repercute negativamente sobre la motivación” (Núñez y González Pineda, 1994). Según Núñez (2009), para mejorar la motivación, lo mejor es atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo y el uso correcto o incorrecto de las estrategias de aprendizaje.

Al principio del apartado 2.2.1, nos hemos preguntado cómo hacer que los alumnos encuentren un impulso interno, cómo puede el profesor influir en la motivación intrínseca y cómo hacer que el estudiante quiera aprender. Más adelante, veremos las características de los actos del docente que resultan ser motivadoras para los alumnos, independientemente de sus motivaciones personales.

2.2.2 Factores que perjudican la motivación

En las últimas décadas, numerosos investigadores (Chambers, 1993; Oxford, 1998; Dörnyei, 2001; Kikuchi y Sakai, 2009, entre otros) han estudiado la motivación.

Dentro de este tema, es necesario definir que una persona desmotivada no es aquella que no tiene motivación y nunca la ha tenido. En este caso, estaríamos hablando de la amotivación, es decir, de la falta de motivación absoluta. La desmotivación es una pérdida de motivación previa por cualquier razón posible. Dörnyei (2001) la describe como fuerzas externas que disminuyen las bases motivacionales de una acción.

Unos años más tarde, Kikuchi y Sakai (2009) añaden que los factores no son solo externos, sino también internos, como la falta de confianza en uno mismo y en sus fuerzas. Sin embargo, hay un aspecto positivo: este factor no es irrecuperable. Siguiendo ciertos esquemas de comportamiento, es posible recuperarlo.

También cabe subrayar que Christophel y Gorham (1995, p. 302) afirman que la fuerza que más influye en la motivación es la ausencia de factores desmotivadores. Según una de las conclusiones de Kikuchi y Sakai (2009), los alumnos menos motivados son “los más sensibles a la presencia de desmotivadores y los que estaban relativamente

motivados para aprender tenían más disposición a obviar aspectos negativos del ambiente de aprendizaje” (Méndez Santos, 2019, p.106).

Jackree Bunyamethi (2018), basándose en las aportaciones de Dörnyei (2001) y Kikuchi y Sakai (2009), presenta una clasificación de los factores desmotivadores:

- Factores extrínsecos:
 - Profesores: actitudes, comportamiento, competencia en la enseñanza, competencia lingüística, método de enseñanza y personalidad.
 - Contenidos de clase: pronunciación, gramática, léxico, memorización, exámenes, tareas o deberes y contenidos monótonos y tediosos.
 - Ambiente de clase: incomodidad de las actividades, incomodidad por tener que comunicarse en español, compañeros de clase y sus actitudes, uso inadecuado de instalaciones y recursos y falta de instalaciones en clase.
 - Materiales en clase: materiales obsoletos, falta de actividades comunicativas, actividades en materiales carentes de interés, contenidos monótonos, diseño del libro falto de interés y excesiva dificultad de los materiales.
- Factores intrínsecos:
 - Fracaso: decepción al conocer los resultados de exámenes, incapacidad de memorizar, falta de integración en el grupo, problemas de comprensión en la clase, incapacidad de comunicarse en español, vergüenza ante la posibilidad de cometer errores;
 - Falta de interés: ausencia de salidas profesionales, lenguaje en clase no apto para el trabajo, falta de admiración por los hispanohablantes, dificultad lingüística.

Alonso Tapia (2005, p.410) presenta unas pautas que los alumnos perciben como desmotivadoras. Son las siguientes:

- Planteamiento de retos: en el contexto del aula, marcado por la evaluación, los retos pueden llegar a percibirse más como una amenaza que como un desafío.
- Uso de vocabulario técnico: se percibe como algo difícil de comprender. Es mejor hablar claro, usando constantemente ejemplos, en lugar de utilizar abundantes términos técnicos.
- Sugerencia de lecturas complementarias: Alonso Tapia sugiere que las lecturas extra pueden ser percibidas más como “un incremento de los

contenidos a asimilar para la evaluación que como una ayuda para la mejora de la comprensión de aquellos ya explicados”.

- Inclusión en las evaluaciones de temas que no se habían visto en clase.
- Límite de tiempo en los exámenes.

Asimismo, basándonos en nuestra propia experiencia docente, queremos subrayar los siguientes factores:

1. Mala estimación del tiempo o esfuerzo necesarios: un planteamiento demasiado optimista (por ejemplo, quiero “aprender el idioma en 3 meses”) inevitablemente desembocará en frustración.
2. Clima en el aula: el papel del profesor. Una investigación de Oxford (1998) muestra que el factor más desmotivador es el profesorado. Los alumnos reflejan la postura del profesor. Un profesor aburrido causa tedio en la clase y pérdida de motivación por parte de los alumnos. Incluso los que no creen en sí mismos pueden tener mucho más éxito si el input del profesor es positivo.
3. Excesiva facilidad o dificultad de las tareas: es importante mantener el equilibrio entre lo sabido y lo nuevo. Lo ideal es que los alumnos salgan de clase satisfechos y con la sensación de haber aprendido algo nuevo.

Es evidente que, en un contexto universitario o escolar, algunos de los obstáculos arriba mencionados resultan imposibles de evitar; pero, si la mayoría de estas pautas se intenta soslayar, los alumnos se sentirán más a gusto, lo que se reflejará en su motivación.

2.2.3 Cómo mantener la motivación

Aunque el profesor haya conseguido motivar a sus alumnos desde la primera clase o los alumnos hayan venido motivados, todavía es temprano para celebrar el triunfo. Hay que encontrar el modo de mantener esta motivación inicial. ¿Qué hacer para que lleguen hasta el final del curso con las mismas ganas de aprender?

Hace más de veinte años, Dornyei preparó una lista de los “diez mandamientos para motivar al estudiante de lenguas”, que siguen siendo válidos en la actualidad:

1. Ponga el ejemplo con su propio comportamiento.
2. Cree una atmósfera relajada en la clase.
3. Presente las actividades de un modo apropiado.
4. Mantenga una buena relación con sus alumnos.

5. Fomente la confianza de los alumnos en sus propias capacidades lingüísticas.
6. Haga que su clase sea interesante.
7. Fomente la autonomía.
8. Personalice el proceso de aprendizaje.
9. Oriente a sus alumnos hacia sus metas.
10. Familiarice a sus alumnos con la cultura del idioma que estudian. (Dornyei, 1998)

Para añadir más consejos útiles, citaremos a Moreno et al. (2018, pp. 7-9), que presentan una serie de propuestas para mejorar la motivación en el aula. Más adelante, hablaremos con más detalle sobre algunas de ellas.

- Hágales entender la importancia de su asignatura: Lamentablemente, en el ámbito escolar, no todos los alumnos quieren estudiar el idioma. En las academias privadas, la mayor parte de los alumnos están motivados por sus propias razones y estudiar la lengua ha sido su decisión; pero en el ámbito de la educación pública, las clases de idioma son obligatorias les guste o no les guste. Por eso, siempre está bien demostrarles la importancia de saber idiomas para su futuro y su currículo.
- Varíe constantemente su metodología de enseñanza y esté siempre dispuesto a evolucionar como profesor: Los problemas de muchos profesores experimentados son la falta de motivación, la rutina y hasta la pereza. Es cómodo usar la metodología que llevamos usando años porque conocemos el material y sabemos las actividades que funcionan bien. Sin embargo, cada año aparecen nuevos materiales en el ámbito de la enseñanza y tenemos que estar al tanto de las novedades que llegan al mercado. No es buena idea usar la misma metodología con grupos diferentes, ya que lo que funcionaba bien con unos puede ser totalmente inútil para otros.
- Utilice el humor: En ocasiones, podemos tomarnos las clases demasiado en serio. Queremos que aprendan y no queremos perder ni un minuto de la clase. ¡Hay que aprovechar el tiempo al máximo! Pero la risa hace que los alumnos se relajen. La risa ayuda a conocerse, a aproximarse. Si los alumnos aprenden a reírse de sus errores, dejarán de tenerles miedo. Las explicaciones divertidas o las anécdotas de la vida del profesor (ya sean reales o inventadas) ayudan a mantener el clima agradable en el aula y, como consecuencia, mejoran la motivación.

- Realice experimentos o ejemplos prácticos que ilustren la teoría impartida: Un buen consejo para cualquier tipo de presentación es usar menos texto y más imágenes.
- Utilice siempre el refuerzo positivo: La autoridad y el miedo no son los pilares en los que se basa la enseñanza. Cuanto más positivo es el input del profesor, más agradable es el clima en el aula.
- Termine las clases con interrogantes que estimulen la curiosidad: Funciona igual que en las series populares: dejar algo interesante para el final, para que tengan ganas de ver el siguiente capítulo o, en nuestro caso, la siguiente clase.
- Organice charlas o conferencias por parte de personal externo: Cualquier actividad educativa trae un aire nuevo y motiva a los profesores. Es una fuente de nuevas ideas de enseñanza y permite compartir las experiencias y romper la rutina.

A modo de conclusión, nos gustaría retomar la idea de Núñez (2009) sobre la importancia de atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo y el uso correcto o incorrecto de las estrategias de aprendizaje. Sería muy útil que el profesor orientara a sus alumnos hacia la idea de que fracasan no porque son tontos o porque el profesor es demasiado estricto, sino por haber elegido una estrategia errónea.

- Las pautas para aumentar la motivación de Alonso Tapia

Alonso Tapia (1998) propuso unas pautas a seguir para desarrollar las actividades de aprendizaje y aumentar la motivación de los alumnos. A continuación, citamos y comentamos algunas de ellas:

- Para activar la curiosidad y demostrar la relevancia de la tarea: presentación de información nueva o sorprendente, planteamiento de problemas e interrogantes, uso de situaciones que ilustren y permitan visualizar la relevancia de la tarea, explicaciones directas de su funcionamiento

Por ejemplo, cuando presentamos una nueva unidad para los alumnos, es importante explicarles qué temas (gramaticales, comunicativos, etc.) vamos a tratar y qué es lo que van a aprender. Así, crearemos expectativas y le atribuiremos la importancia correspondiente a cada tarea. Incluso si algunas les parecen aburridas, las valorarán como una parte del puzzle que los llevará a aprender algo útil.

- Para activar y mantener el interés: diversificación de las tareas, activación de los conocimientos previos, uso de un discurso jerarquizado y cohesionado, uso de ilustraciones y ejemplos, uso de un contexto narrativo, establecimiento de metas parciales, tareas destinadas a centrar la atención en el proceso de realización de la tarea, planificación precisa de las actividades a realizar.

Es evidente que las tareas tienen que ser variadas y ahora, con el desarrollo del material digital, hacer que las clases sean variadas no es difícil. No obstante, la cantidad de actividades digitalizadas, actividades en línea y actividades desarrolladas por otros profesores disponibles en la red es tan abundante que es fácil confundirse. La falta de planificación conduce al nerviosismo y al caos: “Me quedan todavía 20 minutos de clase, ¿qué hago ahora?”. El profesor empieza a improvisar, echar mano de actividades que no tienen mucho que ver con el hilo de la clase y los alumnos enseguida se dan cuenta de la falta de preparación por parte del profesor. Como consecuencia se aburren y pierden la motivación. Por eso es necesaria la planificación clara de las clases para que tanto el alumno como el profesor se sienta seguro, tranquilo y entretenido.

- Para transmitir aceptación incondicional: predisposición a las intervenciones espontáneas de los alumnos, escucha activa (con solicitud de aclaraciones si procede), uso de las respuestas de los alumnos, expresión de acuerdo durante las intervenciones de los alumnos, hincapié en la parte positiva de las respuestas (aunque sean incompletas), solicitud de aclaración de las respuestas incorrectas, evitación de las comparaciones entre alumnos, tiempo dedicado a cualquier alumno o alumna que demande ayuda.

La importancia de la postura del profesor en la clase de ELE es fundamental. El profesor crea el clima en el aula. Los alumnos deben tener la sensación de que el aula es un lugar seguro y agradable, donde te permiten ser tal como eres: expresarte libremente, no tener miedo del castigo y saber que tu punto de vista importa y que los errores no se castigan, sino que se perciben como un elemento imprescindible para el progreso propio.

- Para que los alumnos se impliquen de forma autónoma en el aprendizaje: exposición clara de la funcionalidad de las actividades, oportunidades de opción, hincapié en el progreso y el papel activo del alumno en él, planteamiento de metas propias, reparto de tareas en pequeños pasos, ayuda en la definición y búsqueda de medios para superar las dificultades, hincapié en la importancia de pedir ayuda,

promoción de la autonomía del alumno, análisis constructivo de los errores, atención y concentración en los aspectos positivos de los logros.

Uno de los puntos más importantes a la hora de aprender una lengua extranjera es la capacidad de hacer las tareas por cuenta propia. El trabajo del profesor, en realidad, consiste en ayudar al alumno a aprender por su cuenta. El profesor es un guía, un motivador, un ejemplo, pero no puede hacer que los alumnos aprendan si ellos no trabajan por sí mismos. El auténtico aprendizaje empieza fuera del aula, en casa, cuando el alumno se enfrenta a una tarea y busca el modo de llevarla a cabo con éxito. Proporcionarle al alumno los medios necesarios para evaluarse a sí mismo, darse cuenta de sus logros y pedir ayuda, valorar sus capacidades para enfrentarse a una tarea, todo esto y mucho más, es el deber de un profesor que se implique en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

- Para facilitar la experiencia de aprendizaje: interacción profesor-alumno, atención al proceso más que al resultado, indicaciones para la búsqueda de medios con los que superar las dificultades, mención a los progresos específicos del alumno (refuerzo), sugerencia de análisis del proceso seguido, estímulo a la reflexión del alumno sobre el proceso, hincapié en la igualdad de capacidades, hincapié en las tareas como herramienta de aprendizaje, explicitación de los errores como herramienta de aprendizaje, hincapié en la importancia de escuchar a todos como método de aprendizaje.

Se puede decir que los alumnos heredan el miedo a cometer errores de sus padres. Antes, la escuela penalizaba el error: “Si cometes errores, entonces no has prestado atención en clase o no has estudiado bien en casa”. Orientar a los alumnos a reflexionar sobre sus errores y verlos como un paso necesario del progreso es fundamental para que no pierdan la motivación incluso en los temas difíciles donde es típico cometer errores debido a las diferencias con la lengua materna (por ejemplo, el subjuntivo o las diferencias entre el imperfecto y el indefinido para los alumnos rusos). También hay que destacar que los manuales de última generación (por ejemplo, los de la editorial Difusión) presentan un apartado de autoevaluación después de cada unidad, lo que ayuda tanto al alumno como al profesor.

A modo de resumen de todo lo dicho anteriormente en este apartado, compartiremos la opinión de Alonso Tapia (2005), según la cual el interés y el esfuerzo de los alumnos depende en gran medida de tres tipos de factores:

- El significado que tiene la tarea para los alumnos y la importancia que le otorgan, que depende de los tipos de metas y de los objetivos.
- Las posibilidades que tienen de superar las dificultades de la tarea propuesta, que dependen en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontarlas.
- El esfuerzo que piensan que les va a costar lograr el éxito en la tarea. En otras palabras, el tiempo y el esfuerzo que se necesita para hacer una actividad determinada.

2.3 Los niveles de referencia: Plan Curricular del IC

Todos los manuales que salen al mercado deben tener la marca del MCER, que significa que se ajustan a este marco. Es la referencia de reconocimiento internacional para describir el dominio de un idioma, y el nivel indicado se corresponde con el contenido del manual. En otras palabras, si vemos la marca del B1 en la portada del manual de ELE, dentro no podemos esperar encontrarnos, por ejemplo, el imperfecto de subjuntivo.

Los niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) concretan la idea del MCER y abarcan los contenidos lingüísticos, nocionales, pragmático-discursivos, culturales y de aprendizaje que deben ser impartidos en cada uno de los niveles del MCER: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

El PCIC contiene 12 inventarios: gramática, pronunciación, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales y específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales, y procedimientos de aprendizaje. Estos inventarios se unifican en cinco componentes que ya hemos mencionado: el nocional, el gramatical, el pragmático-discursivo, el cultural y el componente de aprendizaje. Veamos cada componente con más detalle:

El componente nocional presenta el contenido que tiene que ver con el vocabulario y el significado de las palabras y las unidades léxicas. Contiene dos nociones: las generales y las específicas. Las nociones generales tratan de conceptos abstractos como, por ejemplo, las nociones espaciales, la localización, la distancia o el movimiento. Incluyen las unidades léxicas que un hablante puede necesitar a la hora de comunicarse sobre este tema, como, por ejemplo, “en/por ninguna parte”, “sitio” o “ahí”.

Las nociones específicas son más concretas. Por ejemplo, dentro del tema de la localización, encontraremos palabras relacionadas con la ciudad (“afueras”, “barrio”, “zona”), con el campo (“camino”, “huerta”, “tierra”), etc.

Asimismo, entre las nociones generales encontramos el verbo “pasar”, mientras que en las específicas podemos ver combinaciones como “pasar la aspiradora”, “pasar lista”, “pasar de curso”, etc. El inventario de nociones generales cuenta con siete apartados: nociones existenciales, nociones cuantitativas, nociones espaciales, nociones temporales, nociones cualitativas, nociones evaluativas y nociones mentales. Cada apartado contiene subapartados. Por ejemplo, el apartado de nociones existenciales está dividido en nueve subapartados (existencia, presencia, disponibilidad, cualidad general, acontecimiento, certeza, realidad, necesidad, generalidad).

El capítulo de nociones específicas tiene veinte apartados, como, por ejemplo, “individuo: dimensión física”, “individuo: dimensión perspectiva y anímica”, “identidad personal”, etc.

Está claro que no se trata de una lista cerrada que los profesores tienen que seguir a rajatabla. Así lo indica el propio PCIC:

El concepto de nociones generales debe considerarse abierto al menos en tres sentidos: primero, en cuanto que ilustra parte de la combinatoria de una palabra, pero no toda; segundo, en cuanto que precisa una adaptación posterior al entorno del aprendizaje y a la variedad culta de la lengua de la zona geográfica en la que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje; y tercero, en cuanto que siempre podrían añadirse nuevos elementos, tanto en sentido horizontal (completando las series), como en sentido vertical (con nuevos elementos en cada nivel)” (PCIC, 2006).

En otras palabras, el PCIC debe tomarse como ejemplo de las unidades léxicas que cumplen los objetivos de cada nivel del MCER y como punto de referencia para los profesores y editores a la hora de preparar los materiales.

El componente gramatical abarca 3 apartados: la gramática, la pronunciación y prosodia y la ortografía. El corpus del contenido del componente gramatical presenta un modelo estandarizado del español actual que abarca las variaciones geolectales del español (por ejemplo, las hispanoamericanas). Está organizado en 15 apartados que contienen las clases nominales y verbales de palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.), sintagmas (nominal, verbal y adjetival) y oraciones (simples, compuestas por coordinación y por subordinación). Por ejemplo, si abrimos el apartado “el verbo” en el nivel B1, veremos los valores del presente: el valor de presente, los valores de futuro con

ejemplos (“Si vienes, te digo un secreto”, como presente de las condicionales con valor de futuro) y los valores del pretérito imperfecto (descriptivo, de conato, coincidencia con una acción pasada e imperfecto de cortesía). Asimismo, incluye el pretérito indefinido y sus valores, el futuro imperfecto, el perfecto, el condicional, etc. Si comparamos el contenido del nivel B1 con el B2, veremos que la profundidad aumenta gradualmente. Por ejemplo, en el apartado del presente, se añade el valor de pasado, y en el del imperfecto, el valor lúdico y onírico.

El inventario de la pronunciación presenta tres fases que corresponden a los seis niveles de dominio de la lengua: la fase de aproximación (los niveles A1 y A2), la fase de profundización (B1 y B2) y la fase de perfeccionamiento (C1 y C2). Cada fase contiene 5 apartados: la articulación, la entonación, la sílaba y el acento, el ritmo, las pausas y el tiempo, los fonemas y sus variantes.

El inventario de la ortografía está estructurado en cuatro bloques: ortografía de letras y palabras, acentuación gráfica, puntuación, y abreviaturas y siglas. Para la elaboración de este inventario, se han usado como base principal la “Ortografía de la lengua española”, de la Real Academia Española” y el “Diccionario panhispánico de dudas”.

El componente pragmático-discursivo abarca tres apartados: funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, y géneros discursivos y productos textuales. Es uno de los componentes más importantes para los alumnos que van por primera vez al país del idioma hablado. Para poder desenvolverse en diversas situaciones comunicativas, no basta con saber la gramática y aplicar adecuadamente las formas del verbo. También es necesario aplicar el registro adecuado a la hora de hablar, saber reaccionar, saber las reglas básicas de la comunicación.

Por ejemplo, en Rusia, la gente, a la hora de comunicarse, habla por turnos y, cuando una persona habla, los demás escuchan sin intervenir. En España, las interrupciones y reacciones simultáneas a la hora de escuchar son completamente normales. Reacciones como “Vaya”, “No me digas” o “No puede ser” son signos de que te escuchan con atención; pero, para saberlo, el alumno necesita conocer los aspectos pragmáticos de la lengua.

Una de las razones por las que se ha elegido el trabajo con relatos de autores contemporáneos ha sido justamente esa: que el alumno tenga un ejemplo más de la pragmática de la lengua y vea en la práctica diferentes registros de la lengua, que incluyen

las reacciones cuando te regalan algo o cuando una persona llega tarde. Todo esto se puede encontrar en los diálogos de los relatos.

El inventario de las funciones está dividido en seis capítulos: dar y pedir información, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, expresar gustos, deseos y sentimientos, influir en el interlocutor, relacionarse socialmente y estructurar el discurso.

El inventario de las técnicas y estrategias pragmáticas tiene mucho que ver con el apartado de la gramática. La gramática explica cómo hablar correctamente y las reglas que rigen el uso de la lengua. La pragmática a su vez explica cómo transmitir la información con eficacia y en un contexto adecuado.

El inventario de géneros y productos textuales abarca tres capítulos: géneros orales y escritos, muestras de géneros y macrofunciones. Como es habitual, cada capítulo contiene varios apartados. Por ejemplo, el capítulo de muestras de géneros se divide en conversación transaccional y presentaciones públicas.

Sorprendentemente, en el apartado de géneros de transmisión escrita de nivel B1 no hemos encontrado cuentos cortos, solo cuentos adaptados de extensión media. En el nivel B2 sí se encuentran “Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico)”. Dejamos por ahora esta cuestión abierta y la discutiremos en los siguientes apartados de esta investigación.

El componente cultural tiene una enorme importancia para las personas que estudian una lengua extranjera, ya que permite acercarse de un modo más profundo al país o países de la lengua estudiada. Asimismo, ayuda a mantener una conversación eficaz, tener un comportamiento adecuado y evitar los posibles malentendidos. El contenido de dicho apartado se organiza en tres grandes subapartados: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, y habilidades y actitudes interculturales.

El primero contiene tres capítulos: conocimientos generales de los países hispanos, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, y productos y creaciones culturales. El primer capítulo incluye características geográficas, demográficas, económicas, políticas, etc., que pertenecen al conocimiento factual de la lengua. Además, recoge referentes culturales no solo de España, sino también de Hispanoamérica, lo que permite al equipo docente presentar al alumno un panorama completo del idioma estudiado. Este apartado también presenta los valores, las creencias, las representaciones y los símbolos que se asocian a hechos y realidades culturales.

El segundo capítulo nos da a conocer personajes históricos de gran influencia y hechos fundamentales de la historia, de la sociedad y de la cultura hispana. El tercer capítulo trata de la literatura, el cine, la música, la arquitectura y las artes plásticas. Cada apartado está dividido en tres fases, de acuerdo con el nivel que tiene el estudiante: la fase de aproximación, de profundización y de consolidación. Esta organización permite al alumno profundizar gradualmente en su conocimiento intercultural.

El inventario de saberes y comportamientos socioculturales abarca factores sociales de la sociedad hispana tales como las relaciones sociales, los aspectos cotidianos, el modo de vida y la organización social. Los saberes socioculturales incluyen las creencias, los estereotipos, los prejuicios, etc. Los comportamientos culturales son cuestiones como la puntualidad, el modo de vestirse, la hospitalidad o los comportamientos no verbales. El contenido del inventario está organizado en tres grandes apartados: condiciones de vida y organización social, relaciones interpersonales e identidad colectiva, y estilo de vida. Cada apartado contiene varios capítulos. El segundo apartado contiene tres capítulos: relaciones en el ámbito personal y público (sentimentales, familiares, entre vecinos, con desconocidos, etc.), en el ámbito profesional (relaciones con compañeros de trabajo y con clientes) y relaciones en el ámbito educativo.

El inventario de habilidades y actitudes interculturales analiza la relación de procedimientos que permiten al alumno conocer las culturas hispanas desde el punto de vista intercultural. Este aprendizaje supone:

En cierto modo, una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades (PCIC, 2006).

El inventario está dividido en cuatro apartados: configuración de una identidad cultural, procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales, interacción cultural y mediación cultural. El contenido se organiza en dos categorías: habilidades y actitudes interculturales.

El objetivo del componente de aprendizaje es promover la autonomía del alumno para controlar su proceso de aprendizaje y hacerle consciente de sus propias capacidades para que pueda desenvolverse con éxito en diversas situaciones comunicativas con los hablantes nativos en el país del idioma estudiado.

El inventario “Procedimientos de aprendizaje” contiene dos capítulos: relación de procedimientos de aprendizaje y uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de las tareas.

El primer capítulo se organiza en cuatro apartados: planificación y control del propio proceso de aprendizaje, procesamiento y asimilación del sistema de la lengua, regulación y control de los factores afectivos (ansiedad, autoconcepto, emociones y reacciones negativas, motivación intrínseca y extrínseca) y regulación y control de la capacidad de cooperación (participación en grupos de trabajo, interacción social).

El segundo capítulo también contiene cuatro apartados: planificación (identificación de los objetivos, análisis de la tarea, diagnóstico de recursos, etc.), realización de la tarea, evaluación y control y reparación y ajustes.

2.3.1 Plan Curricular del Instituto Cervantes en la presente investigación

Como referencia de la asequibilidad del léxico para los niveles intermedios se ha decidido utilizar el nivel B1, de acuerdo con el PCIC. Tras desarrollar la selección final de los relatos, se ha procedido a realizar un análisis más detallado del léxico y de la gramática para obtener el porcentaje de las categorías mencionadas en su relación con los niveles desde el A1 hasta el C2.

En el PCIC se indica que los cuentos originales se deben usar como material lectivo a partir del nivel B2: “Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...” (PCIC, 2006). Aun así, se ha decidido probar esta técnica con alumnos de nivel B1. A continuación se argumenta el razonamiento que ha llevado a esta decisión.

Según el PCIC (2006), el alumno que ha alcanzado el nivel B1 tiene que ser capaz de:

- Intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general;
- Identificar, en los textos, las proposiciones que contienen las ideas principales y diferenciarlas de las que contienen detalles;
- Transferir la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas.

Las preguntas de pre y post lectura arriba mencionadas, servirán de ayuda a la hora de identificar las ideas principales y las secundarias e intercambiar opiniones y puntos de vista.

En los objetivos del PCIC (2006) se destaca que el alumno que ha alcanzado un nivel B1 tiene que:

- Disponer de suficiente vocabulario, estructuras, fórmulas aprendidas, así como de una gran variedad de funciones lingüísticas que les permiten abordar temas cotidianos como la familia, el trabajo, aficiones e intereses, viajes y hechos de actualidad.
- Describir situaciones impredecibles, explicar los puntos principales de una idea o un problema, expresar sentimientos o pensamientos sobre temas abstractos o culturales con razonable precisión oralmente o por escrito.
- Tener conciencia de las normas de cortesía más importantes, capacidad para identificar las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad nueva y la suya propia;
- Ser capaces de enfrentarse a textos auténticos, producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar;

De esta información se deduce que el PCIC considera a los alumnos de nivel B1 capaces de participar en discusiones, que en nuestro caso toman la forma de respuestas a las preguntas anteriores y posteriores a la lectura. Además, los alumnos de este nivel pueden leer y entender los textos reales si cuentan con una estructura clara.

Por lo tanto, los siguientes inventarios presentan especial interés a la hora de hacer un análisis cuantitativo para esta investigación: el componente gramatical (sin tener en cuenta la pronunciación y ortografía), el componente nocional (nociones generales y específicas) y el componente pragmático-discursivo (funciones y géneros discursivos y productos textuales.)

2.4 La cultura “clip”

Los rasgos principales de las personas jóvenes modernas son la capacidad de ser multitarea y la falta de concentración. ¿Cómo aplicar estos rasgos en la clase para que ambas partes se beneficien?

Debido a que el concepto de enseñar español incluye la cultura, la pragmática y la literatura, ¿cómo enseñar literatura a quienes no les gusta leer? ¿Por qué a los alumnos de hoy les cuesta concentrarse? ¿Está mal que no puedan concentrarse? Es inevitable que surjan las preguntas de este tipo a la hora de preparar la clase. Reflexionaremos sobre estas cuestiones desde el panorama de la cultura destellar.

En los últimos 20 años, varios filósofos y sociólogos (entre los que se cuentan Toffler, 1980; McLuhan, 1988; Rosen, 2007; Watson, 2011; Girenok 2002, 2015) vienen hablando de los cambios en la percepción y procesamiento de la información por parte de las personas jóvenes. Es innegable que, con la aparición y popularización de Internet, la vida ha cambiado. La facilidad de acceso a la información de todo tipo ha restado complicación al trabajo tanto de las personas que desempeñan su labor en el campo científico como de los usuarios medios: estudiantes, profesores y gente de otras profesiones. Con el paso de los años, la presencia de Internet en nuestras vidas va creciendo, y la cantidad de información que consume un usuario medio es incomparable con la que procesábamos hace 10 años. El cerebro necesita inventar nuevos recursos para combatir tantas noticias, artículos, correos electrónicos y publicidad y, evidentemente, las personas que han nacido en los años 90 (es decir, las que pertenecen a la generación I³) se diferencian de las generaciones anteriores.

Vivimos en una época de cambio del formato de la cultura y del pensamiento. Un suceso semejante había ocurrido en el siglo XVI con el Renacimiento y la invención de la imprenta. En aquel momento, con el desarrollo de la ciencia y la aparición del pensamiento analítico y libresco, como trasfondo, aparecieron las personas de un nuevo tipo: “la gente del libro”, es decir, gente como la de hoy en día. Dicho de otro modo, pertenecemos *grosso modo* a la generación del siglo XVI.

Hoy en día ha surgido otra manera de almacenar la información: la digital. Internet, las redes sociales, la televisión, los juegos de ordenador han creado una nueva generación, la de los mensajes cortos, Twitter e Instagram, la de las personas de otra

³ Término introducido por Rosen, 2007

cultura, la del clip, definidas por una actividad mental distinta: el pensamiento de clip o destellar.

Cuando escuchamos la palabra “clip”, lo primero que nos viene a la mente es una sucesión de vídeos cortos del tipo que ponen en los diversos canales musicales, emitidos uno tras otro sin apenas una conexión entre sí. El verbo “clip” en inglés significa “reducir, cortar”. De allí viene la definición del sustantivo: “Filmación de corta duración que condensa una historia en pocas imágenes”.

Al condensar una historia hasta los momentos más importantes, el montador facilita la comprensión al espectador y demuestra un plano general sin profundizar en el tema. El pensamiento clip tiene los mismos rasgos que los videoclips: la persona percibe la realidad como una secuencia de datos que no están conectados entre sí, y no como una secuencia lineal que supone la conexión entre sus componentes. Según McLuhan (1988), el desarrollo de Internet ha hecho a los humanos volver a la era pretextual, cuando las secuencias lineales no servían como base cultural.

El término *clip culture* (cultura destellar) fue acuñado por el reconocido futurista Alvin Toffler (1980). En su libro “La tercera ola”, que fue un *bestseller*, Toffler afirma: “A un nivel personal, estamos asediados y bombardeados por fragmentos de imágenes, contradictorias o inconexas, que conmueven nuestras viejas ideas y nos asaltan en forma de “destellos” quebrados o dispersos. De hecho, vivimos en una “cultura destellar”.

Tienen mucha razón Morett et al. (2012) al preguntar: “¿Pensamos, no en secuencias, sino en redes, en estructuras cognitivas, conformadas por arborizaciones, por escenarios múltiples, por saltos, por links o por ventanas, por esquemas de posibilidades, por lógicas no bivalentes, sino polivalentes o peor aún, por ambivalencias o por equivocidades?”. Además, también se preguntan si este modo de pensar reclama “una permanente atención a la forma, dejando a un lado el contenido”.

– El pensamiento “clip”

Como consecuencia, apareció el concepto de modo de pensar “clip” (*clip thinking*), término que en Rusia utilizó por primera vez el filósofo Girenok en el año 2002.

Como explica Girenok, el pensamiento lineal es el tipo de pensamiento que tenían las generaciones anteriores a la hora de procesar información. El ejemplo de este modo de pensar era el libro, donde el orden de las palabras era lineal y sucesivo y no se podía romper porque, si hubiéramos interrumpido esta línea, se habría creado una brecha en el

orden de pensamiento que nos habría llevado al caos. Así, “el pensamiento “clip” es la interrupción de la línea y el caos en la mente admisible por la sociedad. ¿Para qué nos sirve este caos? Para captar el sentido y no la información”.

El filósofo y culturólogo ruso Frumkin (2010), responde al porqué de la aparición de la cultura destellar, destacando cinco razones principales del surgimiento de este modo de pensar:

- 1) La aceleración del ritmo de vida y el creciente volumen del flujo de información. Lógicamente, a más información, más complicado procesarla. El hombre moderno necesita filtrar lo menos importante, cambiar los textos por apuntes, las palabras por abreviaturas. (Frumkin, 2010). La cultura del libro no incluye recortes, un sumario de un libro no equivale al libro, es otro texto con sus propias características.
- 2) La necesidad de procesar mayor volumen de información. Cuanto más se acelera el ritmo de vida, más rápido va creciendo la necesidad de acceder a la información real, y el texto actual ya no se puede permitir la parte correspondiente a la interpretación.
- 3) La creciente diversidad de la información que llega a los usuarios.
- 4) La multitarea: antes las personas se dedicaban exclusivamente a un tipo de trabajo y ahora los trabajos son varios, son diferentes proyectos o tareas múltiples y para cumplirlas, hay que saber lidiar con varios flujos de información.
- 5) El desarrollo de la democracia y el diálogo en los diversos niveles del sistema social. El texto lineal es el monólogo del autor. Las réplicas del interlocutor dividen el texto en fragmentos. “El pensamiento y la cultura de alternancia evidencian el reemplazo del exceso de tiempo por su déficit, y de la estética por la pragmática. La cultura destellar es el modo de vivir de la persona que se ve obligada a “tomar una cosa y luego otra más”, una fórmula completamente universal para el hombre moderno”, concluye Frumkin.

En su libro “Mentes del futuro”, Watson (2011) señala que nuestra percepción de la realidad está ligada estrechamente a las redes digitales, que han creado la cultura de la respuesta rápida. No es de extrañar, por tanto, que la generación de la respuesta rápida aplique otros enfoques a la hora de leer, razonar y procesar la información.

- El conflicto entre los profesores y los alumnos.

Los profesores que trabajamos con textos nos enfrentamos a una realidad ineludible: a los alumnos modernos les cuesta asimilar textos largos y, como ya hemos dicho anteriormente, captan el sentido general y no la información que va desarrollándose paulatinamente.

En su libro “El pensamiento destellar” (*Clip consciousness*), Girenok (2016) saca a la luz el conflicto entre el profesor y el alumno. La realidad del profesor es la del libro, la realidad del alumno es la de la pantalla. El profesor se empeña en la educación tradicional, escolarizada, ubicada en la cultura de la idea y de la lectura que favorece al pensamiento lineal, y el alumno, en cambio, posee un pensamiento simbólico. El profesor está acostumbrado a enseñar: presentar el tema con todos los detalles, dicho de otro modo, está acostumbrado a recitar unos monólogos largos al presentar uno u otro tema. El alumno quiere que las explicaciones sean cortas y claras. Para el alumno moderno, el hecho de pensar equivale al hecho de pensar rápido, no tiene tiempo para divagaciones. Los detalles no le dejan pensar rápido, por lo que no quiere detalles, sino que necesita un eslogan, un aforismo. Según Girenok, de los 90 minutos de la clase, la explicación tiene que ocupar 10 minutos y el resto del tiempo habría que dedicarlo a la discusión del tema.

La característica más llamativa de los alumnos de la generación I es la multitarea, la capacidad de hacer varias tareas al mismo tiempo. Por ejemplo, pueden escuchar música, chatear, navegar por Internet, preparando al mismo tiempo una presentación para el colegio. Son activos y dinámicos a la hora de aprender. Evidentemente, el tributo que pagan es la hiperactividad, la distracción, el déficit de atención y la preferencia por los símbolos visuales, en vez de la profundización en el texto. (Frumkin, 2010)

A la velocidad del pensamiento le molesta la lengua torpe. El pensamiento destellar intenta evitar el encuentro con la lengua, minimizar su presencia. Por lo tanto, el primer indicio del pensamiento destellar es el minimalismo del lenguaje. La captura instantánea del quid de la cuestión sucede en la imagen o en el esquema didáctico. Al pensamiento destellar no le interesa el modo de conectar una noción con otra, sino una imagen clara de la idea general (Girenok, 2015)

Varios investigadores (p.ej. Watson y Morin) consideran la cultura “clip” un problema que nos lleva al pensamiento superficial que puede incluso considerarse una “tragedia del saber moderno” (Morin, 2003, p.35). Según ellos, el hecho de pensar rápido está potenciando los errores, ya que el pensamiento profundo está sufriendo. La información que llega por todos los lados desarrolla nuevas capacidades de nuestra mente,

como la multitarea, pero es cierto que el hecho de que las hagamos no da por supuestas la calidad y la realización correcta de una u otra tarea⁴.

Pero realmente, ¿tan malas son las consecuencias a las que nos lleva la cultura del clip?

El educador y escritor británico sir Ken Robinson afirma que el pensamiento divergente que poseen los alumnos modernos (generar muchas ideas en poco tiempo) es una capacidad esencial para la creatividad. Según él, en Estados Unidos, este tipo de pensamiento se considera como algo negativo, se percibe como el síntoma de TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad) y se procede aun tratamiento farmacológico.

Es decir, en vez de adaptar el sistema educativo a las necesidades de los estudiantes, la vieja escuela se empeña en amoldar a los alumnos a ella mediante reglas estrictas, tareas largas de lectura o, como hemos dicho anteriormente, dándoles pastillas para captar su atención.

Lary Rosen (2007) opina que el pensamiento destellar o saltamontes no es ni bueno ni malo, simplemente es el desarrollo de unos hábitos cognitivos a costa de otros. Los alumnos perciben los textos como una instrucción, no los leen con el fin de disfrutar de la lectura y del estilo, sino que los leen para sacar la información necesaria y encontrar la respuesta.

Por lo tanto, basándonos en las ideas de los investigadores mencionados en este artículo (Rosen, Guirenok, Frumkin, etc.), podemos sacar la conclusión de que lo más lógico sería adaptar las tareas a las capacidades, necesidades y posibilidades de los alumnos modernos, aprovechando su inclinación hacia la multitarea, la falta de concentración y las capacidades creativas con el fin de hacer la clase más fructífera para ambas partes.

Volviendo a la literatura, creemos que los microrrelatos y relatos cortos son una de las opciones más adecuadas para trabajar en las clases, y una de las razones es que es un ejemplo del minimalismo del lenguaje que tanto desea parte de los alumnos.

⁴ Richard Watson. (2011). *Mentes del futuro. ¿Está cambiando la era digital nuestras mentes?*

2.5 Los alumnos rusos: rasgos especiales

Aunque no siempre sea conveniente generalizar y la personalidad individual sea el principal factor, creemos que es importante destacar algunos rasgos de los estudiantes de habla rusa.

Partiendo de nuestra práctica docente y las opiniones de nuestros colegas, podemos decir que al alumnado ruso le sigue influyendo la “vieja escuela”, es decir, el aprendizaje reglado del enfoque gramatical. ¿Por qué ocurre esto? Primero, porque en muchas universidades, los profesores de edad avanzada no quieren amoldarse a las nuevas tendencias. Si se trata de academias privadas, donde los alumnos tienen más de 40 años, repiten la experiencia de los años del colegio o de la universidad, cuando la lengua se enseñaba a través de las reglas gramaticales y había poco espacio para las tareas creativas. En general, según hemos comprobado en nuestra práctica, los rusos no se sienten muy cómodos con las tareas creativas, cuando se les pide “imaginar” algo y hacer la tarea a base de ello.

Para concretar más, mencionaremos los resultados obtenidos en el año 2014 de una investigación en el Instituto Cervantes de Moscú en la que estudiamos las necesidades de 30 personas de nivel A 2.1 según el PCIC con edades que oscilaban entre los 17 y 58 años.

Para llevar a cabo esta investigación, nos hemos basado en el cuestionario de García Romeu (2006), que consta de tres partes: cuestionario de características biográficas, cuestionario de análisis de necesidades de comunicación y cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje. Analicemos más detalladamente las dos últimas partes.

El cuestionario de análisis de necesidades de comunicación consta de cuatro apartados (A, B, C y D). De estos, nos interesa la respuesta al apartado C, donde se les propone a los estudiantes clasificar por orden de importancia qué les parece más importante: hablar, comprender, escribir o leer.

El cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje contiene 8 apartados (E, F, G, H, I, J, K y L), de los cuales nos interesan las respuestas a los apartados E, titulado “¿Cómo te gusta aprender?”, F “¿Qué necesitas mejorar?”, G, “¿Cómo te gusta trabajar en clase?”, y L, “¿Cuáles, de entre las frases siguientes, describen la manera en que aprendes?”.

Figura 3

Cuestionario de análisis de necesidades de comunicación. Apartado C

C) ¿Qué es más importante para ti en español: hablar, comprender, escribir o leer? Clasifica esta información por orden de importancia.				
1=más importante 4=menos importante	1	2	3	4
Hablar	33%	37%	10%	13%
Comprender	57%	13%	10%	13%
Escribir	13%	10%	13%	53%
Leer	7%	27%	47%	10%

La figura 3 muestra que, para el 70%, lo más importante es hablar y comprender. Según las respuestas del apartado E, al 94% de alumnos que ha marcado las opciones “bastante” y “mucho”, le gusta aprender leyendo y hablando. Un 90% aprende español escuchando. Del mismo modo, un 37% de los alumnos ha elegido la opción “hablando” como la más preferible.

En otras palabras, la mayoría del grupo prefiere aprender la lengua meta leyendo, hablando o escuchando.

Figura 4

Cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje. Apartado E

E) ¿Cómo te gusta aprender?		0=nada;1=un poco;2=bastante;3=mucho			
1.Leyendo		0%	7%	37%	57%
2.Escribiendo		23%	13%	37%	27%
3.Hablando		0%	7%	17%	77%
4.Escuchando		3%	7%	13%	77%
5.Viendo la televisión		33%	20%	33%	13%
6.Chateando		33%	23%	23%	20%
7.Otros. ¿Cuáles?	Quando canto	3%			
	Quando escribo y leo textos	3%			
	Quando veo películas	7%			
	Quando hago tareas activas	3%			
	Quando aprendo algo de memoria	3%			
	Quando leo libros	3%			
	Quando escucho canciones	3%			
De las anteriores formas de aprender (1-7), ¿cuál te gusta más)	E1	10%			
	E2	3%			
	E3	37%			
	E4	23%			
	E5	3%			
	E6	0%			
	E7	10%			
	NC	14%			

Figura 5

Cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje. Apartado G

G) ¿Cómo te gusta trabajar en clase?	0=nunca;1=a veces;2=a menudo;3=casi siempre			
1.Solo/sola con el profesor	23%	20%	20%	37%
2.En parejas	10%	13%	40%	37%
3.En pequeños grupos	20%	10%	20%	50%
4.En equipos	20%	27%	20%	33%
5.Toda la clase con el profesor	10%	13%	23%	53%

Si examinamos la figura 5, en la que se exponen las preferencias de los alumnos a la hora de trabajar en clase, podemos ver que la mayoría (con un porcentaje que oscila entre el 70% y 77%) prefiere trabajar en parejas, en pequeños grupos o toda la clase con el profesor.

Analizando las respuestas del apartado F, la figura 6, podemos concluir que todos los alumnos necesitan mejorar el vocabulario y la expresión oral.

Figura 6

Cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje. Apartado F

F) ¿Qué necesitas mejorar?		0=nada;1=un poco;2=bastante;3=mucho			
1.La gramática		7%	3%	17%	37%
2.El vocabulario		0%	0%	0%	100%
3.La pronunciación		7%	10%	27%	57%
4.La expresión oral		0%	0%	17%	83%
5.La expresión escrita		3%	7%	30%	60%
6.La comprensión oral y audiovisual		0%	7%	10%	83%
7. La comprensión escrita		3%	20%	43%	33%
7.Otros. ¿Cuáles?	Canciones, folclore	3%			
	La memorización	3%			
De las anteriores formas de aprender (1-8), ¿cuál te gusta más?	F1	23%			
	F2	23%			
	F3	7%			
	F4	53%			
	F5	10%			
	F6	23%			
	F7	7%			
	F8	7%			
	NC	53%			

Es importante destacar que, según el apartado L, figura 7, el 100% del grupo adivina el significado del texto por el contexto y a un 50% “a menudo” y “casi siempre” no le importa si no entiende todas las palabras de un texto. Solo al 30% no le importa si comete algunos errores para alcanzar su objetivo comunicativo.

Figura 7*Cuestionario de análisis de aprendizaje de comunicación. Apartado L*

L) ¿Cuáles, de entre las frases siguientes, describen la manera en que aprendes?				
0=nunca;1=a veces;2=a menudo;3=casi siempre	0	1	2	3
1.No importa si no entiendo todas las palabras de un texto	13%	37%	37%	13%
2. Intento adivinar el significado de las palabras que no entiendo por el contexto	0%	0%	47%	53%
3. Cuando no entiendo una palabra, la escribo en un papel y luego la busco en el diccionario	3%	20%	20%	57%
4. Planeo lo que voy a decir antes de hablar	3%	17%	40%	40%
5. Escucho atentamente para comprender la idea general	0%	0%	27%	73%
6. Intento no utilizar mi lengua materna en clase	0%	37%	30%	33%
7. Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender español	10%	23%	47%	20%
8. Comparo las reglas del español con las de otras lenguas que conozco	10%	20%	27%	43%
9. Intento deducir las reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento	30%	17%	30%	23%
10. Me gusta aprender una regla y aplicarla después	7%	10%	47%	37%
11. No me importa si cometo algunos errores para alcanzar mi objetivo comunicativo.	37%	33%	20%	10%
12. Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta	3%	3%	37%	57%

Basándose en la clasificación propuesta por Willing (1988), García Romeu (2006) ha establecido una identificación de estilos de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes encuestados pertenecen al tipo de estudiantes “dependientes del campo”, que incluye un estilo de aprendizaje concreto y orientado a la autoridad. Esto significa que este tipo de estudiantes prefiere trabajar en parejas o solos con el profesor, les gustan las actividades de práctica gramatical y son muy tradicionales en lo que respecta a los métodos de aprendizaje. En otras palabras, prefieren aprender una regla y aplicarla después, lo que confirma la visión que compartimos al principio de este apartado.

Claro está que la motivación y las necesidades de los alumnos que eligen estudiar español se diferencian de las de los alumnos universitarios que se ven obligados a participar en las clases de español. Pero, en el caso de nuestra investigación, hemos

trabajado con alumnos cuya especialidad es el español, ya sean alumnos del colegio bilingüe o de las universidades rusas que han elegido el español como segunda lengua.

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, cabe suponer que nuestra propuesta de leer y discutir relatos cortos en clase podría interesar a los alumnos rusos, ya que la mayoría prefiere aprender español leyendo y escuchando. Además, todos necesitan mejorar la expresión oral y aprender vocabulario nuevo, y prefieren trabajar en parejas o solos, o con toda la clase con el profesor. Las actividades que desarrollamos les permiten trabajar tanto en parejas como solos con el profesor. Asimismo, la tarea es clara y no exige al alumno mucha creatividad.

Capítulo 3: Metodología y fases de la investigación

3. Fases de la investigación

Nuestra investigación se ha desarrollado en dos fases: la fase previa y la segunda fase. Ambas contienen tres etapas, que desarrollamos en este apartado.

3.1 Fase previa

La fase previa se divide en tres etapas. En la primera se hemos establecido los criterios de selección de los relatos cortos de autores contemporáneos para la presente investigación. En la segunda etapa se ha elaborado una tabla de 60 autores que responden a los criterios seleccionados. Partiendo de esta tabla, se han elegido 36 relatos finales, elaborado las preguntas de pre y post lectura y añadido un breve diccionario monolingüe para cada relato (procurando que las definiciones sean comprensibles para los alumnos de nivel B1). En la tercera etapa hemos llevado a cabo un estudio cuantitativo para ver en qué medida los relatos seleccionados se ajustan al PCIC del nivel B1.

3.2. Selección del corpus

Una de las tareas principales de nuestra investigación ha consistido en realizar una selección de relatos cortos de autores contemporáneos. Como base, hemos utilizado el esquema sintético de Mendoza Fillola, que consta de diez puntos (véase el apartado 3.2.2).

Hemos tenido en cuenta todos los criterios mencionados, con especial atención al hecho de que los relatos tienen que: motivar a los alumnos, suscitando interés mediante sus contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales, permitir el desarrollo de destrezas orales, presentar usos actuales de la lengua y tener una complejidad y extensión abarcables dentro de la secuenciación de contenidos prevista (Mendoza Fillola, 2007).

Es importante señalar que ha habido algunas restricciones a la hora de elegir los relatos. Dos ejemplos de temas tabú son el sexo y la homosexualidad. Rusia sigue siendo un país tradicional y estos dos temas podrían causar rechazo por parte de profesores y alumnos.

3.2.1 Criterios para elegir autores

Los criterios que hemos seguido son los siguientes:

- Contemporaneidad
- Méritos (premios, reconocimiento)
- Opiniones de los colegas en la Red de profesores de español ProfeDeEle

Para limitar nuestra búsqueda de relatos cortos, nos hemos circunscrito a los autores del siglo XXI. Además, las estructuras gramaticales y el vocabulario van cambiando con el paso de los años y es conveniente reflejar estos cambios.

Teniendo en cuenta que no todos los alumnos se pueden permitir un viaje al país de la lengua estudiada y que el profesor, casi siempre ruso, con mucha frecuencia es el único punto de contacto que tienen con ella, hemos querido proporcionarles una fuente real de idioma español.

En muchos relatos de autores contemporáneos se presentan diálogos que los alumnos podrían escuchar en situaciones comunicativas y lugares diversos de España o América Latina.

El reconocimiento nacional o mundial del autor también reviste una importancia considerable, ya que supone un aporte cultural para el alumno, al exponerle a la dimensión intercultural de la lengua española.

Para recabar opiniones de los colegas, hemos pedido a los miembros del grupo de Facebook “Red de profesores de español – ProfeDeELE.es” que compartan sus autores y relatos favoritos válidos para el nivel B1 con los que han tenido una experiencia satisfactoria en la clase. Han participado más de 50 profesores, tanto, por supuesto, nativos como de diferentes países. La experiencia ha resultado muy enriquecedora. No obstante, algunos ofrecían obras de Gabriel García–Márquez, Mario Benedetti o Julio Cortázar. Aunque estos autores son de sobra conocidos en todo el mundo, desarrollaron la mayor parte de su obra en el siglo XX y, por tanto, no cumplen nuestros criterios de contemporaneidad. Además, tampoco hemos querido incluir textos tan conocidos. Varios profesores mencionaron a Augusto Monterroso, en concreto sus microrrelatos, pero entre los criterios para la elección de nuestro material empírico se incluía que tuvieran una longitud de una a tres páginas.

Del mismo modo, buscábamos preparar una selección de relatos que resultase de ayuda para los profesores de ELE e incluyera relatos menos conocidos y no tan estudiados como los de los autores arriba mencionados. Entre las respuestas nombraron entre otros,

a Arturo Pérez-Reverte, Rosa Montero, Juan José Millás, José María Merino, Manuel Rivas y Ana María Shua. Hemos tenido en cuenta las opiniones de los colegas a la hora de empezar la segunda etapa: la preparación de la tabla de los autores y sus obras.

3.2.2. *Criterios para elegir los relatos*

A la hora de hacer la selección de los relatos cortos, nos ha servido como punto de partida el esquema sintético de Mendoza Fillola (2007, pp. 75-76), que consta de 10 puntos.

Los textos seleccionados han de:

- 1) Motivar a los alumnos hacia la lectura, gracias al interés de sus contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales. Para nosotros, este es el objetivo primordial de nuestro trabajo. La motivación es el motor del aprendizaje. El alumno motivado es capaz de vencer el miedo a cometer errores, el miedo a las construcciones complicadas, al vocabulario desconocido y a la gran cantidad de tiempos verbales. El nivel B1 es el nivel crucial, cuando el alumno se da cuenta de que ya no puede hablar como antes, sin utilizar tiempos verbales, con gestos y verbos en infinitivo. Ya es hora de ponerse a estudiar en serio y la motivación es casi lo único que necesita, más la paciencia y mucho esfuerzo para abarcar mucha información nueva.
- 2) Responder a la funcionalidad de los objetivos propuestos y del aprendizaje lingüístico-comunicativo previsto, y presentar implicaciones de valor comunicativo y nocifuncional.
- 3) Posibilitar la actividad cognitiva relacionada con los objetivos previstos (aprendizaje y asimilación de estructuras, de léxico, de recursos expresivos, etcétera).
- 4) Posibilitar las inferencias y las transferencias de los usos de la lengua observados en el discurso literario para su proyección en el contexto de los contenidos de un enfoque de aprendizaje comunicativo.
- 5) Presentar situaciones comunicativas y actos de habla habituales en la interacción social (situaciones de saludo, registro coloquial, fórmulas de pregunta/respuesta, órdenes y mandatos, presencia de apoyos expresivos, desarrollo de esquemas conversacionales, etcétera).

- 6) Presentar ejemplos de adecuación pragmática y/o normativa en el uso del sistema de la lengua.
- 7) Mostrar ejemplos claros y contextualizados del objeto del aprendizaje (diversidad de construcciones morfosintácticas, variantes léxicas) que sirvan para ampliar la capacidad expresiva del estudiante. Es importante que, después de la lectura, al alumno le surjan temas para discutir e ideas que compartir con los demás. Para eso, procuramos presentar el contenido lingüístico adecuado para el nivel del grupo meta, para que el alumno pueda comunicarse y expresar su punto de vista.
- 8) Presentar usos actuales de la lengua y/o muestras de la lengua oral (presencia de diálogos y monólogos de los personajes, intervenciones del narrador).
- 9) Este punto es uno de los más importantes en nuestro trabajo. Para que el uso de la lengua sea adecuado al tiempo en el que vivimos, para que los alumnos no suenen anticuados, hemos basado la tesis en los relatos actuales de autores contemporáneos.
- 10) Permitir desarrollar los siguientes aspectos:
 - a. Tareas y actividades de carácter funcional y comunicativo, atendiendo a las necesidades lingüísticas, comunicativas, lúdicas y culturales de los estudiantes.
 - b. Las habilidades orales y escritas de los alumnos.
 - c. La observación del discurso, para que los estudiantes realicen inferencias y sean capaces de asumir conocimientos sobre peculiaridades de usos de la lengua, sobre la especificidad de los diferentes códigos, etcétera.
 - d. Observaciones sobre la creatividad en el uso literario de la lengua y en su uso cotidiano.
- 11) Tener una complejidad y extensión abarcables dentro de la secuenciación de contenidos prevista (no suele ser eficaz prolongar en más de tres sesiones actividades que versen sobre un mismo texto, puesto que el interés por este material didáctico tiende a decaer).

En cuanto a este último punto del esquema sintético, nos hemos guiado por el Plan Curricular del IC, basándonos en el contenido de nociones generales y específicas y el componente gramatical para el nivel B1.

Según el PCIC, el alumno que ha alcanzado el nivel B1 es capaz de intercambiar opiniones y experiencias personales y dispone de suficiente vocabulario para abordar los temas cotidianos. Asimismo, son capaces de transferir la información que transmite el texto tras captar las ideas principales y secundarias, siempre y cuando el texto propuesto tenga una estructura clara y la información se transmita explícitamente o “de forma implícita si resulta fácil desentrañar el sentido” (PCIC, 2006).

Aparte del esquema, nos hemos impuesto los siguientes criterios para la elección de los relatos:

- Volumen (no pueden tener una extensión superior a tres páginas)
- Actualidad y relevancia de los temas
- Lenguaje asequible para estudiantes de nivel B1

En un primer momento, buscamos relatos de entre una y dos páginas, longitud que posibilita la lectura y la discusión del relato durante los últimos veinte minutos de la clase. Sin embargo, encontrar relatos breves con esta longitud resultó ser una tarea complicada, por lo que decidimos ampliarla hasta las tres páginas. No resulta viable usar relatos más largos porque requieren un mayor esfuerzo por parte de los alumnos e incrementarlo a menudo conlleva la pérdida de interés en leerlo por parte del alumno. Además, está previsto que la lectura y la discusión tengan lugar al final de la clase, por lo que los alumnos estarán demasiado cansados para tener que leer y procesar mucha información.

En cuanto a la relevancia de los temas, hemos decidido ponernos en el lugar de los jóvenes e intentar entender qué temas les interesan. Esta cuestión no es fácil de responder. El amor, la amistad, la relación entre los padres e hijos, temas filosóficos como la vida y la muerte... Hemos intentado ofrecerles una buena selección de temas para que todos puedan sentirse identificados con la mayor parte de los relatos.

En lo que a la complejidad respecta, el primer criterio de selección ha sido nuestra propia percepción del léxico de los relatos, basada a su vez en la propia experiencia como alumna y profesora; y el segundo, un análisis más detallado para ver en qué medida se corresponden al PCIC. Este análisis se ha basado en el contenido de nociones generales y específicas y el componente gramatical del nivel B1 (véase el apartado 3.3). Según el PCIC, el alumno que ha alcanzado el nivel B1 es capaz de intercambiar opiniones y experiencias personales y dispone de suficiente vocabulario para abordar los temas cotidianos. Asimismo, es capaz de transferir la información que transmite el texto tras captar las ideas principales y secundarias, siempre y cuando el texto propuesto tenga una

estructura clara y la información se transmita explícitamente o “de forma implícita si resulta fácil desentrañar el sentido” (PCIC, 2006).

3.2.3 *Tabla de autores y sus obras*

En la segunda etapa, hemos conformado la Tabla 3.6 (Tabla preliminar de autores y sus obras), basándonos en las informaciones obtenidas de búsquedas en Internet, bibliotecas y librerías y de consultas a los colegas.

Tras seleccionar 60 autores de diferentes países hispanohablantes para darles a los alumnos una visión más amplia de la literatura contemporánea del siglo XXI, hemos marcado los libros a los que teníamos acceso y los que no estaban en las bibliotecas ni en Internet. Nos ha resultado de gran ayuda la antología “Pequeñas resistencias”, editada por Andrés Neuman, cuyos relatos hemos incluido en la lista definitiva (véase la tabla 8).

Las últimas casillas de la tabla las hemos dedicado a los relatos que consideramos que pueden resultar de utilidad para la investigación. Cabe mencionar que en esta primera fase no hemos profundizado en el léxico ni en las estructuras gramaticales, sino que nos hemos limitado a hacer un breve repaso para marcar los relatos que pensamos estudiar con más precisión. Hemos descartado los de más de tres páginas, los que tienen un léxico de un nivel muy superior a B1, los de temas complejos y aquellos cuyas ideas generales resultan difíciles de exponer brevemente.

Tabla 7

Autores y sus obras

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
Andrés Neuman	- “Alumbramiento” - “Hacerse el muerto” - “El que espera” - “El último minuto”	“El fin de la lectura”	- “Vidas instantáneas”; - “Estar descalzo”; - “Una rama más alta”; - “Diario de un hombre promedio”	- “Monólogo de la miróna”; - “Felicidad”; - “Tú no eres quien”; - “Tornasol”; - “Las cosas que no hacemos”;
Antología	- “Pequeñas resistencias”		- “Las musarañas”	- “Un malentendido”

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
			- “Canón” - “La dura realidad” - “Amigo invisible”	- “Teoría general de la teoría” - “Ojos de azul de fuego” - “Amanecer en Caracas” - “El hombre que continuaba los sueños”
Fernando Aramburu	- “Autorretrato sin mí”		- “El sable” - “Mi alma y mi perro”	- “El niño interior”; - “Horas de serenidad”; - “Argumento”
Andrés Ibañez	- “El perfume de cardamomo”		- “El alquimista negro y su perro” - “El pensamiento permanente” - “Un hombre feliz”	- “Hay un camino” - “El color imposible”
Antonio Gala	- “El corazón tardío” - “Charlas con Troylo” - “El dueño de la herida” - “Los invitados al jardín”	- “Siete cuentos”	- “Una historia común” - “Una mujer modelo”	- “El sabor de la vida”
Rosa Montero	- “Amantes y enemigos”			- “Reencuentro”, - “Mi hombre”, - “La otra”
Quím Monzó	- “Ochenta y seis cuentos”			- “La sinceridad”

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
Eduardo Galeano	- “El libro de los abrazos”	- Antología de cuentos	- “El mundo”	
Samanta Schweblin	- “Pájaros en la boca”	- “Siete casas vacías” - “La furia de las pestes”		
Ángel Zapata	- “La vida ausente” - “Las buenas intenciones y otros cuentos”		- “Las buenas intenciones”; - “La dura realidad”	
José María Merino	- “El libro de las horas contadas” - “El viajero perdido” - “Aventuras e invenciones del profesor Souto”	- “La trama oculta. Cuentos de los dos lados con una silva mínima” - “Las puertas de lo posible: cuentos de pasado mañana” - “Cuentos del reino secreto” - “Cuentos de los días raros” - “Cuentos del Barrio del Refugio” - “Cuentos del reino secreto”	- “La carta en el árbol” “Emprendedor” - “La suplantación”	- “Malentendido” - “Revelación” - “Las horas falsas”

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
Manuel Rivas	- “Lo más extraño”			- “Que no quede nada” - “Un millón de vacas” - “El puente de Marley”
Júan José Millás	- “Cuentos de adúlteros desorientados”	- “Mi pierna derecha” - “La mejor de las suertes” - “Primavera de luto y otros cuentos” - “Los objetos nos llaman”	- “El paraíso era en autobús” - “¿Somos felices?” - “Dos pares de calcetines” - “Retales de conversación”	
Guillermo Busutil	- Vidas Prometidas	- “El D-escritor” - “Los laberintos invisibles” - “Confesiones de un criminal” - “Individuos S.A” - “Marron Glacé”		
Ángel Olgoso	- “Los líquines del sueño”	- “Los días subterráneos” - “La hélice entre los sargazos” - “Cuentos de otro mundo” - “Nubes de piedra” - “Otros relatos”	- “Muerte como lomo de pez” - “Anomalía”	

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
Ray Loriga	- “El hombre que inventó Manhattan”	- “Días extraños” - “Días aún más extraños” - “Los oficiales y El destino de Cordelia”		- “Podría morir de frío”
Carlos Labbé		- “Caracteres blancos” - “Sangría” - “Cortas las pesadillas con alebrijes”		
Edmundo Paz Soldán	- “Desencuentros”		- “Un domingo perfecto” - “Una cierta nostalgia” - “Simulacros” - “En Durant y Telegraph”	
Felipe Benítez Reyes	- “Un mundo peligroso” - “Maneras de perder”	- “Oficios estelares”	- “La agenda”	- “Camisas” - “Teoría general de las teorías”
Juan Bonilla	- “El que apaga la luz”	- “La compañía de los solitarios” - “La noche de Skylab”		
Carmela Grebiet		- “Des-cuentos y otros cuentos”		
F.M.	- “Cuentos de X,Y y Z”	- “Ciclos”	- “Canón”	
Juan Carlos Méndez Guédez	- “Hasta luego mister salinger”	- “Tan nítido en el recuerdo”		

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
		- “La ciudad de arena” - “Historias del edificio”		
Federico Falco		- “222 patitos” - “Eterna Cadencia” - “El pelo de la Virgen” - “La hora de los monos” - “Un cementerio perfecto”		
Antonio Ortuño	- “El jardín japonés”	- “La Señora Rojo” - “Agua corriente” - - “La vaga ambición”		
Rodrigo Hasbún		- “Nueve” - “Los días más felices”		
Sónia Hernández.		- “Los enfermos erróneos” - “La propagación del silencio”		
Alejandro Jodorowsky	- “Cuentos del intramundo”			
Felipe R. Navarro		- “Las esperas (renacimiento)”		
Iban Zaldúa	- “Porvenir: diecisiete cuentos casi políticos”	- “Veinte cuentos cortitos”	- “Porvenir” - “Amigo invisible”	- “Adulterio” - “Primero de mayo”
Mercedes Abad	- “Felicidades conyugales” - “Soplado al viento”	- “Las amistades peligrosas” - “Amigos y fantasmas”		

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
Carlos Castán		- “Frio de vivir” - “Museo de soledad”		
Espido Freire	- “El trabajo os hará libre”	- “Juegos míos”	- “Sin hada”	
Luis Sepúlveda	- “Historias marginales”	“Desencuentros” “Historias de aquí y allá”		
Ana María Shúa	“Contra el tiempo”			
Guillermo Fadanelli	- “El día que la vea la voy a matar”	- “Cuentos mejicanos” - “Terlenka (doce relatos para después del apocalipsis)” - “Barracuda” - “Más alemán que Hitler” - “Compraré un rifle” - “Mariana Constrictor”	- “Madelaine”	
Víctor García Antón		- “Amor es bueno” - “Nosotros, todos nosotros”		
Emilio Gavilanes		- “La tabla del dos” - “El río” - “El reino de la nada (Menoscuarto)” - “Historia secreta del mundo” - “Autorretrato”		

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
Fernando Clemot		- “Estancos del Chiado” - “Safaris inolvidables” - “La lengua de los ahogados”		
Óscar Esquivias		- “La marca de Creta” - “Pampanitos verdes” - “Andarás perdido por el mundo”		
Isabel González	- “Casi tan salvaje”			- “No es amor lo que se pide”
Eloy Tizón	- “Técnicas de iluminación” - “Velocidad de los jardines”	- “Parpadeos”		
Hipólito G. Navarro	- “Los últimos percances”			
Cristina Fernández Cubas	- “Todos los cuentos”			
Maria Fernanda ampuro	- “Pelea de gallos”	- “Lo que aprendí en la peluquería” - “Permiso de residencia”		
Alejandro Zambra		- “Mis documentos” - “Fantasía”		
Julia Otxoa		- “Un león en la cocina” - “Variaciones sobre un cuadro de Paul Klee”		

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
		- “La sombra del espantapájaros” - “Un extraño envío”		
Javier Sáez de Ibarra	- “El lector de Spinoza” - “Propuesta imposible” - “Mirar al agua. Cuentos plásticos” - “Bulevar”	“Fantasía lumpen”		“Actividades de refuerzo”
Ignacio Ferrando		- “La piel de los extraños” - “Sicilia, invierno” - “Ceremonias de interior” - “Historias de la mediocridad” - “Simetrías” - “Dragados”		
Care Santos		- “Cuentos cítricos” - “Intemperie” - “Ciertos testimonios” - “Solos” - “Matar al padre” - “Los que rugen”		
Juan Pedro Aparicio	- “La mitad del diablo” - “El juego del diábolo” - “London calling”	- “El origen del mono y otros relatos” - “La vida en blanco”		
Fernando Iwasaki	- “España, aparta de mí estos premios”	- “Un milagro informal” - “Inquisiciones Peruanas”		- “Paradero final”

Autor	Libros que hemos estudiado	Libros que no hemos estudiado	Valen	Pueden valer
	- “Helarte de amar” - “Ajuar funerario” - “Papel carbón”	- “A Troya, Helena” - “Tres noches de corbata”		
Miguel Ángel Muñoz	- “El síndrome Chéjov” - “Quédate donde estás”	- “La familia del aire”		
Isabel Allende	- “Cuentos de Eva Luna”			
Isabel Mellado	- “El perro que comía silencio”		“Rebajas”	- “Cuatro horas al cubo” - “Eternidad”
Patricia Esteban Erlés	- “Azul ruso” - “Casa de muñecas”	- “Abierto para fantoches” - “Manderley en venta”		
Medardo Fraile	- “Antes del futuro imperfecto”	- “Cuentos con algún amor” - “A la luz cambian las cosas” - “Cuentos de verdad” - “Descubridor de nada y otros cuentos” - “Años de aprendizaje”		

3.2.4 Selección final

Tras seleccionar los relatos provisionales, hemos llevado a cabo un proceso de lectura con más detenimiento con idea de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Puede interesar el tema del relato a un alumno joven?
- ¿Permiten las ideas del relato el desarrollo de destrezas orales?

- ¿Presentan los relatos usos actuales de la lengua?
- ¿Son asequibles para el nivel B1 el léxico y la gramática?

A continuación se presenta la tabla final, que contiene 36 relatos de autores contemporáneos.

Tabla 8

Tabla final

Autor y Título	Tema de conversación	Tema gramatical
José María Merino, “Emprendedor”	El futuro de los libros	Los pasados; el presente de indicativo; el condicional
Andrés Ibáñez, “El pensamiento permanente”	Las quejas y la gente que se queja.	El presente de indicativo
Andrés Ibáñez, “Un hombre feliz”	¿Qué significa ser feliz?	El presente de indicativo
Andrés Ibáñez, “El alquimista y su perro”	Superpoderes; saber leer los pensamientos de los demás.	Los pasados
Edmundo Paz Soldán, “Una cierta nostalgia”	¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir?	El condicional, el presente de indicativo
Iban Zaldúa, “Porvenir”	La inmortalidad y el futuro.	El futuro imperfecto de indicativo; el presente de indicativo
Fernando Aramburu, “El sable”	La envidia.	El pretérito imperfecto; el presente de indicativo
Andrés Neuman, “Diario de un hombre promedio”	La rutina diaria positiva y negativa.	El futuro imperfecto de indicativo
Eduardo Galeano, “El mundo”	El mundo y sus habitantes.	El pretérito de indefinido; el presente de indicativo.
Ángel Zapata, “La dura realidad”	Conformarse con la realidad.	El presente de indicativo
Ángel Olgoso, “Muerte como lomo de pez”	Vender el alma al diablo.	El pretérito de indefinido
Ángel Olgoso, “Anomalía”	El fin del mundo.	El pretérito perfecto compuesto
Felipe Benítez Reyes, “La agenda”	Vivir la vida de otros.	El pretérito imperfecto; el pretérito de indefinido
Juan José Millás, “Retales de conversación”	Adulterio matrimonial; hablar con desconocidos.	Los pasados; el presente de indicativo

Autor y Título	Tema de conversación	Tema gramatical
Espido Freire, "Sin hada"	Ser príncipe o princesa.	El pretérito de indefinido; el presente de indicativo.
Guillermo Fadanelli, "Madelaine"	La gente que miente.	El presente de indicativo.
Edmundo Paz Soldán, "Un domingo perfecto"	Las noticias de televisión y de los periódicos.	El pretérito de indefinido
Ángel Zapata, "Las buenas intenciones"	Dar consejos a los demás.	El presente de indicativo.
Isabel Mellado, "Rebajas"	Ir de compras, rebajas.	Los pasados, ojalá + presente de subjuntivo.
Edmundo Paz Soldán, "En Durant y Telegraph"	Adivinar el futuro; creer en los horóscopos.	El presente de indicativo; el futuro imperfecto de indicativo; el pretérito de indefinido
Juan Bonilla, "Las Musarañas"	Insomnio y problemas a la hora de conciliar el sueño.	Los pasados
José María Merino, "La carta en el árbol"	Amor de adolescencia.	Los pasados; el presente de indicativo
F. M., "Canon"	Los padres y los hijos.	El presente de indicativo
Juan José Millás, "¿Somos felices?"	Adulterio matrimonial; la amistad falsa.	El pretérito imperfecto; el pretérito de indefinido; el presente de indicativo
Juan José Millás, "El paraíso era un autobús"	Amor a primera vista.	Los pasados
Andrés Neuman, "Vidas instantáneas"	Conocerse en la red (las páginas de contactos, los sitios web para encontrar pareja).	Presente
Iban Zaldúa, "Amigo Invisible"	Los amigos invisibles y las enfermedades mentales.	Los pasados
José María Merino, "La suplantación"	La imagen tradicional de la familia, los roles de género.	El pretérito de indefinido; el presente de indicativo; el condicional
Andrés Neuman, "Una rama mas alta"	La infancia y el crecimiento de una persona.	Pretérito imperfecto; presente de indicativo
Juan José Millás, "Dos pares de calcetines"	Los padres e hijos; no aceptar a la persona tal como es.	Los pasados
Antonio Gala, "Una historia común"	El abandono de los animales.	El pretérito de indefinido

Autor y Título	Tema de conversación	Tema gramatical
Andrés Neuman, “Las cosas que no hacemos”	Los sueños y la realidad.	El verbo “gustar”; la construcción “me gusta que + subjuntivo”
Edmundo Paz Soldán, “Simulacros”	Simulacros, mentiras y falsificadores; los padres e hijos.	Los pasados.
Fernando Aramburu, “Mi alma y mi perro”	Las máscaras de personalidad; el perro es el mejor amigo del hombre.	El presente de indicativo; el pretérito imperfecto
Andrés Neuman, “Estar descalzo”	La pérdida de los seres queridos y los objetos que les pertenecían.	Repaso de los pasados
Antonio Gala, “La modelo”	¿Se materializan los sueños y los pensamientos?	Los pasados

Creemos que los temas enumerados arriba suscitarán el interés de los alumnos debido a su variedad, su temática cercana a los jóvenes y adolescentes y el grado de polémica que pueden provocar. Para estimular la comunicación en clase, lograr una amplia comprensión global, elaborar una interpretación, reflexionar sobre el contenido del relato se han desarrollado preguntas previas y posteriores a la lectura. Veamos algunos ejemplos:

Relato n° 1: José María Merino, “Emprendedor”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Quién lee libros en papel y quién lee libros electrónicos? ¿Qué ventajas/desventajas presentan los libros en papel y los electrónicos? ¿Dejarán de existir los libros en papel?

Preguntas posteriores a la lectura: ¿En qué consiste la idea del emprendedor? ¿Os gusta su idea, os parece rentable? ¿Qué cita pondrías en vuestro sombrero? ¿Estáis de acuerdo con la última línea del relato: “Será un éxito. Y estaré muy orgulloso de que sobrevivan el papel y la literatura”? ¿Se refiere de verdad a la literatura o solo a unos trozos, un par de palabras sueltas que no tiene nada que ver con la literatura?

Relato n°2: Andrés Ibáñez, “El pensamiento permanente”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Por qué la gente se queja? ¿Es ser quejica un rasgo de carácter? ¿Os quejáis mucho? ¿Cuándo? ¿Por qué?

- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Por qué es infeliz el discípulo? ¿Qué le aconsejó el maestro? ¿Os ayudan los pensamientos así? Es decir, pensar que hay cosas peores que vuestra situación. Por ejemplo, ¿te quejas de que no puedes permitirte ir de viaje? ¡La gente en África no tiene nada que comer y tú aquí, en casa, con la nevera llena de comida, quejándote de que te falta dinero!

Relato nº3: Andrés Ibáñez, “Un hombre feliz”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Qué significa ser feliz? ¿Cómo terminarías estas frases?: La felicidad es... La felicidad es cuando... La felicidad es como...
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Por qué era infeliz el hombre? ¿Qué le dijo Chuan Tzu? ¿Os parece que al hombre le gustó la respuesta del filósofo? ¿Por qué? ¿Qué significa “tenerlo todo” para vosotros? ¿Está relacionado con las cosas materiales, o más bien es algo espiritual?

Relato nº 4: Andrés Ibáñez, “El alquimista y su perro”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os gustaría tener superpoderes? (ser inmortal, ser invisible, leer los pensamientos de las personas, etc.) Ventajas y desventajas de ser inmortal/ser invisible/leer los pensamientos, etc.
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Qué superpoderes tenía el perro del alquimista? ¿Qué querría saber el alquimista? ¿Por qué el perro no quiso decirle nada? ¿Por qué le pidió devolverlo a su condición original? ¿Creéis que el perro tiene razón? ¿Por qué?

Relato nº 5: Edmundo Paz Soldán, “Una cierta nostalgia”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir? ¿Cuántas horas a la semana os gustaría trabajar? ¿Qué elegiríais: trabajar demasiado, pero ganar bien; o ganar lo suficiente para vivir y trabajar pocas horas? ¿Por qué?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿El protagonista trabaja para vivir o vive para trabajar? ¿Por qué? ¿Tiene solución su problema? ¿Qué haríais vosotros en su lugar?

Relato nº 6: Iban Zaldúa, “Porvenir”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os gustaría ser inmortales? ¿Por qué? En parejas: Ventajas/desventajas de ser inmortal
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Por qué los padres de Iñaki no han pagado el programa genético de inmortalidad? ¿Qué palabras en el relato indican que ocurre en el futuro? ¿Os imagináis un futuro así?

Relato nº 7: Fernando Aramburu, “El sable”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Cómo entendéis la palabra “envidia”? Cuando erais pequeños, ¿teníais envidia a los niños que tenían más juguetes que vosotros? En parejas: ¿Podéis describir vuestro juguete favorito? ¿Cómo era?
- Preguntas posteriores a la lectura: El autor dice que la historia del sable tenía dos rumbos. ¿Cuáles? ¿En qué consistían? “Los desdichados hombres incapaces de aceptar el bien ajeno”... ¿Conocéis a alguna persona envidiosa? ¿Es desdichada (infeliz)?

Relato nº 8: Andrés Neuman, “Diario de un hombre promedio”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Qué significa “la rutina” para vosotros? En parejas: “A veces salir de la rutina es justo lo que necesitas”. ¿Qué significa para vosotros “salir de la rutina”? La rutina diaria puede ser negativa y positiva. ¿Podéis dar ejemplos de rutina positiva? ¿Y de rutina negativa?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Qué sabemos sobre el protagonista? ¿En qué consiste su rutina? ¿Es positiva o negativa? En parejas: ¿Qué consejo le podríais dar? ¿Cómo podemos cambiar el texto para que su rutina sea positiva?

Relato nº 9: Eduardo Galeano, “El mundo”

- Preguntas previas a la lectura: Observad estas frases. ¿Con cuál estáis más de acuerdo? ¿Por qué? “El mundo es un libro y aquellos que no viajan solo ven una página”. Autor desconocido
“El mundo es una comedia para los que piensan y una tragedia para los que sienten”. Sir Hugh Seymour Walpole (1844-1941), novelista inglés

“El mundo real es mucho más pequeño que el mundo de la imaginación”.
Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo alemán.

“El mundo es una patria y se vive bien en todas partes cuando se tiene mucho dinero y se es de humor alegre”. Carlo Goldoni (1707-1793), dramaturgo italiano. Terminad la frase vosotros: El mundo es...

- Preguntas posteriores a la lectura: “El mundo es un montón de gente, un mar de fueguitos.” ¿Cómo entendéis esta frase? ¿Cómo son las personas: “fuegos grandes”, “fuegos chicos”, “fuegos de todos colores”, “fuego sereno” etc.?

En parejas: ¿Qué tipo de fuego eres? ¿Por qué?

Relato nº 10: Ángel Zapata, “La dura realidad”

- Preguntas previas a la lectura: “El mundo es un montón de gente, un mar de fueguitos.” ¿Cómo entendéis esta frase? ¿Cómo son las personas: “fuegos grandes”, “fuegos chicos”, “fuegos de todos colores”, “fuego sereno” etc.?

En parejas: ¿Qué tipo de fuego eres? ¿Por qué?

- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Qué haríais vosotros en su lugar? ¿Compraríais lo que le queda? ¿Iríais a otra tienda? ¿Os enfadaríais? ¿Por qué? ¿Soléis enfadaros fácilmente? ¿Os ha pasado algo parecido alguna vez?

Relato nº 11: Ángel Olgoso, “Muerte como lomo de pez”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os gustaría conocer el futuro con 24 horas de antelación? ¿Por qué? ¿Qué beneficios aporta este conocimiento? En parejas: ¿Podríais hacer un trato con el diablo? ¿Qué conseguiríais a cambio? ¿A cambio de qué le venderíais el alma (riqueza, inmortalidad, belleza, juventud...)?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿A cambio de qué ha vendido el protagonista su alma? ¿Le ha hecho feliz esta decisión? ¿Se arrepiente al final?

Relato nº 12: Ángel Olgoso, “Anomalía”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Creéis que el mundo puede dejar de existir? ¿Por qué? ¿Cómo os imagináis el fin del mundo? ¿Cómo se sentiría el último hombre de la tierra?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Cómo se siente el protagonista? ¿Qué haríais vosotros en su lugar?

Relato nº 13: Felipe Benítez Reyes, “La agenda”

- Preguntas previas a la lectura: Cuando seguimos a alguien en Instagram, queremos saber todas las noticias de su vida. ¿Se puede decir que nos interesa su vida más que la nuestra? ¿Vivimos la vida de los personajes famosos? Arguméntalo.
- Preguntas posteriores a la lectura: En parejas pensar: ¿Quién es el protagonista? ¿Qué hace con los objetos que encuentra en el vertedero (en la basura)? ¿Por qué vive así? ¿Qué es para él esta agenda? ¿Una ventana al mundo? ¿Qué sentimientos os produce este relato (tristeza, indiferencia, ira, etc.)?

Relato nº 14: Juan José Millás, “Retales de conversación”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Ser taxista es aburrido? Ventajas/desventajas de esta profesión. ¿Sois del tipo de personas que conversan con taxistas, peluqueros, vecinos en el ascensor, etc.? ¿De qué habláis? ¿Habéis hablado alguna vez de temas profundos con taxistas?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Qué ocurre después de que el hombre coge el taxi? ¿Qué sabemos del protagonista? ¿Tiene familia? ¿Tiene buena relación con su mujer? ¿De qué se ha enterado Ricardo yendo en taxi? ¿Sirven para algo las frases que se pronuncian en el taxi?

Relato nº 15: Espido Freire, “Sin hada”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os gustaría ser príncipe o princesa? En parejas: ventajas/desventajas de ser príncipe/princesa. ¿Recordáis el hada de “La bella durmiente”? ¿Cuál es el argumento de este cuento? Vamos a imaginar una situación: el castillo de la bella durmiente está en vuestro

barrio. ¿Creéis que le gustaría a mucha gente despertarla y casarse con ella en el siglo XXI? ¿Por qué?

- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Cuáles son las diferencias entre el amor práctico y el amor romántico? ¿Trata este cuento de un amor práctico? ¿Dónde lo dicen en el texto? ¿Por qué nadie del pueblo quiere despertarla?

Relato nº 16: Guillermo Fadanelli, “Madelaine”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Está mentir siempre mal? ¿Puede salvar la mentira? ¿Y matar? ¿Podéis dar ejemplos? ¿Cuál es la diferencia entre mentir y tener imaginación?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿La protagonista es una mentirosa o tiene una imaginación muy desarrollada? ¿Dónde está la verdad en este relato? ¿Cómo es la vida real de la protagonista? ¿Cómo es su vida imaginaria? ¿Es feliz? ¿Por qué? ¿Qué sensación nos produce la personalidad de protagonista? ¿Nos divierte, nos entristece, la compadecemos...?

Relato nº 17: Edmundo Paz Soldán, “Un domingo perfecto”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Veis la tele? ¿Leéis los periódicos? ¿Qué programas os gustan? ¿Por qué? ¿Cómo pueden perjudicar la salud las noticias de la tele?
- Preguntas posteriores a la lectura: En parejas: ¿Cuál es la idea general del relato? ¿Por qué se concentran los medios de comunicación en las historias malas en lugar de en lo bueno?

Relato nº 18: Ángel Zapata, “Las buenas intenciones”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os gusta dar consejos? ¿A quién dais consejos? ¿Os gusta cuando os dan consejos? ¿Por qué? En parejas: escribir 5 o más consejos típicos de madres, profesores, abuelos, etc.
- Preguntas posteriores a la lectura: En parejas: ¿Cómo entendéis la siguiente frase “¿Cuánta crueldad puede encerrarse a veces en el consejo mejor intencionado!”?

Relato nº 19: Isabel Mellado, “Rebajas”

- Preguntas previas a la lectura: Comprar ropa, ¿es un placer o una pesadilla? ¿Con qué frecuencia compráis ropa? ¿Quién de vosotros es un comprador compulsivo (shopaholic)?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Qué quería comprar la protagonista? ¿Por qué no lo compró? Si pudierais comprar emociones y sensaciones, ¿qué compraríais vosotros? En parejas: cambiar el texto, inventando vuestras propias compras

Relato nº 20: Edmundo Paz Soldán, “En Durant y Telegraph”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os gustaría saber leer el futuro? ¿Por qué? ¿Creéis en los horóscopos? ¿Habéis ido alguna vez a gitanos, chamanes o adivinos para saber vuestro futuro?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Para qué se sentó la protagonista frente al hombre con tatuajes? ¿Qué le dijo? ¿Era verdad? ¿Era el hombre con tatuajes un estafador? ¿Por qué?

Relato nº 21: Juan Bonilla, “Las Musarañas”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Cuántas horas dormís por la noche los días laborables? ¿Y los fines de semana? ¿Tenéis tiempo para todo o no tenéis tiempo para nada? ¿Alguna vez habéis querido levantaros una hora antes de lo habitual para hacer lo que siempre queríais, pero nunca teníais tiempo?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Qué causas tiene el insomnio? ¿Qué consejos podríais dar al protagonista para evitar el insomnio? Imaginaos que por la noche os despierta una persona con ganas de hablar. ¿Cómo reaccionaríais?

Relato nº 22: José María Merino, “La carta en el árbol”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Existe el amor para toda la vida? ¿Podéis dar algún ejemplo? En parejas: ¿Os acordáis de vuestro primer amor? ¿Cómo era? ¿Podéis describirlo?

- Preguntas posteriores a la lectura: Resumir el relato en pocas líneas (en pasado) ¿Cuál es la idea general del relato? ¿Qué carácter tiene el protagonista? ¿Y Mónica? ¿Qué conclusión podemos sacar después de leer este relato?

Relato nº 23: F. M., “Canon”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os gustaría pareceros a vuestros padres en carácter o personalidad? ¿Por qué? ¿Qué problemas pueden aparecer entre los padres y los hijos (hacer una lista en la pizarra)?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Cuál es la idea general de este relato? ¿Cómo entendéis la frase: “Vive y deja vivir”? ¿Quiere parecerse el hijo a su padre? ¿Por qué?

Relato nº 24: Juan José Millás, “¿Somos felices?”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Qué es la felicidad para vosotros? Y la felicidad en pareja o en familia, ¿cómo es?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Son felices? ¿Por qué? ¿Quién tiene más suerte en la vida: el protagonista o Federico? ¿Por qué? En parejas: ¿Tenéis amigos de verdad? ¿Cuál es la diferencia entre la amistad falsa y la amistad verdadera?

Relato nº 25: Juan José Millás, “El paraíso era un autobús”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Existe el amor a primera vista? ¿Podéis dar algún ejemplo? ¿Es posible enamorarse de alguien sin conocerlo/la? ¿Por qué?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Quiénes son los protagonistas de este relato? ¿Se hablan entre sí? ¿Se intercambian mensajes no verbales? ¿Podéis encontrar los ejemplos de su interacción silenciosa en el texto? ¿Estaba casada la mujer? ¿Y el hombre? En parejas: ¿Estáis de acuerdo con el que el tema principal de este relato es el adulterio sin relación física? Argumentar.

Relato nº 26: Andrés Neuman, “Vidas instantáneas”

- Preguntas previas a la lectura: Conocerse en la red (las páginas de contactos, los sitios web para encontrar pareja)... ¿Qué pensáis al respecto? ¿Habéis conocido a alguien en Internet? ¿Se puede encontrar el amor en la red? Y si no en Internet, ¿dónde y cómo?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿A quién de esta lista os gustaría conocer en persona? Actividad: Los alumnos escriben información sobre sí mismos con un nombre ficticio en un trozo de papel siguiendo el modelo del relato. El profesor mezcla todos los papeles y un voluntario lee en voz alta las presentaciones. El resto del grupo tiene que adivinar de quién se trata. Actividad en parejas: Elegir las tres presentaciones más divertidas del relato y explicar en qué consiste la ironía.

Relato nº 27: Iban Zaldúa, “Amigo Invisible”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Qué significa: tener un amigo invisible/imaginario? ¿Por qué los niños inventan amigos invisibles? Cuando erais pequeños, ¿estabais siempre rodeados de amigos o erais niños solitarios? En parejas: ¿Quién era vuestro mejor amigo? ¿Podéis describirlo?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Quién era Tommy? ¿Cómo se comportó cuando el protagonista conoció a su amigo del alma? ¿Tenía el protagonista un problema mental o simplemente la imaginación muy desarrollada? ¿Por qué?

Relato nº 28: José María Merino, “La suplantación”

- Preguntas previas a la lectura: Roles de género en Rusia: la mujer en casa cuida a los niños y el hombre trabaja. ¿Sigue siendo así, o las cosas van cambiando? ¿Suponen mucho esfuerzo las tareas del hogar? ¿Os gustaría ser ama/o de casa? Pregunta para los chicos: tú no trabajas, pero tu mujer trabaja. ¿Cómo te sentirías? Pregunta para las chicas: tú no trabajas, pero tu marido trabaja. ¿Cómo te sentirías?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿En qué consiste la suplantación? ¿Os parece un experimento útil? ¿Tendrían más respeto los hombres a las mujeres amas de casa si les pasara lo mismo que al protagonista?

Relato nº 29: Andrés Neuman, “Una rama más alta”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os gusta la Navidad? ¿Os gustaba más cuando eráis pequeños? ¿Creíais en los Reyes Magos? ¿Le escribíais cartas? ¿Esperabais regalos?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Qué conclusión ha sacado el niño? ¿Os ha pasado alguna vez que esperáis algo y, después de conseguirlo, no sentís nada? ¿Qué relación existe entre el título del relato y la conclusión del niño?

Relato nº 30: Juan José Millás, “Dos pares de calcetines”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os importa la opinión de los demás? ¿Dependéis de la opinión de vuestros padres, amigos, etc.? ¿Por qué? ¿Y si hablamos de nuestros padres? ¿Les importaba antes más a las personas la opinión de los demás? En parejas: ¿Qué significa para vosotros aceptar a una persona tal como es?
- Preguntas posteriores a la lectura: El narrador de este relato ha adquirido una curiosa costumbre desde su adolescencia en el internado. ¿Cuál es? ¿Por qué lo hace? Volvemos a encontrarnos con una madre que reniega de su hijo: ¿Por qué razón le dice la señora a la enfermera que su hijo es adoptado?

Relato nº 31: Antonio Gala, “Una historia común”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Por qué la gente abandona a sus mascotas? ¿Qué se puede hacer para disminuir el abandono?
- Preguntas posteriores a la lectura: En parejas: Inventar un final feliz para este relato.

Relato nº 32: Andrés Neuman, “Las cosas que no hacemos”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Os gusta soñar? ¿Sois personas románticas o prácticas? “Soñar no sirve para nada”. ¿Estáis de acuerdo con esta expresión?
- Preguntas posteriores a la lectura: En parejas: hacer una lista de las cosas que os gustan, pero no hacéis. ¿Por qué no hacéis estas cosas? En el texto se presenta un ejemplo de dos enamorados y las cosas que no hacen juntos.

Inventad 2 personas (o seres animados) con otra relación (jefe y empleado, madre e hijo, perro y gato) y escribid 5 oraciones con “me gusta que” siguiendo el ejemplo del relato.

Relato nº 33: Edmundo Paz Soldán, “Simulacros”

- Preguntas previas a la lectura: Dicen que las pequeñas mentiras traen grandes consecuencias. ¿Estáis de acuerdo? ¿Por qué? ¿Podéis dar un ejemplo? En parejas: ¿Habéis mentido alguna vez a vuestros padres para evitar que se preocupen? ¿En qué situaciones?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Cuándo empezó Weiser a mentir a su madre? ¿Por qué mentía? ¿En qué consistían sus simulacros? ¿Por qué no se siente culpable? ¿Estáis de acuerdo con su postura? ¿Qué haríais en su lugar?

Relato nº 34: Fernando Aramburu, “Mi alma y mi perro”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Estáis de acuerdo con la frase “El perro es el mejor amigo del hombre”? ¿Por qué? ¿Cómo son los perros? ¿Siempre os comportáis igual, o sois diferentes con vuestros amigos, con vuestros padres, con vuestra pareja? ¿Podéis decir que tenéis mascararas diferentes?
- Preguntas posteriores a la lectura: ¿Cómo entendéis la expresión “ir con/sin alma”? En parejas: Según el autor, ¿a qué sitios se puede y no se puede ir sin alma? ¿Qué pensáis vosotros, estáis de acuerdo con el autor? ¿Hay más sitios a los que no se puede ir sin alma? ¿Por qué, cuando era niño, el autor llevaba el alma a todos los sitios y cuando creció, al revés, sale siempre sin alma? ¿Y vosotros, también guardáis el alma en el armario y os ponéis mascararas según la ocasión?

Relato nº 35: Andrés Neuman, “Estar descalzo”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Qué es lo que nos hace recordar a las personas que ya no están con nosotros? ¿Sirven los objetos para recordar a las personas? ¿Necesita la memoria objetos inanimados como ropa, objetos cotidianos de la persona...?

- Preguntas posteriores a la lectura: ¿De qué trata el relato? ¿Ha muerto su padre? ¿Cómo lo habéis entendido? ¿Cómo se siente una persona que está esperando en el hospital el resultado de la operación de un ser querido?
Conversar en parejas o en grupos de 4 personas: ¿Por qué el relato se titula “Estar descalzo”?

Relato nº 36: Antonio Gala, “La modelo”

- Preguntas previas a la lectura: ¿Se hacen realidad los sueños y los pensamientos? ¿Estáis de acuerdo en que las personas que tienen pensamientos positivos tienen más éxito en la vida? ¿Qué pensáis sobre la profesión de modelo? ¿Es dura? ¿Aburrida? ¿Interesante, creativa? ¿Os gustaría ser modelo?
- Preguntas posteriores a la lectura: Contar el argumento, resumir en pasado (“trata de una chica...”). ¿En qué consiste la profesión de modelo? ¿Es feliz ahora? ¿Os ha pasado alguna vez que vuestros sueños se han hecho realidad?

Las preguntas de prelectura anticipan las ideas principales y secundarias de los relatos para activar los conocimientos previos del lector y aproximarlos al contenido del texto. García León (2015, p.139) afirma que las estrategias de anticipación, a las que pertenecen las preguntas de prelectura en nuestro caso, propician evocar las experiencias y estimulan el saber y los conocimientos sobre un tema particular; activan el conocimiento previo, la noción sobre la estructura del texto y la situación comunicativa; crean expectativas; y motivan la lectura para la construcción del significado según objetivos específicos.

Las preguntas posteriores a la lectura sirven, por un lado, para consolidar la información obtenida del relato y, por el otro, pueden ejercer de punto de partida para entablar una conversación con los alumnos para invitarlos a compartir su punto de vista, hablar y celebrar debates de temas de naturaleza filosófica, donde no existe una respuesta correcta, lo que elimina el miedo a no acertar.

3.3 Elaboración de instrumentos de análisis de datos

Mediante el uso de Microsoft Excel se ha realizado el cálculo del porcentaje de léxico correspondiente a los niveles del PCIC. Se han llevado a cabo dos recuentos. El primero, que denominaremos clásico, supone contar el total de palabras del texto para ver la cantidad del léxico conocido según el PCIC, definido como el número total de palabras en el texto menos las palabras desconocidas. En cuanto al segundo, más preciso, requiere contar solo las palabras que no se repiten en el texto. Este enfoque nos permite comprobar qué proporción de palabras de varios niveles del PCIC resultan novedosas para el alumno.

Por ejemplo, si el texto contiene 50 palabras de un nivel A1 y 30 palabras de un nivel B2 (véase el diagrama 2), pero los de A1 se repiten mucho, y los de B2 prácticamente no, en total podría ser unas 150 palabras de A1 y unas 40 de B2 (véase diagrama 1). Pero el texto va a seguir siendo incomprensible para el estudiante, por la cantidad de las palabras desconocidas.

Asimismo, si tenemos que saber el porcentaje total de palabras según los niveles de PCIC, sirve el diagrama 1, pero si queremos reflexionar sobre el grado de complejidad para el alumno, el diagrama 2 ayudaría más.

Diagrama 1

Opción 1: todas las palabras del texto

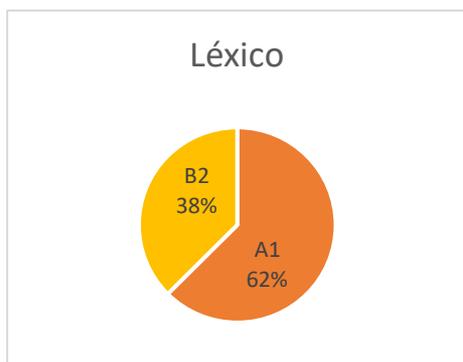
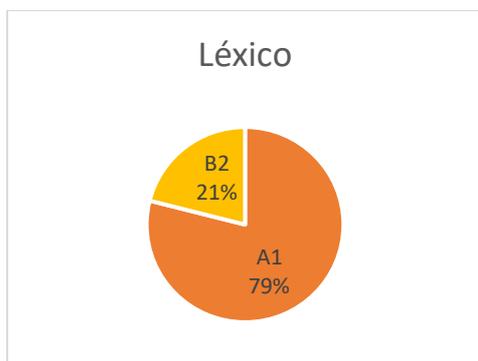


Diagrama 2

Opción 2: las palabras que no se repiten en el texto



3.4. Análisis de los datos obtenidos

Hemos realizado el análisis desde dos puntos de vista:

1. En qué medida corresponde al PCIC
2. En qué medida es comprensible para un alumno ruso

La correspondencia con el PCIC se presenta en la columna izquierda “Todas las palabras”. La segunda columna ha servido para reflexionar sobre el grado de complejidad para un alumno ruso.

Con objeto de sistematizar y añadir claridad al análisis de los relatos, lo hemos realizado de acuerdo con la siguiente estructura:

Título:

Autor:

Rasgos particulares:

Porcentaje de léxico que supera el B1:

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC:

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar) con su definición.

Consideramos importante incluir el diccionario en nuestra selección de relatos por dos motivos. El primero es que evitamos tener que buscar una palabra desconocida en otros diccionarios o preguntar el significado de esta palabra al profesor, lo que permite ahorrar tiempo de clase; y el segundo y más importante es que la palabra puede tener

muchos significados: el básico, el literal, el contextual y el figurado. García León lo demuestra, usando como ejemplo la palabra “cristal”:

- Significado básico: Sustancia mineral que tiene naturalmente la forma de un poliedro regular o simétrico.
- Significado literal: El cristal de la ventana se rompió.
- Significado contextual: Cristal, jugando bien, ganó el encuentro a su rival.
- Significado figurado: Los cristales de tu alma están llenos de lágrimas. (García León, p. 197)

Para facilitarle la tarea al alumno, hemos incluido la definición de la palabra en relación con el texto en el que se encuentra (a veces es literal, a veces figurado).

3.5 Análisis de los relatos

Relato nº 1

Título: “Emprendedor”

Autor: José María Merino

Rasgos particulares: Este relato no debe presentar grandes problemas para el alumno. Las palabras que puedan ser difíciles se han marcado en el diccionario monolingüe antes de la lectura.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 9, el porcentaje del léxico de niveles superiores al B1 se sitúa por debajo del 14% en ambos casos.

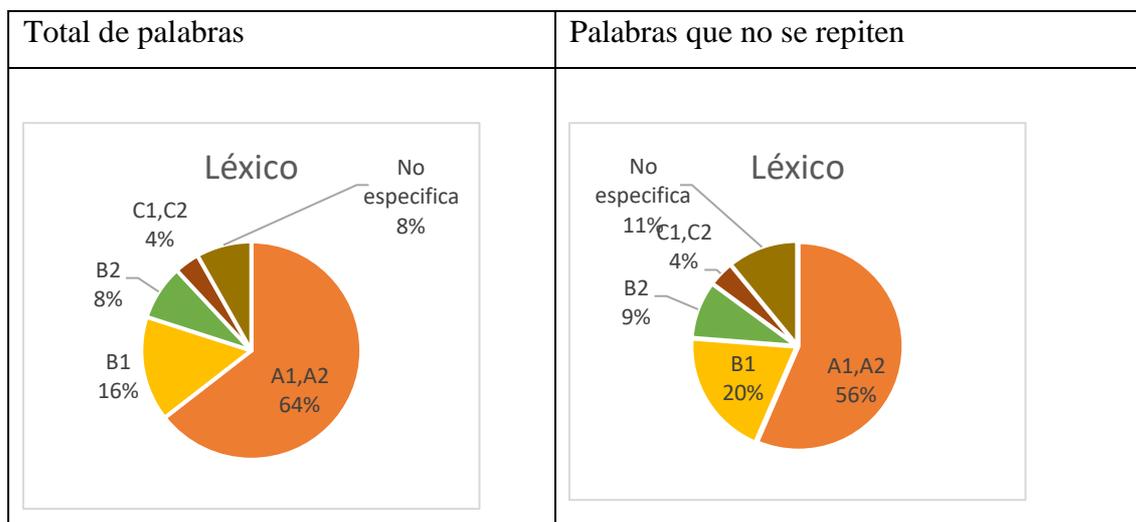
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: El porcentaje del léxico que no está especificado en el PCIC es igual a un 8%. El léxico no especificado en el plan es difícil de catalogar, ya que no significa necesariamente que el alumno no lo vaya a entender. Por ejemplo, palabras como “poliéster”, “calígrafo” o “título” suenan igual en la lengua materna de los alumnos. Por tanto, aunque no estén en el PCIC, siguen siendo comprensibles.

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Guasapazos: (los mensajes de Whatsapp, también denominado “guasap” en España).
- Descifrar: descubrir el significado de un mensaje escrito en clave o en código desconocido;
- Con detenimiento: con atención.

Tabla 9

Relato 1



Relato n° 2

Título: “El pensamiento permanente”

Autor: Andrés Ibáñez

Rasgos particulares: A pesar de ser corto, sencillo y tener una idea clara, hay algunas palabras que pueden resultar ser difíciles para el alumno

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 10, el porcentaje del léxico de niveles superiores al B1 es un 18%

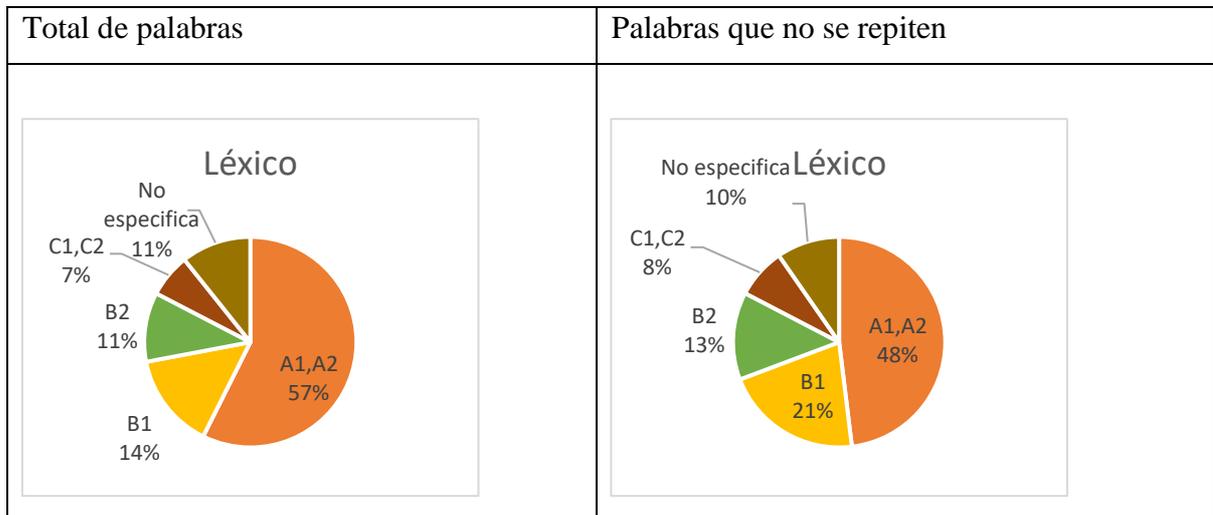
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 11%. Las palabras que no están especificadas incluyen algunas que suenan igual en la lengua materna del alumno: alquimia, taoísta, vulgar.

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Desgraciado: que tiene mala suerte, desafortunado, infeliz;
- Discípulo: persona que recibe las enseñanzas de un maestro;
- Brotar: salir o aparecer en un sitio [una cosa material o inmaterial];
- Corroer: causar gran preocupación [un sentimiento negativo muy intenso].

Tabla 10

Relato 2



Relato n° 3

Título: “Un hombre feliz”

Autor: Andrés Ibáñez

Rasgos particulares: Este relato sigue la misma línea que el anterior: el léxico es sencillo e incluye con algunas desviaciones que hemos incluido en el diccionario

Porcentaje de léxico que supera el B1: La tabla 11 muestra que un 12% de léxico es de nivel superior al B1.

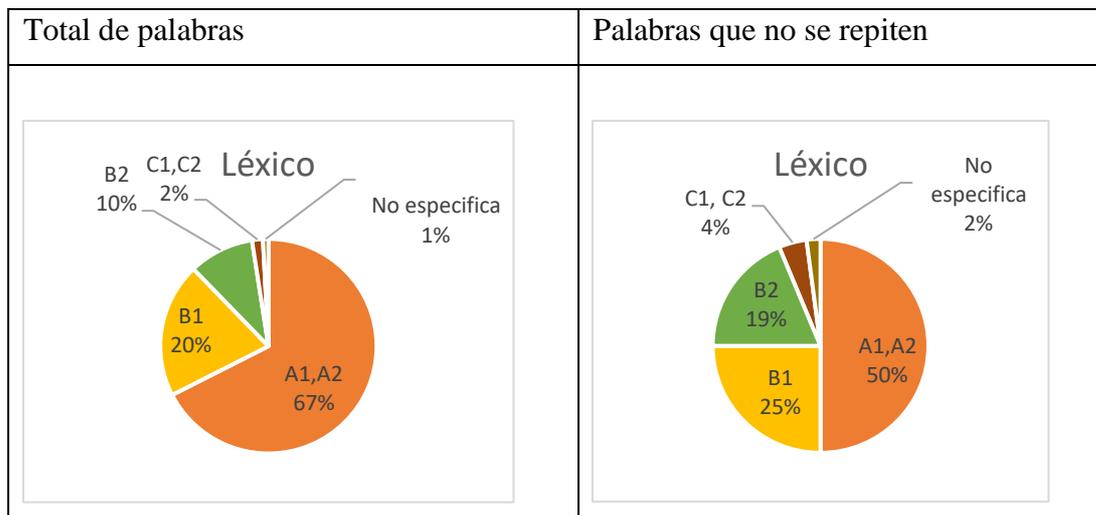
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: 1%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Exponer: explicar ordenadamente algo para hacerlo conocido a alguien,
- Desdichado: desgraciado, infeliz,
- Lograr: conseguir aquello que se busca o desea.

Tabla 11

Relato 3



Relato n° 4

Título: “El alquimista y su perro”

Autor: Andrés Ibáñez

Rasgos particulares: Este relato presenta más dificultades léxicas que los anteriores, por lo que el vocabulario incluido es más amplio

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 12, el relato contiene un 9% de palabras que superan el nivel B1

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 12%, de las cuales, “alquimista”, “emperador” y “secreto” suenan igual en su lengua materna.

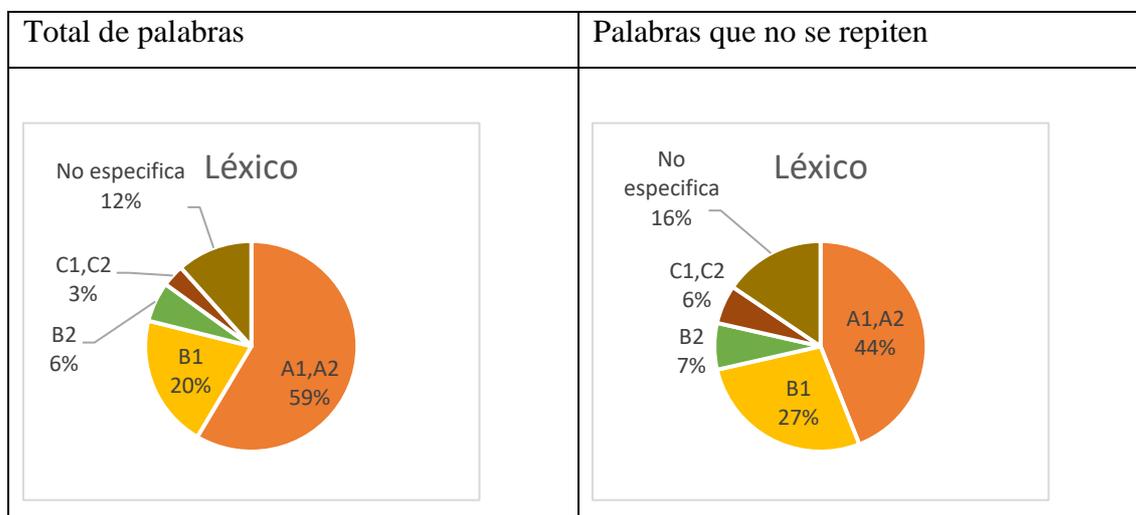
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Monda: piel o desperdicio que queda al pelar una cosa;
- Arrojar: echar, soltar desde arriba, dejar caer algo;
- Mundo flotante: es el nombre con el que se describe un estilo de vida urbano, principalmente de tipo hedonista que se desarrolló durante el período Edo de la historia de Japón;
- Esterilla: especie de alfombra usada para tomar el sol, hacer ejercicio u otros usos;
- Disertación: exposición escrita u oral sobre un determinado tema;
- Estado: comunidad social con una organización política común y un territorio propio;
- Vagar: ir de un lugar a otro sin un fin, un motivo ni un destino determinados;
- Gineceo: parte de la casa destinada a las habitaciones de la esposa o de las mujeres, entre los antiguos griegos;

- Alicaído: triste, desanimado, débil;
- Airado: furioso; que manifiesta enfado.

Tabla 12

Relato 4



Relato n° 5

Título: “Una cierta nostalgia”

Autor: Edmundo Paz Soldán

Rasgos particulares: El tema de este relato tiene que interesar a los alumnos jóvenes, ya que están entrando en la vida de adultos, pronto empezaran a trabajar. El equilibrio entre la vida laboral y la privada siempre llama la atención.

Porcentaje de léxico que supera el B1: El relato de Edmundo Paz Soldán contiene un 17% de léxico que supera el nivel B1

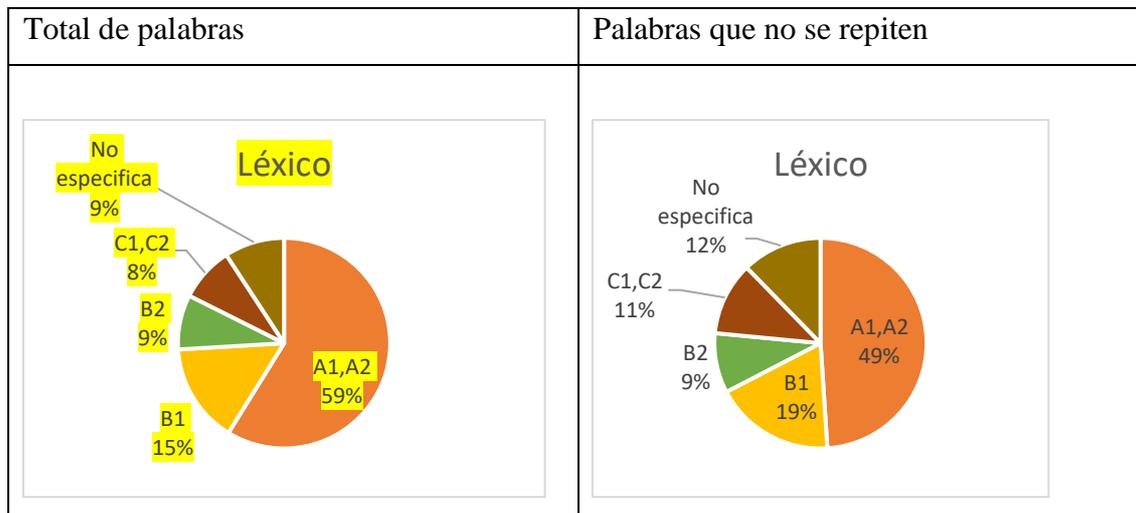
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 9%. De estas palabras, solo “nostalgia” suena igual que en su lengua materna.

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Renunciar: decir que no,
- Hallarse: estar,
- Fingir: presentar como cierto o real [lo que es imaginado o irreal;
- Contemplar: mirar algo con atención y sin prisas;
- Exuberante: que es muy abundante o está muy desarrollado;
- Vedado: prohibido.

Tabla 13

Relato 5



Relato nº 6

Título: “Porvenir”

Autor: Iban Zaldua

Rasgos particulares: Aunque el relato no presenta grandes dificultades léxicas, se encuentran algunas frases que corresponden al apartado “Funciones” del nivel C1 del PCIC: “vaya”, “de hecho”, “por lo menos”, “no será para tanto”.

En total, el texto contiene un 18 % de palabras desconocidas repetidas (incluidas las palabras que no están especificadas en el PCIC) y un 25% de palabras desconocidas si nos fijamos la columna derecha, el léxico sin contar las palabras repetidas.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 14, un 14% de palabras supera el nivel B1

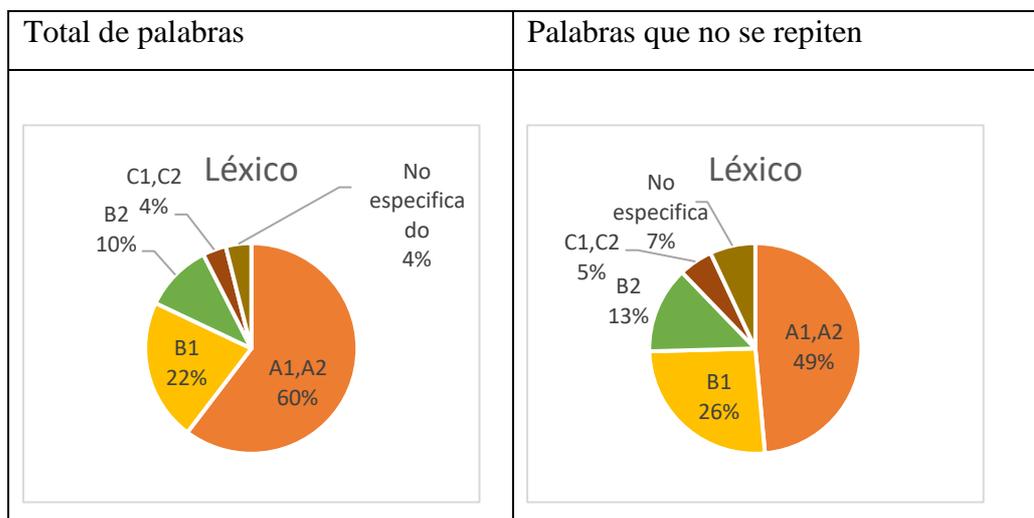
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 4% de palabras no se especifica en el PCIC

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Arrojar: echar, soltar desde arriba, dejar caer algo;
- Lenguado: un tipo de pescado;
- Subvención: cantidad de dinero que se recibe de un organismo público como ayuda para un fin determinado;
- Andar bien: en este contexto, significa “tener dinero”.

Tabla 14

Relato 6



Relato n° 7

Título: “El sable”

Autor: Fernando Aramburu

Rasgos particulares: El relato “El sable” de Fernando Aramburu aborda un tema que suscita el interés de los alumnos jóvenes (la infancia, los juguetes, la envidia), pero contiene un gran número de palabras difíciles para un B1.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede ver en la tabla 15, la cantidad de palabras repetidas que superan el nivel B1 alcanza el 23% y un 31% de palabras que no se repiten.

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 10%

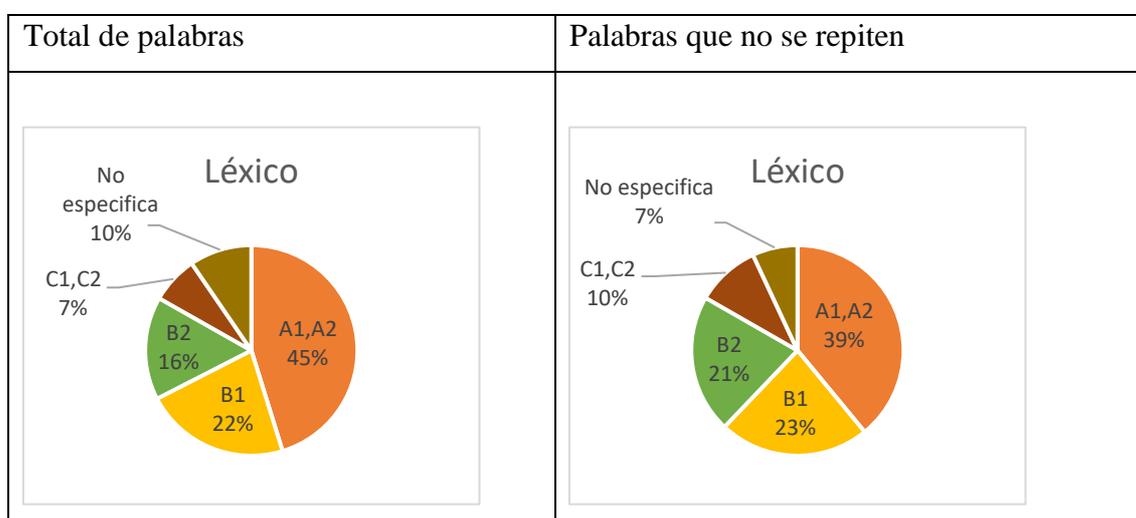
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Cicatriz: impresión que deja en el ánimo una experiencia dolorosa;
- Tiesto: recipiente usado para cultivar plantas; maceta;
- Aterido: que está paralizado o entumecido a causa del frío;
- Empapar: mojar un material o un cuerpo hasta que quede impregnado del líquido; absorber y retener [un cuerpo] el agua u otra sustancia líquida;
- Encierro: acción y resultado de encerrar o encerrarse;
- Resplandor: luz muy clara, brillo muy intenso;
- Atravesar: hacer pasar algo de una parte a otra de un cuerpo;
- Malherido: que tiene alguna lesión, herida grave;
- La buena fe: honradez, honestidad; quien actúa con buena fe, no pretende hacer el mal;

- Empuñadura: parte por donde se cogen las espadas, los sables, herramientas u otros utensilios como el paraguas, los remos o el bastón;
- Estrellar: arrojar una cosa violentamente sobre una superficie haciéndola pedazos;
- Bifurcarse: dividirse, separarse una cosa en dos ramales, brazos o puntas; - Cinta adhesiva: cinta transparente, almacenada en forma de rollo que sirve para pegar diferentes materiales entre sí, especialmente papel;
- Despiadado: que es agresivo y cruel;
- Desdichado: desgraciado, infeliz.

Tabla 15

Relato 7



Relato n° 8

Título: “Diario de un hombre promedio”

Autor: Andrés Neuman

Rasgos particulares: El tema de la rutina diaria siempre invita a las discusiones de varios tipos en clase. El texto, a pesar de tener una estructura clara, presenta palabras difíciles para un B1, por lo que el diccionario contiene 13 palabras de niveles más altos de B2 según el PCIC. Las siguientes expresiones pertenecen al nivel B2 y C1 del apartado “Funciones” del PCIC: “la verdad”, “lo normal”, “qué más da”, “al menos”, “debido a”, “de cualquier modo”.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 16, un 28% de palabras es de un nivel superior a B1.

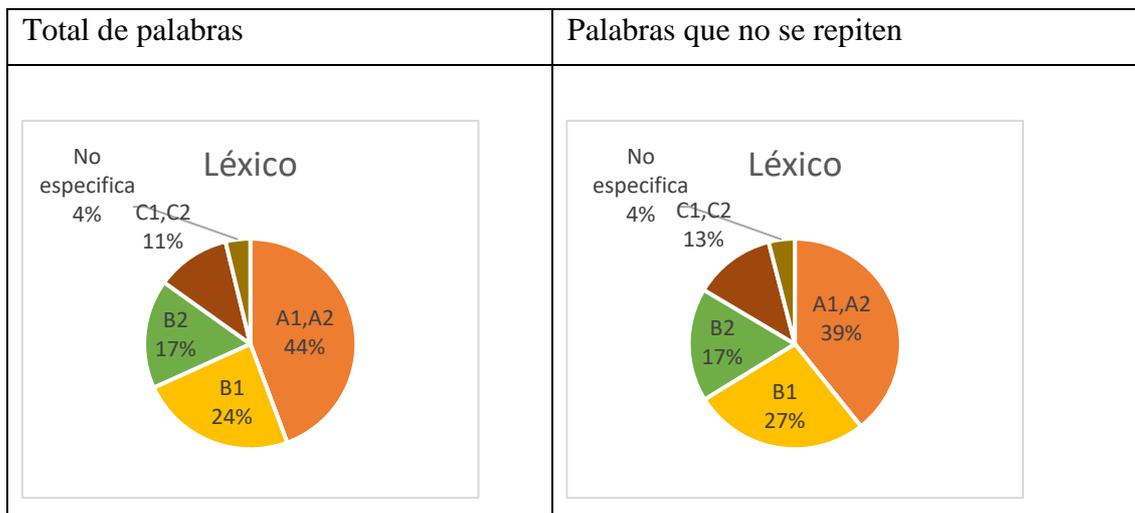
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: La cantidad de palabras no especificadas en el PCIC es igual a un 4%. Dentro de las palabras no especificadas se encuentran algunas que suenan igual en su lengua materna: “oasis”, “fortuna”, “dosis”.

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Precipitación: en este contexto agua, en forma líquida o sólida, procedente de la atmósfera que se deposita sobre la superficie de la tierra;
- Pastoso: que es blando, consistente y maleable como la pasta; espeso, pegajoso;
- Dentífrico: pasta que sirve para limpiar los dientes.;
- Derrota: resultado negativo o adverso al que se llega en una empresa o acción cualquiera, al no conseguir los objetivos deseados; fracaso, pérdida
- Indignado: que está enfadado;
- Inverosímilmente: difícil o imposible de creer porque parece mentira;
- Atenerse: mantenerse una persona dentro de unas posibilidades o ajustarse a unas normas; ajustarse a una cosa;
- Desempeñar: realizar las funciones o las acciones que corresponden a un empleo, un cargo o una posición;
- Ingerir: comer;
- Reseñable: que es digno de ser destacado o reseñado como noticia;
- Asalto: ataque a una persona para robarle;
- Maleante: delincuente, criminal; Embotellamiento – congestión de vehículos que dificulta el tráfico; atasco)

Tabla 16

Relato 8



Relato n° 9

Título: “El mundo”

Autor: Eduardo Galeano

Rasgos particulares: Es el relato más corto de la lista, pero aborda un tema filosófico que promete llamar atención de los alumnos

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 17, un 24% de léxico supera el nivel B1

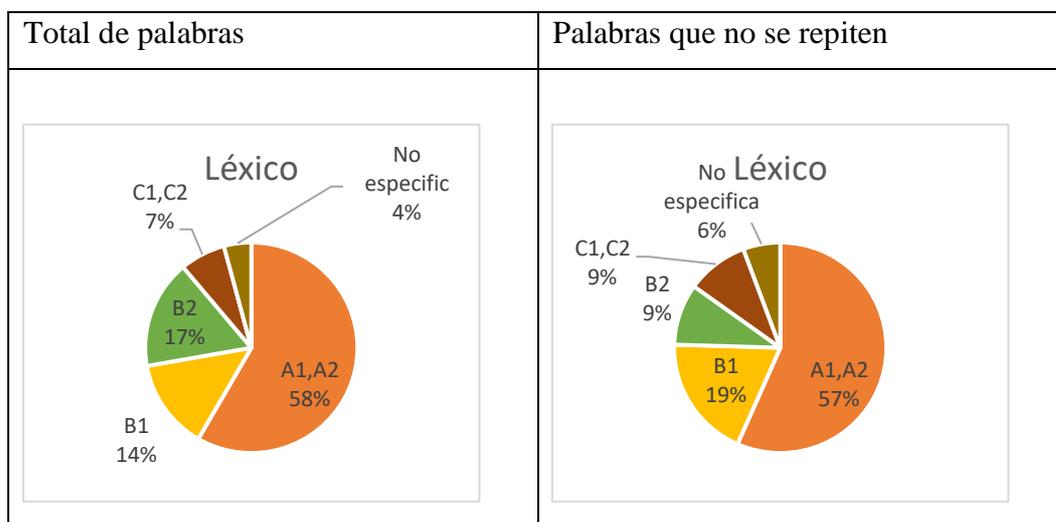
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: 4%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Contemplar: mirar algo con atención y sin prisas;
- Fueguitos: fuegos pequeños;
- Sereno: que está tranquilo o calmado;
- Chispa: partícula pequeña encendida que salta de la lumbre, del hierro herido por el pedernal, etc.;
- Alumbrar: llenar un lugar de luz o claridad;
- Parpadear: cerrar y abrir los ojos de manera repetida.

Tabla 17

Relato 9



Relato n° 10

Título: “La dura realidad”

Autor: Ángel Zapata

Rasgos particulares: Entre las razones por las cuales se ha decidido incluir el relato en la lista se destaca la muestra de comunicación coloquial. Dado que es una conversación real, incluye las siguientes frases que corresponden al apartado “funciones” del nivel B1 según el PCIC: “ya”, “mire”, “¿verdad?”; “claro”. Del nivel B2 y C1: “vaya”, “¿a que sí?”

Porcentaje de léxico que supera el B1: un 11%

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: Si observamos la tabla 18, veremos que un 10% de palabras son léxico que no está especificado en el PCIC. Algunas suenan igual que en la lengua materna de los estudiantes: “micrófono”, “idiota”.

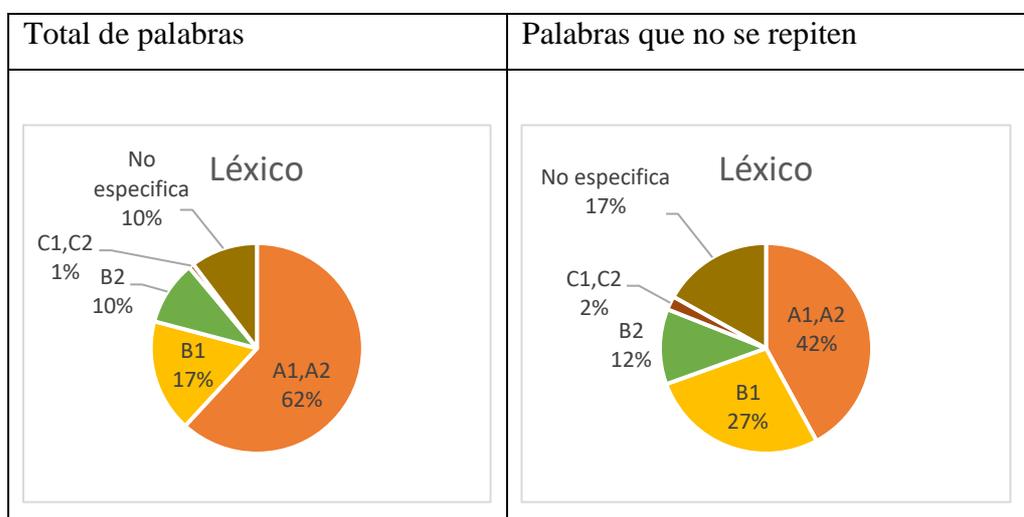
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Conformarse: aceptar voluntariamente algo que se considera insuficiente o no satisface completamente un deseo, ilusión o necesidad;
- Polo de hielo: helado de hielo;
- Helado de corte: un tipo de helado con un barquillo crujiente;
- Tarrina: recipiente pequeño para conservar o expender alimentos;
- Dar por saco: Es una frase popular de naturaleza grosera y ofensiva, cuyo significado es 'molestar, mortificar, enojar, causar problemas';
- Gilipichis: gilipollas, tonto.

- Trajeado: se aplica a la persona que va arreglada o vistiendo un traje;
- Enmierdar: ensuciar o desordenar una cosa, llenar de basura.

Tabla 18

Relato 10



Relato n° 11

Título: “Muerte como lomo de pez”

Autor: Ángel Olgoso

Rasgos particulares: El tema de este relato seguramente suscite el interés de los alumnos, ya que el futuro o las elecciones morales (vender el alma al diablo) siempre llaman la atención de los jóvenes.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 19, un 19% de léxico supera el nivel B1

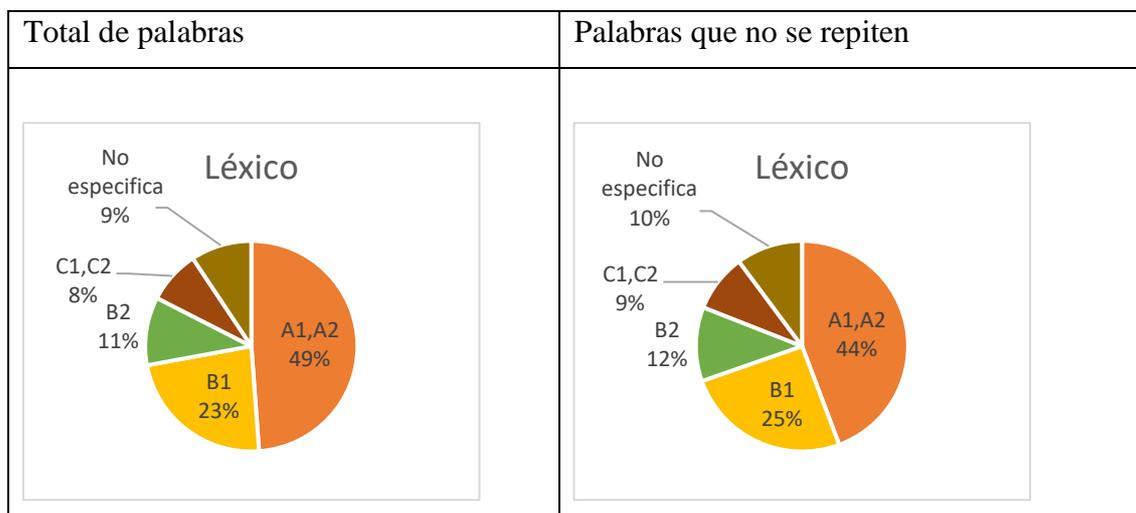
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: hay un 9% de palabras no especificadas en el PCIC.

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Conceder: dar algo a alguien;
- Certero: que está en conocimiento de algo;
- Tirada: número de ejemplares de un libro o publicación que se imprimen de una sola vez;
- Sobrecogedor: que impresiona;
- Infaliblemente: sin equivocarse, de modo certero;
- Bramido: ruido fuerte producido por la agitación del viento o el mar;
- Desbordarse: salir de los bordes.

Tabla 19

Relato 11



Relato n° 12

Título: “Anomalía”

Autor: Ángel Olgoso

Rasgos particulares: Otro tema inquietante para los alumnos jóvenes: el fin del mundo, el último hombre en la Tierra.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como refleja la tabla 20, un 22% de léxico es superior al B1

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: hay un 7% de palabras que no se especifican en el PCIC. Entre estas, palabras como “aritmética” e “imperio” no presentarán problemas, ya que suenan igual en la lengua materna de los estudiantes.

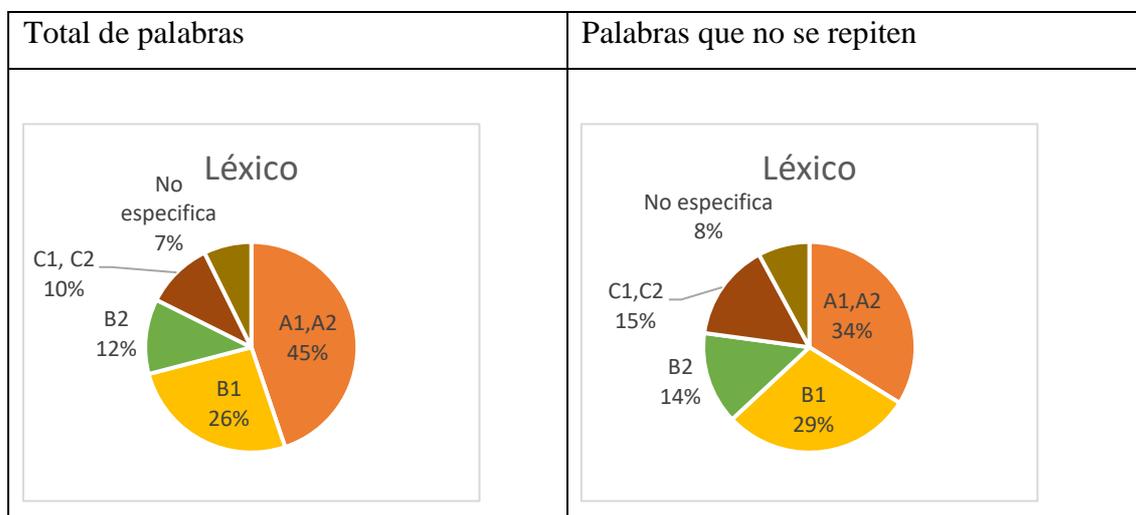
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Atónito: [persona] Que está sorprendido, asombrado o desconcertado ante algo poco habitual, y no comprende lo que pasa ni sabe cómo reaccionar;
- Calamidad: infortunio o suceso desgraciado que causa pérdidas o sufrimientos a muchas personas;
- Tangible: que se puede tocar;
- Viscosidad: sustancia espesa y pegajosa;
- Ultraje: ofensa grave de palabra o de obra;
- Restituir: volver a poner una cosa en el estado que tenía antes;
- Descabellado: que es contrario a la razón, al orden o a la prudencia;
- Custodiar: vigilar a alguien para protegerlo de algún peligro;

- Confín: límite o frontera entre dos territorios.

Tabla 20

Relato 12



Relato n° 13

Título: “La agenda”

Autor: Felipe Benítez Reyes

Rasgos particulares: El tema del relato lleva a una discusión muy actual para los alumnos: **vivir la vida de otros.** Cuando seguimos a alguien en Instagram, queremos saber todas las noticias de su vida. ¿Se puede decir que nos interesa su vida más que la nuestra?

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 21, el porcentaje de palabras de niveles superiores a B1 es del 20%

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: El relato “La agenda” de Felipe Benítez Reyes contiene un 14% de palabras que no están especificadas en el PCIC, entre las cuales se encuentran “bidones” y “tostador”, iguales o parecidas a las de su lengua materna.

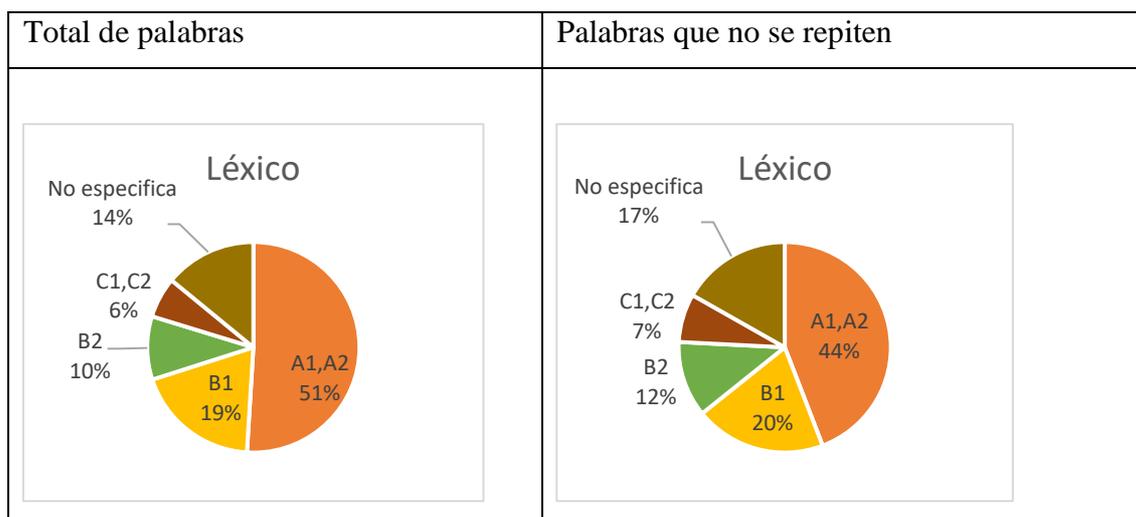
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Desbaratado: un objeto roto, que no sirve para nada;
- Desgarrado: un objeto roto;
- Putrefacción: acción y efecto de pudrir o pudrirse; proceso de descomposición de los cuerpos orgánicos;
- Calaverismo: una forma de vida desordena, llena de discotecas y borracheras;
- Asa: parte arqueada y saliente de un objeto, que sirve para cogerlo por ella;

- Poseedor: que tiene o dispone de una cosa;
- Lánguido: que carece de fuerza; atenuado, apagado;
- Combinado: cóctel o mezcla de varias bebidas;
- Dejadez: abandono o falta de cuidado de las cosas propias, el trabajo o el arreglo personal;
- Dentífrico: que sirve para cuidar o limpiar los dientes.

Tabla 21

Relato 13



Relato n° 14

Título: “Retales de conversación”

Autor: Juan José Millás

Rasgos particulares: Este es otro relato en el que se puede observar una muestra de conversación real. Por lo tanto, algunas frases pertenecen al apartado “Funciones” del nivel B2 del PCIC: “de modo que”, “la verdad”, “resulta que”. Los verbos de cambio también se corresponden al nivel B2: “hacerse rico”.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 22, un 20% de léxico no corresponde al nivel B1

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 5%

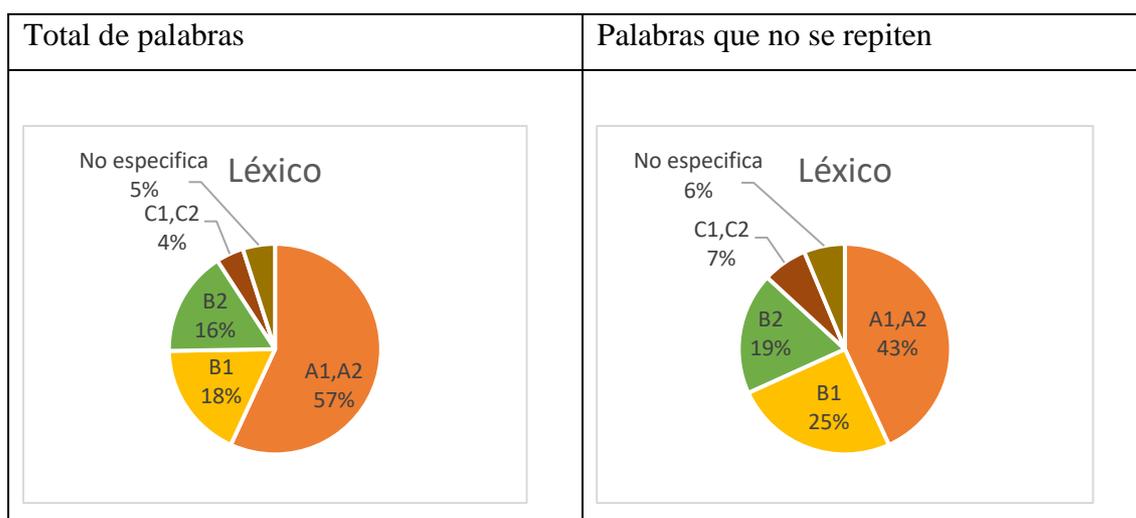
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Pedazos: parte de una cosa separada del todo;
- Monda: piel o desperdicio que queda al pelar una cosa;
- Aprensión: temor, miedo no razonado a un peligro o amenaza;
- Descarado: claramente, sin duda;

- Enterarse de algo: comprender, tomar conocimiento de un asunto, darse cuenta de algo;
- Disparate: acción o palabras absurdas, increíbles o imprudentes;
- Envenenar: matar o hacer enfermar a una persona con la ingestión de una sustancia venenosa;
- Gilipollas: tonto; que se comporta con estupidez o cobardía;
- Desperdicios: residuos; cosa o parte de ella que queda después de haberla utilizado.

Tabla 22

Relato 14



Relato n° 15

Título: “Sin hada”

Autor: Espido Freire

Rasgos particulares: Es un relato bastante corto con un tema cercano para los jóvenes: ser príncipe o princesa. De este tema se derivan temas de conversación como la diferencia entre amor práctico y amor romántico o ser princesa en el siglo 21.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como refleja la tabla 23, el porcentaje de léxico que supera el nivel B1 es igual a un 16%

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 8% de léxico no especificado.

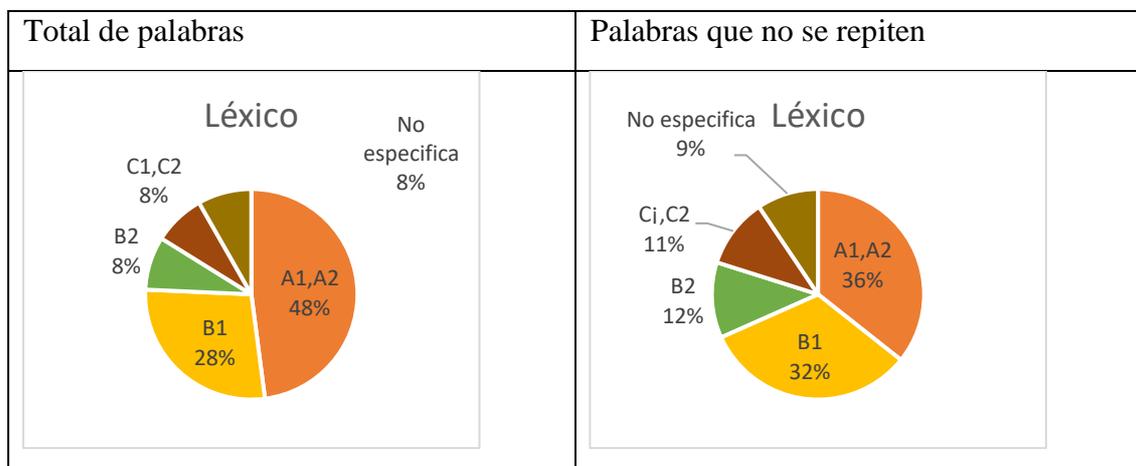
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Presagiar: anunciar [alguien] un hecho futuro por simple intuición o por conjeturas a partir de ciertos indicios;
- Tambalearse: perder firmeza y solidez una persona o cosa;
- Leñador: persona que se dedica a cortar leña;
- Zarza: cualquier arbusto espinoso;

- Derruido: caído;
- Almena: bloque de piedra que remata la parte superior de una muralla;
- Osar: atreverse a hacer o decir una cosa;
- Rival: competidor; se aplica a la persona que compite con otra por la misma cosa;
- Altanero: soberbio o persona que se siente superior a los demás y los desprecia;
- Redimir: poner fin a una situación difícil;
- Titubeo: falta de determinación o seguridad al hablar o actuar.

Tabla 23

Relato 15



Relato n° 16

Título: “Madelaine”

Autor: Guillermo Fadanelli

Rasgos particulares: El relato presenta una extensión abarcable, menos de una página. El tema principal da pie a una discusión interesante: ¿Cuál es la diferencia entre mentir y tener una imaginación desarrollada?

Porcentaje de léxico que supera el B1: El relato de Guillermo Fadanelli contiene un 22% de léxico superior al nivel B1

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 9% de léxico que no está en el PCIC (véase la tabla 24)

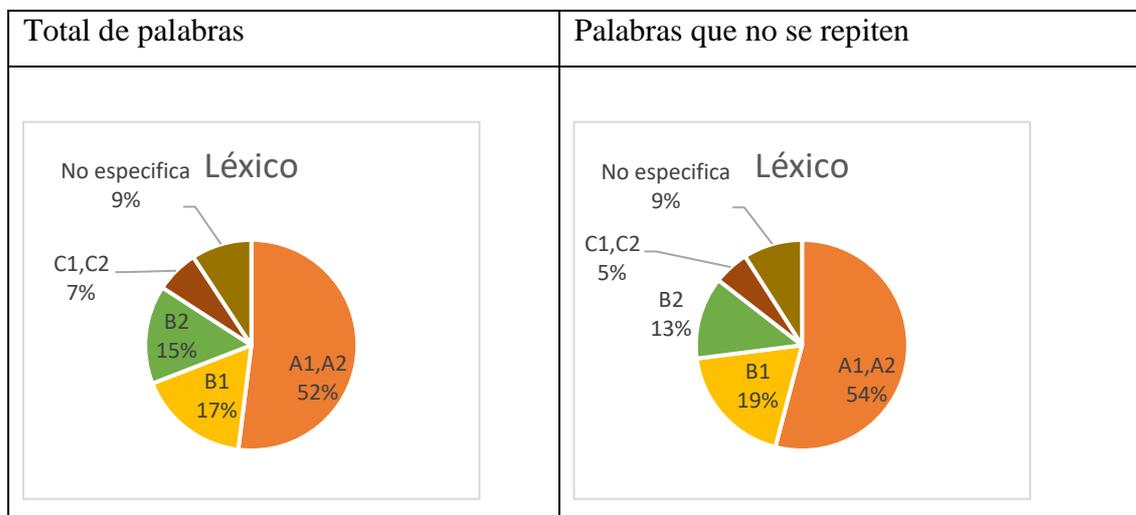
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Neoyorquino: habitante de Nueva York;
- Nalgas: cada una de las dos partes carnosas y redondeadas del cuerpo humano, situadas en la parte inferior de la espalda;
- Requerir: necesitar alguien o algo una cosa;

- Almorranas: hemorroides;
- Cochinado: coloquial una cosa mala, porquería, cosa sucia;
- Montar: en este contexto hacer el acto sexual.

Tabla 24

Relato 16



Relato n° 17

Título: “Un domingo perfecto”

Autor: Edmundo Paz Soldán

Rasgos particulares: A pesar de tener una idea clara y una extensión razonable, el relato contiene gran cantidad de palabras de nivel B2 según la clasificación del PCIC.

No obstante, para captar la idea general y poder mantener una conversación sobre el tema principal del relato no es necesario entender la mayoría de las palabras superiores al nivel B1. El motivo es que la idea principal del contraste de dos mundos, el real del protagonista y el que ocurre en otro sitio (en las noticias y en los periódicos), se halla en el último párrafo del relato, que contienen sobre todo palabras de niveles A1, A2 y B1: “Gustavo Urquidi dejó el periódico a un lado de la cama y deslizó su mirada por los amplios ventanales de su habitación. El cielo estaba completamente despejado. Era un domingo perfecto. Sonrió: podría ir al fútbol con su abuelo y luego, al anochecer, visitaría a Cecilia. Pasaría un agradable momento con ella, conversando y escuchando música”. (A1,A2,B1,B2,C1,C2)

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 25, un 35% de palabras superan el nivel B1

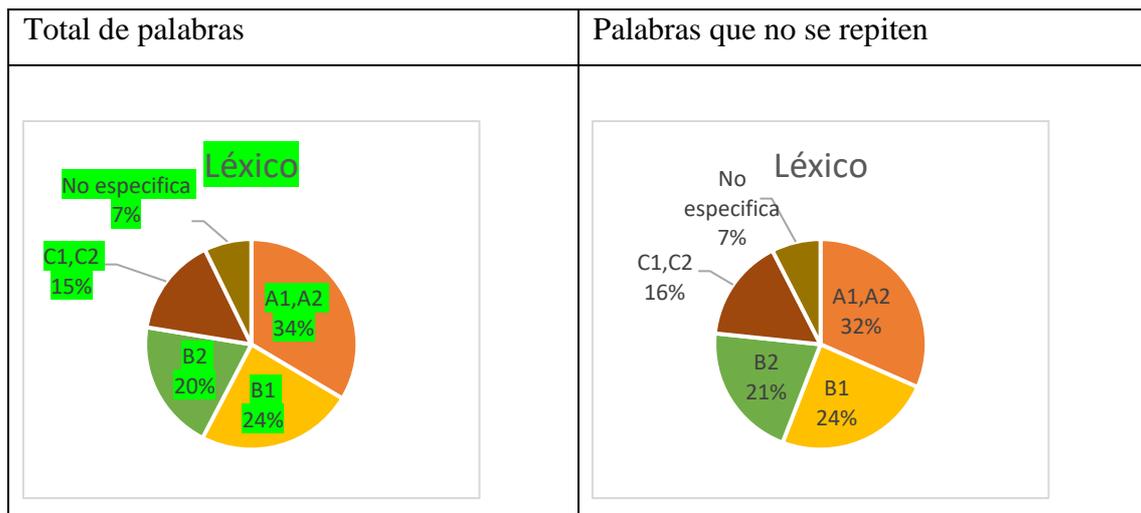
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 7% de palabras no especificadas.

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Estallar: explotar una cosa violentamente con un ruido intenso;
- Intensificar: hacer o volverse más intenso o activo;
- Misil: (*militar*) Proyectoil guiado de modo electrónico y autopropulsado, que está provisto de carga explosiva;
- Tropa: gran número de personas; (*militar*) categoría formada por soldados, marinos y aviadores y sus graduaciones en la jerarquía militar;
- Tamil: persona originaria del pueblo del sur de la India y de Sri Lanka, de religión hinduista;
- Exequias: ceremonias de carácter religioso celebradas por un difunto;
- Pandemia: (*medicina*) Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que afecta a gran cantidad de personas;
- Endeudado: que tiene deudas – cantidad que se debe pagar, devolver o dar;
- Merma: disminución de la cantidad o volumen de algo;
- Acosar: molestar, perseguir a alguien insistiendo en cierta cosa para obligarlo a actuar de determinada manera;
- Reiteración: repetición;
- Deslizar: pasar una cosa sobre otra suavemente.

Tabla 25

Relato 17



Relato n° 18

Título: “Las buenas intenciones”

Autor: Ángel Zapata

Rasgos particulares: Aprovechando el tema principal del relato, se puede realizar un repaso de cómo dar consejos, dedicar unos minutos a la conversación sobre aspecto pragmático del hecho de dar consejos.

En este relato se encuentran frases y tiempos verbales de un nivel superior al B1, tales como: “tuviera la cabeza”, “haberle contestado”, “incluso”, “menuda solución”.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 26, el relato de Ángel Zapata contiene un 11% de palabras de los niveles B2-C2

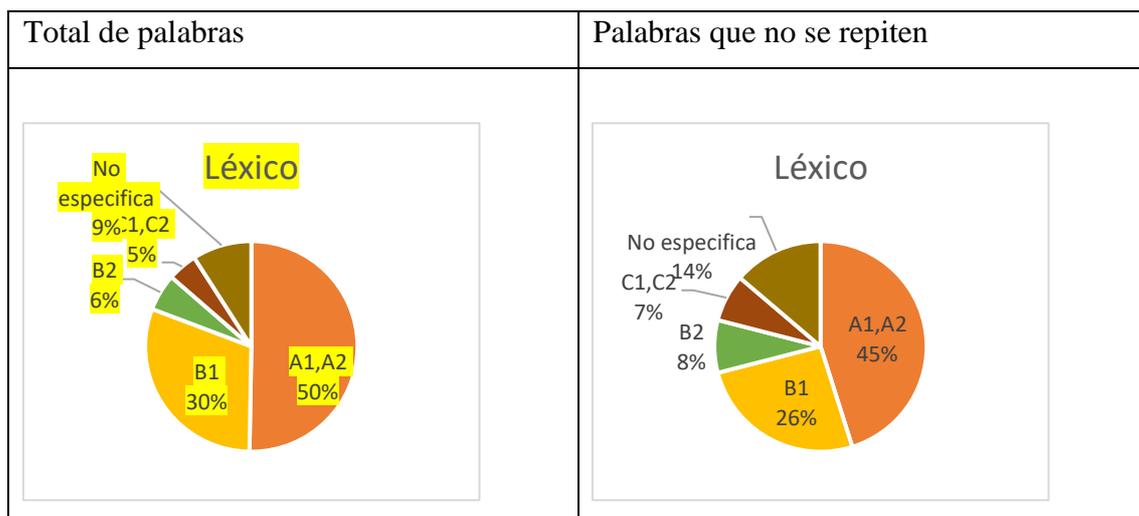
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 9% de léxico no especificado.

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Sustento: salario;
- Jorobar: coloquial Molestar o perjudicar a una persona mucho;
- Menudo: se usa en frases exclamativas para expresar admiración o exageración;
- Laborioso: que es difícil o trabajoso; complicado;
- Atolondrado: que actúa sin reflexión; alocado; insensato;
- Rufián: hombre despreciable que vive del engaño;
- Involuntario: que se hace sin querer, sin control; Encerrarse – en este contexto estar dentro;
- Intencionado: que tiene alguna intención – propósito de hacer una cosa o de conseguir un objetivo.

Tabla 26

Relato 18



Relato n° 19

Título: “Rebajas”

Autor: Isabel Mellado

Rasgos particulares: El relato de Isabel Mellado tiene una extensión muy reducida, menos de media página, por lo que los alumnos tendrán tiempo suficiente para leer y reflexionar. El tema (las compras, las rebajas, el consumismo) invita a la discusión. Pese a su sencillez tema, presenta un léxico de un nivel superior al B1.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 27, un 30% de léxico supera el nivel B1.

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 8% de léxico no especificado

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Tupido: que está formado por elementos que están muy juntos y apretados; espeso;
- Persuadir: convencer con argumentos a alguien de algo;
- Apretón de manos: acción de dar o darse la mano con energía y efusión;
- Tentador: que resulta atractivo;
- Bucólico: que tiene relación con la vida de los pastores, del campo;
- Derrotista: de la actitud pesimista en general;
- Bélico: Que tiene relación con la guerra;
- Corazonada: impulso espontáneo con que uno se mueve a realizar alguna cosa arriesgada y difícil.

Tabla 27

Relato 19

Total de palabras	Palabras que no se repiten																								
<p>Léxico</p> <table border="1"><thead><tr><th>Nivel</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>A1,A2</td><td>40%</td></tr><tr><td>B1</td><td>22%</td></tr><tr><td>C1,C2</td><td>15%</td></tr><tr><td>B2</td><td>15%</td></tr><tr><td>No especifica</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Nivel	Porcentaje	A1,A2	40%	B1	22%	C1,C2	15%	B2	15%	No especifica	8%	<p>Léxico</p> <table border="1"><thead><tr><th>Nivel</th><th>Porcentaje</th></tr></thead><tbody><tr><td>A1,A2</td><td>37%</td></tr><tr><td>B1</td><td>29%</td></tr><tr><td>C1,C2</td><td>18%</td></tr><tr><td>B2</td><td>6%</td></tr><tr><td>No especifica</td><td>10%</td></tr></tbody></table>	Nivel	Porcentaje	A1,A2	37%	B1	29%	C1,C2	18%	B2	6%	No especifica	10%
Nivel	Porcentaje																								
A1,A2	40%																								
B1	22%																								
C1,C2	15%																								
B2	15%																								
No especifica	8%																								
Nivel	Porcentaje																								
A1,A2	37%																								
B1	29%																								
C1,C2	18%																								
B2	6%																								
No especifica	10%																								

Relato n° 20

Título: “En Durant y Telegraph”

Autor: Edmundo Paz Soldán

Rasgos particulares: El relato de Edmundo Paz Soldán invita a los alumnos a una discusión sobre el futuro y los horóscopos, un tema inquietante para practicar además el futuro imperfecto.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 28, un 22% supera el nivel B1.

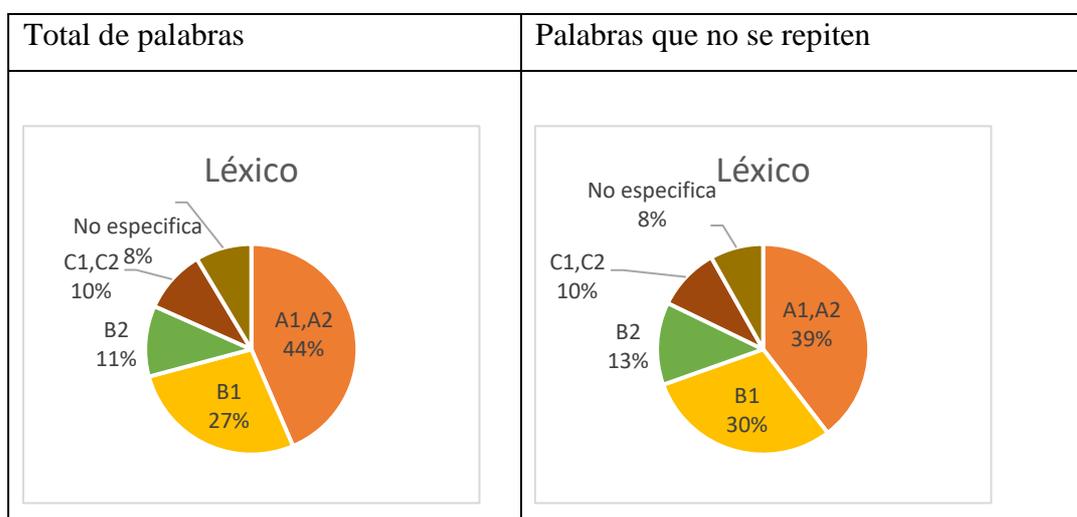
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 8% de léxico no especificado. Hay palabras no especificadas en el PCIC que suenan igual o muy parecido en la lengua materna de los alumnos: “hippie”, “tarot”, “púrpura”, “tatuaje”, “cliché”.

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Inmutarse: impresionarse una persona profundamente por algo; alterarse;
- Prestidigitación: arte y habilidad para hacer juegos de manos para distracción del público;
- Asombro: sorpresa, susto;
- Pavor: temor o miedo muy grandes;
- Al borde del precipicio: (*coloquial*) En una situación límite o de grave peligro;
- Estafador: persona que engaña, miente para obtener sus propios beneficios;
- Abrojos: en este contexto penas o sufrimientos;
- Impasible: indiferente a las emociones.

Tabla 28

Relato 20



Relato n° 21

Título: “Las Musarañas”

Autor: Juan Bonilla

Rasgos particulares: En la tabla de la derecha se puede observar que las palabras de los niveles del A1 al B1 se repiten con frecuencia, con un 41% de palabras que no se repiten frente a un 60% de las que se repiten.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 29, el relato de Juan Bonilla contiene un 18% de léxico que supera el nivel B1 según el PCIC

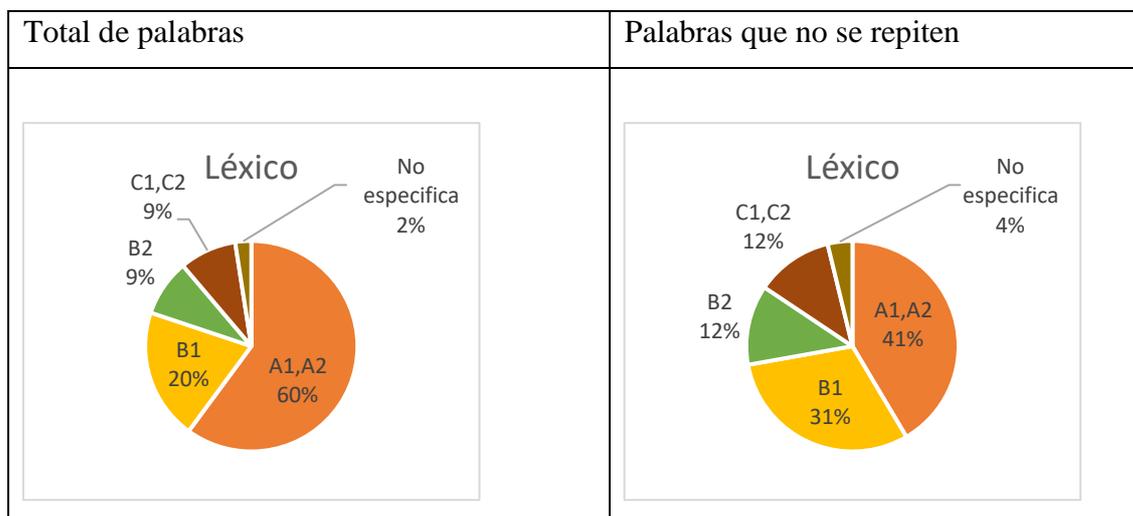
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 2%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Indispensable: que es o se considera tan necesario que no se puede prescindir de él;
- Colgar: dar fin a una conversación telefónica;
- Derivar: cambiar o dirigir la dirección de una cosa hacia otro punto;
- Sobrar: haber [una cosa] en más cantidad de la necesaria;
- Insomne: que no duerme, que padece insomnio;
- Reaccionario: que es contrario a las innovaciones y que se opone a reformas o cambios que representan progreso en la sociedad;
- Musaraña: mamífero insectívoro parecido a una rata, de hocico alargado y puntiagudo, útil porque destruye gran número de gusanos e insectos;
- Cobrar conciencia: darse cuenta de algo, percatarse de algo;
- Resucitar: volver a la vida después de morir;
- Tachar: borrar lo escrito;
- Cernearse: existir [una amenaza o un peligro inminentes] para una persona o una cosa.

Tabla 29

Relato 21



Relato n° 22

Título: “La carta en el árbol”

Autor: José María Merino

Rasgos particulares: El relato de José María Merino aborda un tema muy cercano a los alumnos jóvenes: el amor de adolescencia.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 30, contiene un 15% de palabras de niveles superiores a B1.

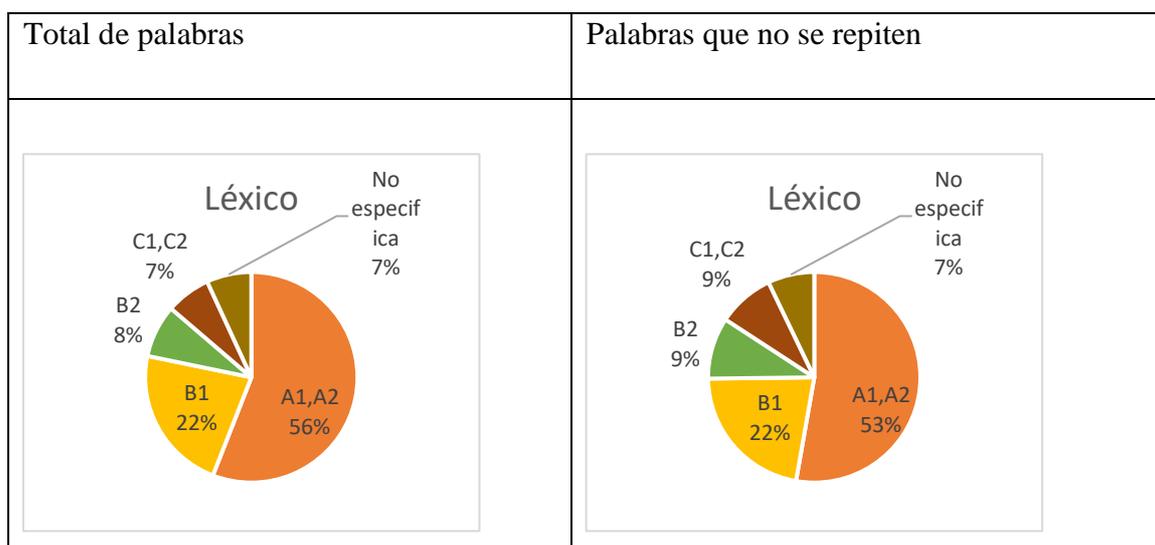
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 7%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Trazado: recorrido o dirección de un camino;
- Revelar: descubrir o manifestar [algo] lo que estaba oculto;
- Evocación: acción y efecto de recordar algo percibido, aprendido o conocido;
- Placidez: tranquilidad;
- Conjurar: rogar, pedir; evitar con previsión una situación que puede resultar peligrosa;
- Extinguirse: dejar de existir;
- Alfilerazo: pinchazo que se efectúa con un utensilio semejante a la aguja;
- Yema: parte extrema del dedo y opuesta a la uña;
- Hendidura: abertura estrecha, alargada y poco profunda en una superficie;
- Frondoso: que tiene gran cantidad de hojas y ramas; espeso;
- Desperdicios: residuos; cosa o parte de ella que queda después de haberla utilizado.

Tabla 30

Relato 22



Relato n° 23

Título: Canon

Autor: F. M.

Rasgos particulares: El relato Canon presenta otro tema muy importante para los adolescentes: la relación entre padres e hijos. A pesar de la presencia de las palabras de nivel superior a B1, la idea principal del relato se resume en la frase “deja vivir y vive”, que no presenta dificultades para un nivel B1.

Porcentaje de léxico que supera el B1: un 18%, según la tabla 31

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 11%, según la tabla 31

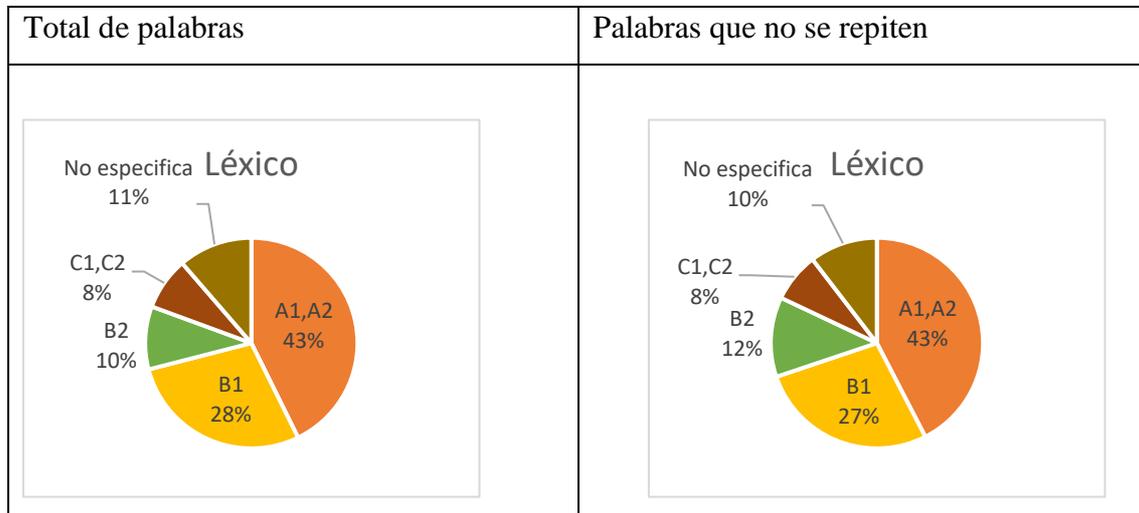
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Indignado: que está enfadado;
- Aro: pieza u objeto redondo, generalmente de material rígido; pendiente;
- Gruñir: expresar en voz baja su enfado o su disgusto; producir su voz el cerdo;
- Sermón: una charla larga, insistente y pesada, con la que se trata de aconsejar o corregir a una persona;
- Eructo: expulsión ruidosa de gases del estómago por la boca;
- Semblante: cara o rostro de una persona;
- Embucharse: comer mucho, deprisa y casi sin masticar;
- Sentar la cabeza: cambiar su conducta y empezar a ser responsable;
- Exasperación: acción y efecto de provocar o sentir gran irritación o enfado;

- Enojo: sentimiento de enfado ocasionado por falta de respeto u obediencia;
- Esparcir: separar o extender en distintas direcciones las cosas que estaban junta;
- Pasador: alfiler o varilla usado para sujetar corbatas, pañuelos o como adorno.

Tabla 31

Relato 23



Relato n° 24

Título: “¿Somos felices?”

Autor: Juan José Millás

Rasgos particulares: Como se ve en el gráfico de la derecha, las palabras de los niveles A1–A2 se repiten con frecuencia: un 49% frente a un 63% de palabras que se repiten.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 32, el léxico de un nivel superior a B1 representa un 14%

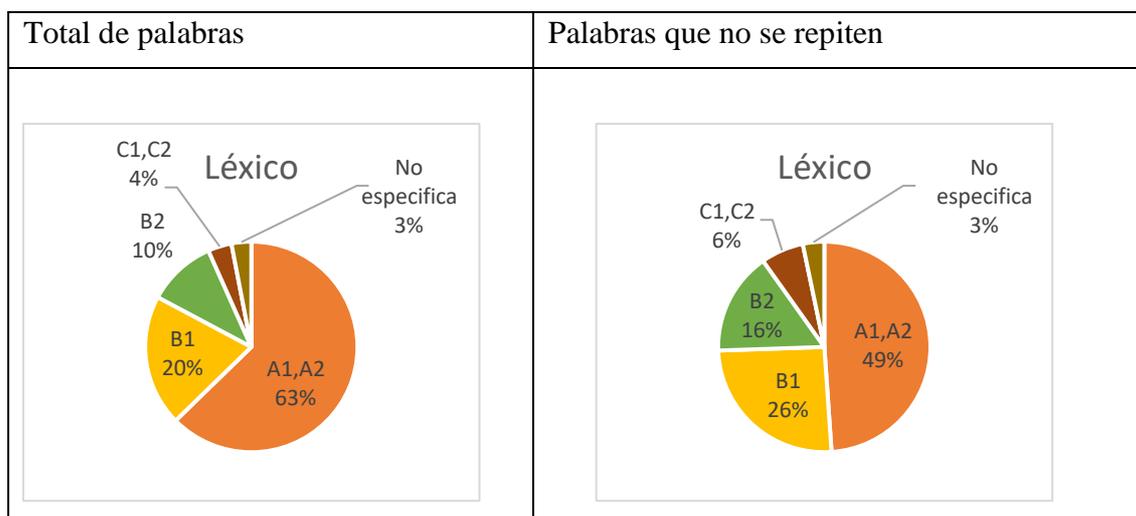
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 3%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar):

- Estar en paro: estar desempleado, no trabajar;
- Estar enchufado: persona que ha obtenido trabajo por recomendación o influencia de otra persona;
- Pernocta: acción y resultado de pernoctar o pasar la noche fuera del domicilio habitual, o del cuartel los soldados;
- Cuartel: edificio militar;
- Aprovecharse de alguien: usar a una persona para obtener beneficio propio; - Echar una mano a alguien: ayudar a alguien;
- Mezquino: que está falto de sentimientos nobles y generosidad; muy pequeño, ridículo.

Tabla 32

Relato 24



Relato n° 25

Título: “El paraíso era un autobús”

Autor: Juan José Millás

Rasgos particulares: El relato “El paraíso era un autobús” aborda un tema que le puede resultar inspirador al alumno: el amor a primera vista. Como en el relato anterior del mismo autor, el léxico de niveles bajos es bastante repetitivo: un 46% frente a un 59%

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como muestra la tabla 33, un 15% supera el B1

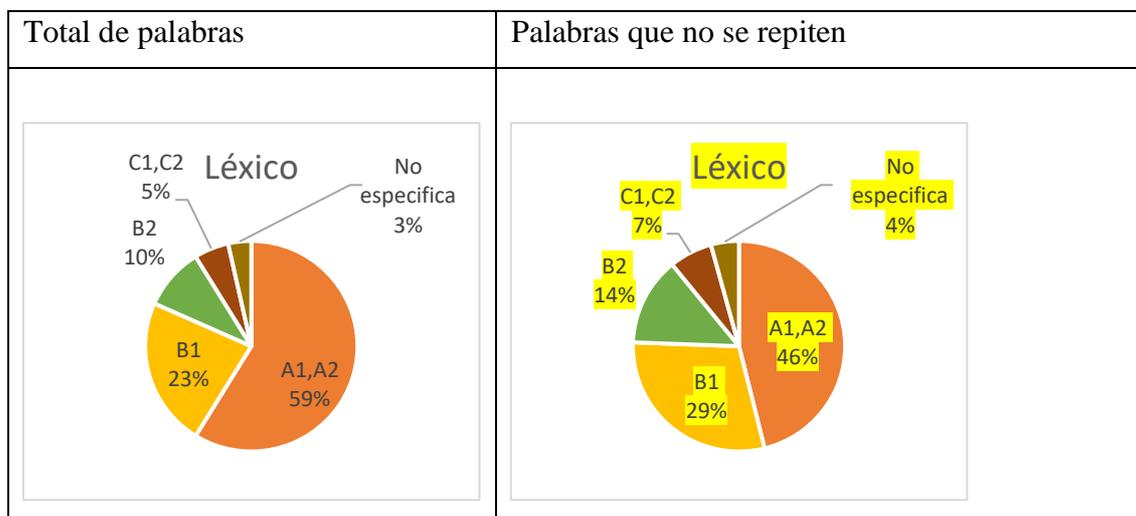
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 3%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar):

- Ferretería: tienda o establecimiento donde se venden diversos objetos de metal y de otras materias, como herramientas, cerraduras, clavos y otras cosas;
- Mercería: tienda donde se venden artículos para la costura como alfileres, cintas, etc;
- Descuidar: dejar de prestar atención a una cosa;
- Resucitado: volver a la vida después de morir;
- Perforación intestinal: es una ruptura a través de todas las capas del intestino delgado;
- Ascender: prosperar, pasar una persona a una categoría social o laboral superior;
- Disminuir: hacerse una cosa más pequeña; reducir la extensión, la intensidad o el número de algo;
- Difuminar: hacer perder claridad, nitidez o intensidad;
- Justificar: explicar; demostrar algo con razones convincentes;
- Languidecer: perder el espíritu, el vigor o la energía.

Tabla 33

Relato 25



Relato n° 26

Título: “Vidas Instantáneas”

Autor: Andrés Neuman

Rasgos particulares: El relato de Andrés Neuman trata de un tema actual para los alumnos jóvenes: conocerse en la red (páginas de contactos, sitios web para encontrar pareja).

Pese a que un porcentaje bastante alto, la idea general está clara y, con ayuda del profesor, los alumnos podrán captar la ironía del relato. Desde el punto de vista didáctico, puede ofrecer varias actividades creativas, como pedirles que inventen un perfil irónico para una página de contactos siguiendo el patrón del relato.

Porcentaje de léxico que supera el B1: como muestra la tabla 34, un 20% del léxico supera el nivel B1

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 10%

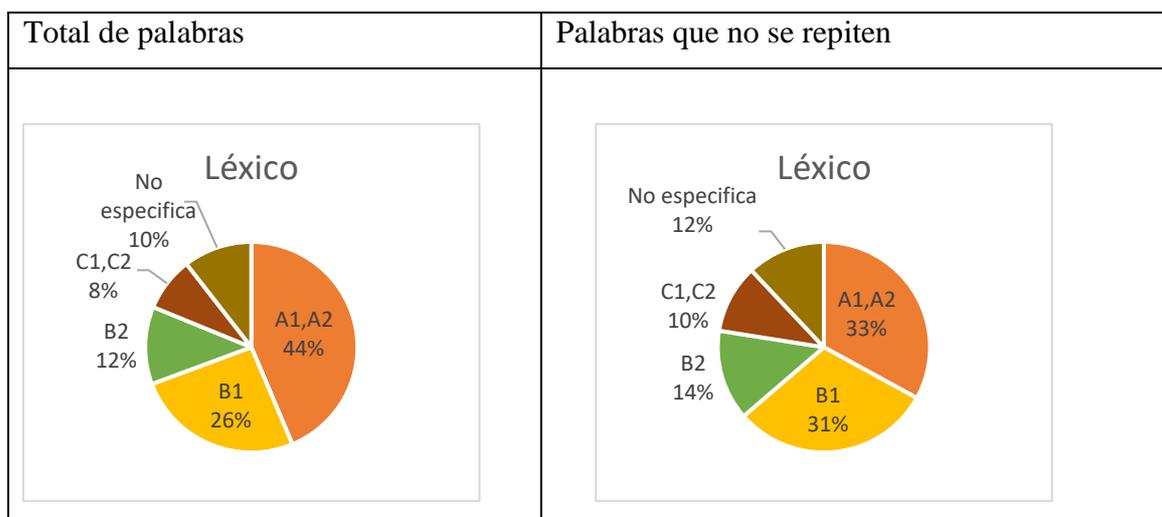
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Abstenerse: no participar en algo; dejar de hacer o de tomar algo;
- Rellenito: un poco gordo;
- Ávido: ansioso, apasionado; que siente un deseo fuerte e intenso de tener, hacer o conseguir algo;
- Perseverar: perdurar, insistir; manifestar constancia en la realización de algo; Con denuedo: con energía, con decisión;
- Nínfula: lolita, una muchacha sexualmente precoz;

- Pernoctación: acción y efecto de pasar la noche en un lugar que no es la vivienda habitual;
- Con buena planta: atractivo;
- Locuaz: que habla mucho, en especial cuando lo hace con soltura o facilidad.

Tabla 34

Relato 26



Relato n° 27

Título: “Amigo Invisible”

Autor: Iban Zaldúa

Rasgos particulares: Uno de los temas principales del relato puede dar pie a una conversación que puede resultar curiosa para los alumnos: la infancia, las mentiras, los amigos.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como muestra la tabla 35, un 16% de léxico que supera el B1

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 5%. Algunas palabras no especificadas suenan igual o muy parecido en la lengua materna del alumno: “nostalgia”, “leucemia”, “balcón”.

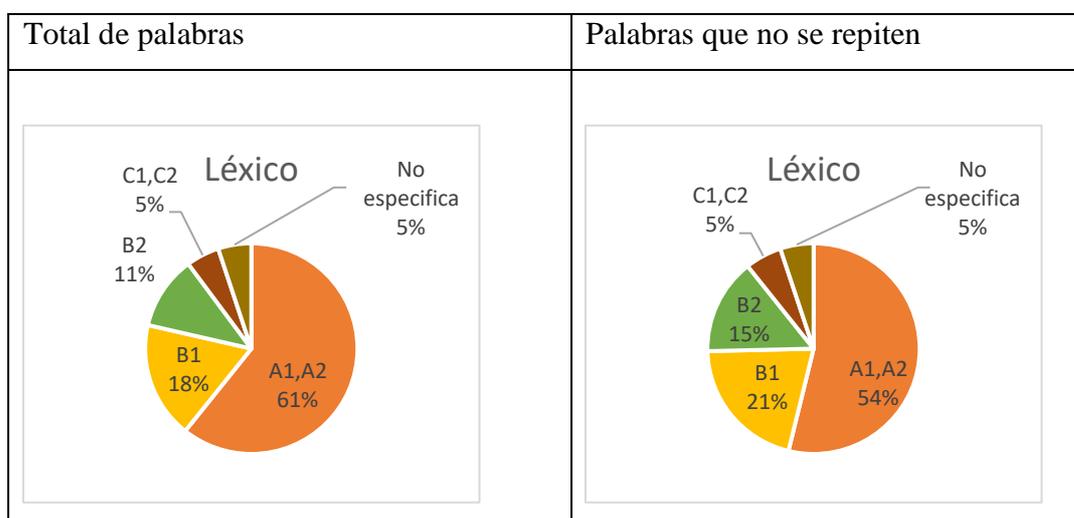
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Solitario: persona que busca estar sola, sin compañía;
- Alumbrar: llenar un lugar de luz o claridad;
- Custodiar: mantener [una persona], con su presencia, vigilada a otra para protegerla o para evitar que escape;
- Resignarse: conformarse, entregar su voluntad;

- Empeño: deseo intenso de conseguir algo;
- Putadas: acción hecha con mala intención;
- Empujar: hacer fuerza [contra una cosa] para moverla;
- Acusar: atribuir a una persona la responsabilidad de un delito;
- Garabato: trazo realizado con un lápiz u otro instrumento de escritura, que no representa nada;
- Menudear: hacer una cosa muchas veces y con frecuencia.

Tabla 35

Relato 27



Relato n° 28

Título: “La suplantación”

Autor: José María Merino

Rasgos particulares: El relato de José María Merino presenta un tema actual que desarrollará la competencia intercultural de los alumnos: los roles de género y la imagen tradicional de la familia. La idea general dará pie a la comparación de los roles de género en Rusia y en España.

Como muestra la columna derecha de la tabla 36, el léxico de niveles bajos se repite bastante: un 46% frente a un 59%.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 36, hay un 12% que supera el nivel B1

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 4%

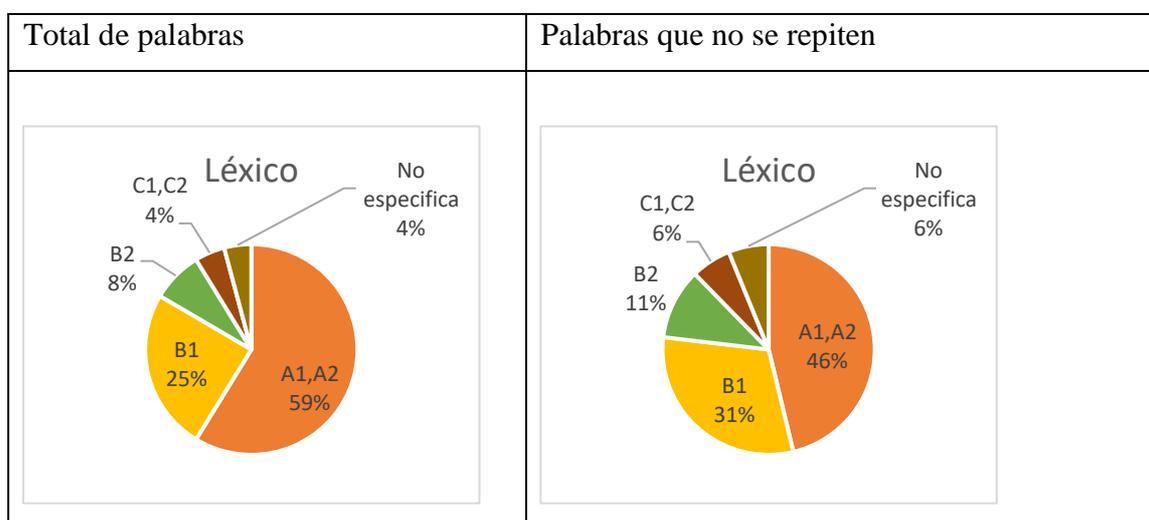
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Suplantación: acción de sustituir a una persona o cosa;

- Matutina: de las primeras horas de la mañana;
- Estupefacción: asombro o sorpresa exagerada;
- Arreglarse: ducharse, maquillarse y vestirse;
- Arrastrar: llevar a una persona o cosa por el suelo tirando de ella;
- Desestimar: dar una respuesta negativa; denegar;
- Demanda: petición, acción de solicitar o reclamar una cosa;
- Desazón: disgusto o malestar causado por una contrariedad física o moral.

Tabla 36

Relato 28



Relato n° 29

Título: “Una rama más alta”

Autor: Andrés Neuman

Rasgos particulares: El relato de Andrés Neuman sirve de base para enriquecer la competencia cultural del alumno en el tema de las fiestas navideñas, las diferencias entre Rusia (el Abuelo Frío) y España (los Reyes Magos)

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como muestra la tabla 37, el léxico que supera el nivel B1 representa un 22%

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 9%

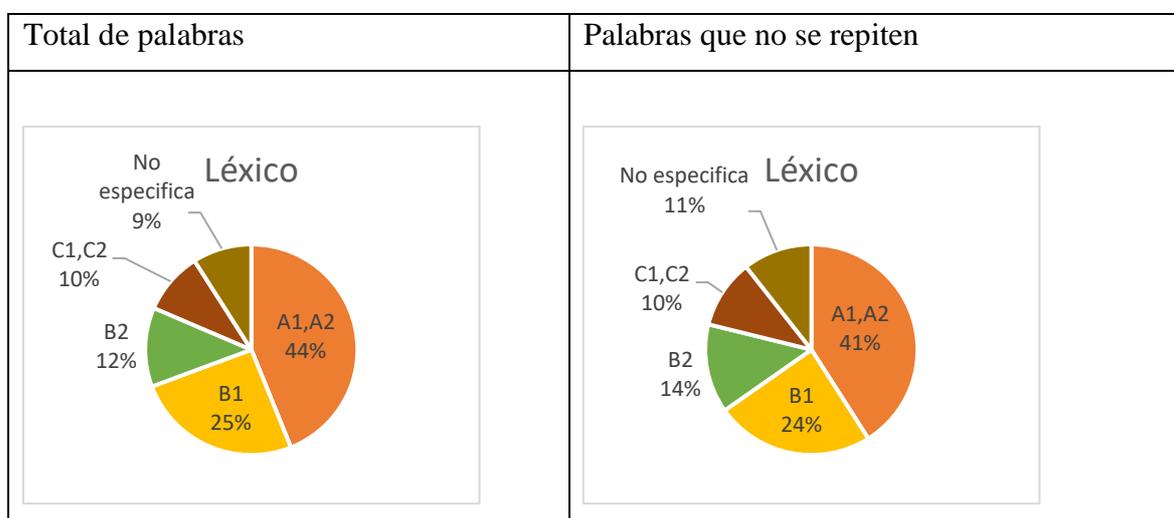
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Rama: cada una de las partes que brotan del tronco o tallo de una planta una rama de olivo;
- Emboscada: trampa; acción o plan secreto que se prepara en contra de alguien;
- Resoplido: respiración fuerte y ruidosa que, generalmente, expresa cansancio;

- Sacudir: mover a una persona o una cosa de un lado a otro con fuerza;
- Destellar: emitir una luz intensa y breve
- Abalanzarse: dirigirse con fuerza hacia delante;
- Coronilla: parte de la cabeza humana de donde arranca el pelo en distintas direcciones;
- Desgarrar: romper una cosa una cosa flexible y poco resistente, como una tela, la piel o la carne, especialmente tirando de ella;
- Depredador: que caza animales de otra especie para alimentarse; carnívoro; Despellejar: quitar la piel, o parte de ella, a un animal

Tabla 37

Relato 29



Relato n° 30

Título: “Dos pares de calcetines”

Autor: Juan José Millás

Rasgos particulares: Aunque el relato tiene una extensión de tres páginas, está estructurado en forma de diálogo, por lo que la lectura resulta rápida y amena. El tema principal es, una vez más, la relación entre padres e hijos y la incapacidad de aceptar a las personas como son. Se espera que algunos se sientan identificados con el tema y compartan sus puntos de vista.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 38, la cantidad del léxico que supera el nivel B1 es igual a un 18%

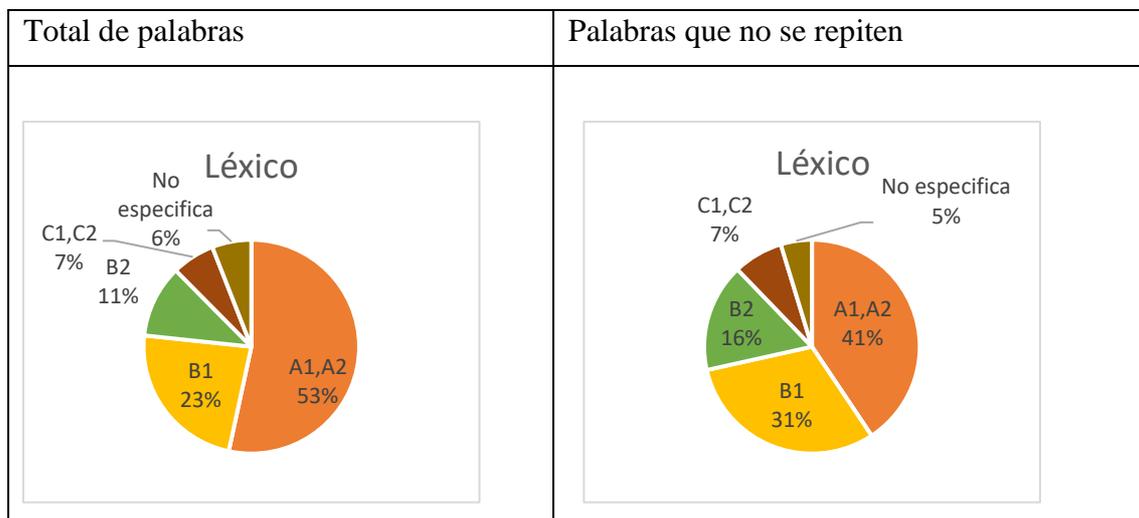
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 6%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Sujeto: que está agarrado por una persona o cosa, de manera que no se puede mover, caer o escapar;
- Superstición: creencia que no tiene fundamento racional y que consiste en atribuir carácter mágico o sobrenatural a determinados sucesos o en pensar que determinados hechos proporcionan buena o mala suerte;
- Excentricidad: carácter y modo de ser de las personas raras o extravagantes; Fingir: hacer creer con palabras, gestos o acciones una cosa que no es verdad;
- Desmayado: que está sin fuerza o desfallecido;
- Dócil: obediente, sumiso, cariñoso, manso;
- Perversión: funcionamiento anómalo de un órgano o un sistema de órganos; Cerciorarse: asegurarse de la verdad de algo;
- Asestar: dar un golpe, causar una herida con arma blanca o disparar un arma de fuego contra alguien o algo;
- Adoptado: hijos no biológicos.

Tabla 38

Relato 30



Relato n° 31

Título: “Una historia común”

Autor: Antonio Gala

Rasgos particulares: El relato de Antonio Gala presenta otro tema cercano para los jóvenes: el abandono de los animales. Como se puede observar en el gráfico de la derecha, el léxico de niveles bajos es bastante repetitivo: un 52% frente a un 66% de palabras que se repiten.

Porcentaje de léxico que supera el B1: La tabla 39 muestra que el porcentaje del léxico que supera el B1 es igual a un 14%,

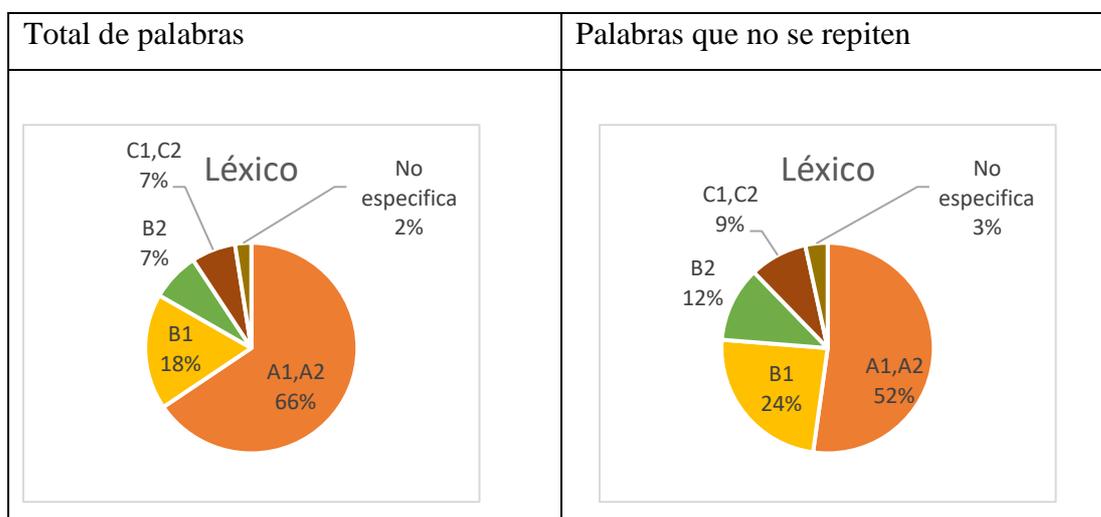
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: más un 2%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Esquivar: realizar un movimiento para evitar un golpe;
- Vaivén: movimiento brusco;
- No tener mas remedio: no hay otra opción;
- Acurrucarse: poner el propio cuerpo doblado y encogido para ocupar el menor espacio posible, generalmente por miedo o frío;
- Coscorrón: golpe doloroso recibido en la cabeza;
- Caer de bruces: caer con la cara contra el suelo;
- Arrollar: pasar [una fuerza o una cosa en movimiento] por encima de una persona, animal o cosa; atropellar;
- Menear: mover.

Tabla 39

Relato 31



Relato n° 32

Título: “Las cosas que no hacemos”

Autor: Andrés Neuman

Rasgos particulares: Uno de los relatos más cortos de la lista. Puede servir de base para repasar el presente de subjuntivo y hablar de los sueños y la realidad.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como muestra la tabla 40, un 21% supera el nivel B1

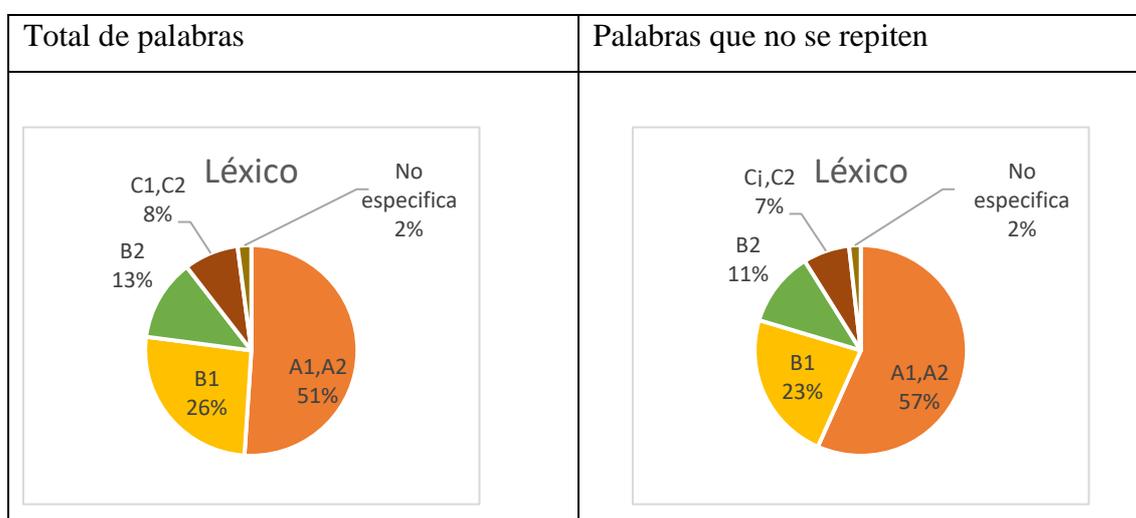
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 2%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Cosquilla: sensación que se experimenta en algunas partes del cuerpo al ser rozadas por algo o alguien y que provoca involuntariamente la risa: tiene cosquillas en las plantas de los pies;
- Insinuar: decir o dar a entender algo sin expresarlo con claridad; sugerir; Invocar: pedir ayuda o protección a una persona o divinidad; recurrir; Resplandor: luz muy clara, brillo muy intenso.

Tabla 40

Relato 32



Relato n° 33

Título: “Simulacros”

Autor: Edmundo Paz Soldán

Rasgos particulares: Aunque, como se ve en la columna derecha, las palabras de niveles bajos se repiten bastante (un 32% frente un 42% de léxico que se repite), el relato sigue siendo difícil de entender para un B1 tal y como lo describe el PCIC.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 41, el relato de Edmundo Paz Soldán contiene un 27% de léxico que supera el nivel B1.

Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 9%

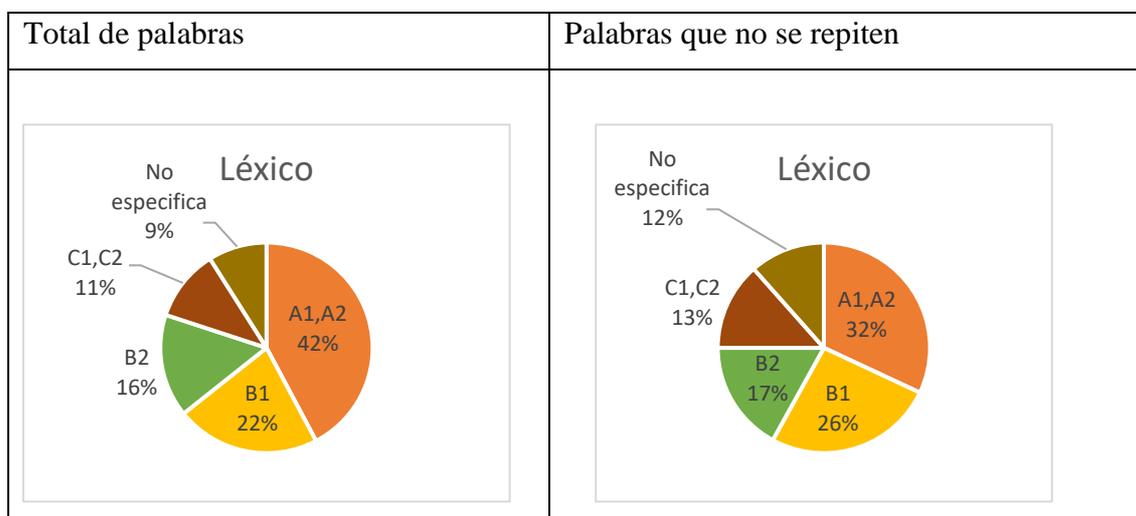
Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar):

- Repugnar: dar asco, molestar mucho;
- Sin pudor: sin vergüenza, sin timidez;
- Farsa: engaño o fingimiento que se prepara como medio para ocultar una cosa;

- Elogio: reconocimiento de los méritos o cualidades de una persona o de una cosa mediante expresiones o discursos favorables;
- Ausencia: tiempo en que alguien no está presente;
- Solícito: amable;
- Pretextar: decir o hacer una cosa como pretexto;
- Súbito: inesperado, imprevisto;
- Confinar: encerrar o quitar la libertad de movimiento;
- Sortear: evitar; someter [a personas o cosas] a la decisión de la suerte; Dictaminar: dar una opinión o juicio sobre un determinado tema;
- Pasajero: en este contexto que dura poco tiempo.

Tabla 41

Relato 33



Relato n° 34

Título: “Mi alma y mi perro”

Autor: Fernando Aramburu

Rasgos particulares: El relato de Fernando Aramburu da pie a una conversación psicológica sobre las máscaras de personalidad que puede resultar interesante para los alumnos, personas que se relacionan a través de los *likes* en las redes sociales y que tienen mucho que decir sobre la falsedad del mundo virtual.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como se puede observar en la tabla 42, el porcentaje del léxico que supera el nivel B1 es igual a un 24%

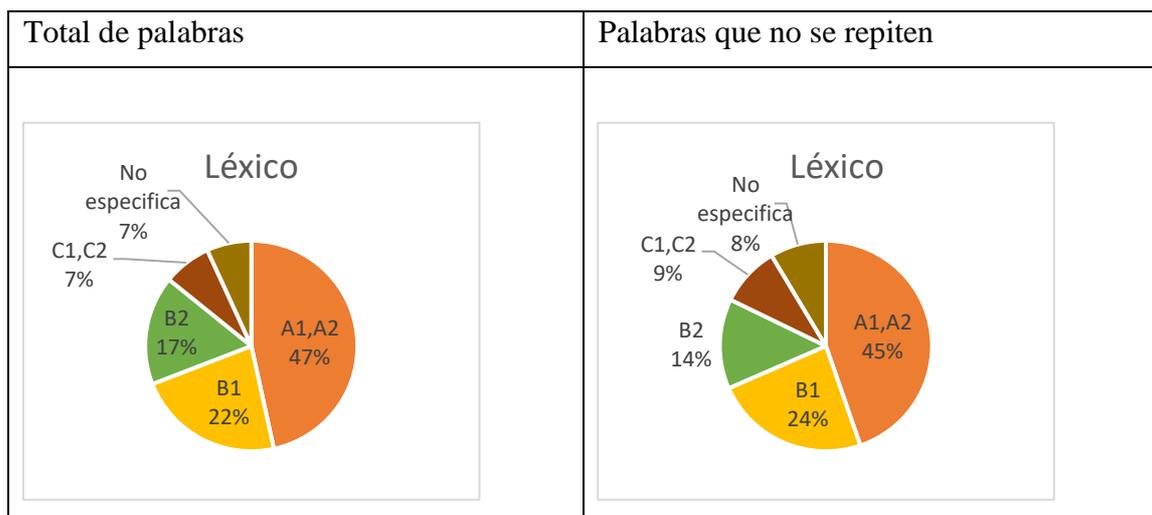
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 7%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Percha: utensilio que sirve para colgar la ropa;
- Olfato: sentido por el que se perciben los olores;
- Alzar: mover o dirigir hacia arriba una cosa;
- Surcar: atravesar el espacio volando;
- Bandada: gran cantidad de personas, aves o peces que van juntas;
- Arruinar: estropear, destruir, ocasionar grave daño;
- Crepúsculos: luz que se ve antes de la salida del sol y después de su puesta;
- Dimensiones: tamaño de una cosa;
- Ataviado: adornado de algún accesorio o detalle;
- Dilatarse: extender, hacer mayor [una cosa], o hacer que ocupe más lugar o tiempo;
- Polvoriento: lleno o cubierto de polvo;
- Pingos: ropa de muy poco valor o en mal estado.

Tabla 42

Relato 34



Relato n° 35

Título: “Estar descalzo”

Autor: Andrés Neuman

Rasgos particulares: El relato de Andrés Neuman aborda un tema que puede causar rechazo entre los alumnos: la pérdida de los seres queridos. Por tanto, lo hemos dejado para el final. Así los profesores, que conocen a su grupo, pueden decidir si lo ofrecen o lo cambian por otro.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Como muestra la tabla 43, el léxico que supera el nivel requerido es igual a un 26%

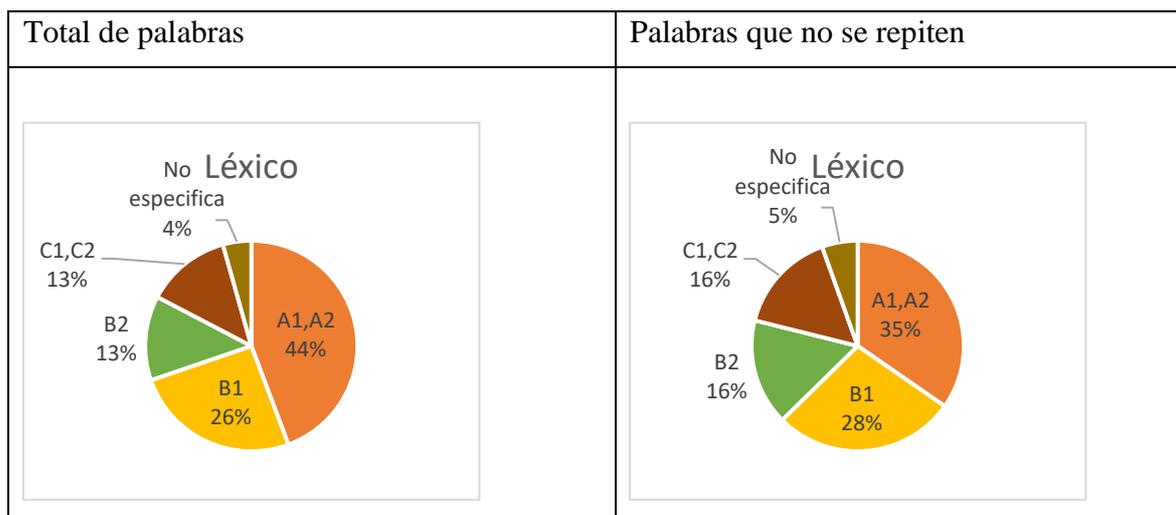
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 4%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Balde - recipiente de forma aproximadamente cilíndrica;
- Evaporarse: desaparecer de la vista de los demás;
- Tropezarse: dar con los pies en un obstáculo al ir andando, con lo que se puede caer;
- Evocar: traer algo a la imaginación por asociación de ideas; recordar algo o a alguien;
- Desperdicios: residuos; cosa o parte de ella que queda después de haberla utilizado;
- Protuberancia: elevación o bulto redondeado que sobresale de una superficie; Eludir: evitar una dificultad o una obligación;
- Resplandecer: brillar; despedir rayos de luz propia, como hacen el sol o las estrellas;
- Impecable: que no tiene defectos o manchas;
- Avanzar a gatas: moverse apoyándose en piernas y manos.

Tabla 43

Relato 35



Relato n° 36

Título: “La modelo”

Autor: Antonio Gala

Rasgos particulares: El último relato de la lista aborda un tema que puede resultar ser curioso para los alumnos: la materialización de los sueños y los pensamientos. La conversación también puede girar en torno a las profesiones, en concreto la de modelo.

Porcentaje de léxico que supera el B1: Según la tabla 44, el léxico que supera el nivel B1 es igual a un 18%

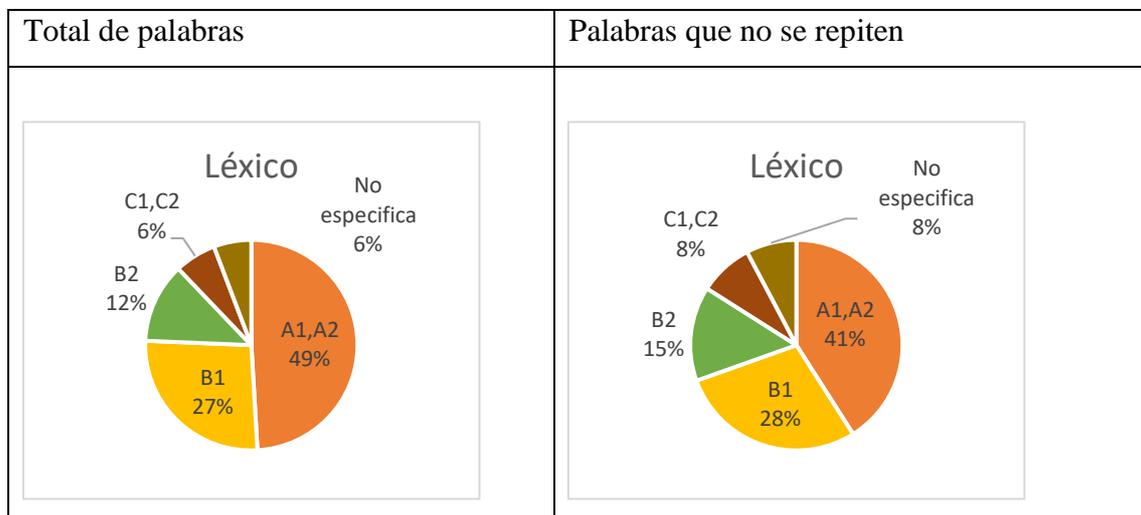
Porcentaje de léxico no especificado en el PCIC: un 6%

Palabras incluidas en el diccionario (niveles B2, C1, C2 o sin especificar)

- Esbeltísima: se refiere a la persona que tiene una figura alta y delgada;
- Casta: clase, calidad de una persona o cosa;
- Ferragosto: una fiesta italiana celebrada el 15 de agosto;
- Manguito: prenda de abrigo en forma de tubo abierto por ambos extremos, donde se meten las manos para protegerlas del frío;
- Estela: huella o recuerdo que deja algo que pasa;
- Verdugo: prenda de vestir de abrigo que cubre toda la cabeza excepto los ojos y la nariz;
- Batistas: tela de hilo o algodón muy fina usada especialmente para pañuelos y blusas;
- Somnífero: medicamento que produce sueño;
- Sobrasada: embutido típico balear hecho con carne de cerdo muy picada y sazonada con sal, pimienta y pimentón molido;
- Incredulidad: dificultad en creer una cosa;
- Embestir: lanzarse contra una persona o una cosa violentamente;
- Escuálida: de extraordinaria delgadez o falta de desarrollo.

Tabla 44

Relato 36



3.6 Segunda fase

La segunda fase de la investigación ha contribuido a responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Pueden entender y disfrutar de los relatos no adaptados los alumnos de nivel B1?
- ¿Aumentarán el nivel de léxico y la seguridad a la hora de hablar tras haber trabajado con los relatos seleccionados?
- ¿Se sentirán más motivados al final del curso?

Para responder a estas preguntas, se ha realizado “un trabajo de campo”, que ha consistido en tres etapas:

- En la primera etapa, las instituciones colaboradoras empiezan a trabajar con los alumnos con los relatos seleccionados.
- Para la segunda etapa, se ha desarrollado una encuesta de valoración para saber la opinión de los alumnos acerca de nuestra iniciativa y un cuestionario para las observaciones del profesor.
- En la tercera etapa, se hace un estudio de los resultados obtenidos de los exámenes finales de grupos experimentales y los de control.

3.7 Procedimiento de la primera etapa de la segunda fase

Para cada profesor, se han diseñado los siguientes documentos: el manifiesto de profesores, el anexo para profesores y la lista de relatos.

El anexo para los profesores coincide en gran medida con la tabla 8 *Tabla final* del apartado 3.2.4 *Selección final*, pues contiene el título del relato, el nombre del autor, los temas gramaticales y los temas de conversación. Algunos relatos tienen información adicional como:

- consejos e ideas para las actividades preliminares;
- posibles respuestas a las preguntas de post lectura (relato 25, 29, 35) y;
- tareas optativas (como videos, el relato 31)

La lista de relatos contiene 36 relatos de autores contemporáneos con diccionario monolingüe y actividades de pre y post lectura.

- Manifiesto para los profesores

Català (2019), partiendo del concepto de multiliteracidades que planteó el New London Group (NLG) en 1996 y de la obra *Literacy and Language Teaching* (2000) de Richard Kern para la enseñanza de las lenguas, señala que la formación de los futuros maestros debe integrar una pedagogía que desarrolle la capacidad de los alumnos para leer, interpretar, hablar, pensar y escribir de manera crítica.

Según Ballester (2007, p.125), la función del docente es estimular al lector a partir del descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que presentan los textos literarios. Desde el principio, se ha decidido dar al profesor libertad y cierta autonomía a la hora de trabajar con los relatos.

El motivo es que el clima del aula depende en gran medida de la motivación del profesor, que tiene que estar a gusto y sentirse cómodo con la tarea.

Además, sabíamos que cada institución tiene su programa, y no todos iban a poder incluir todos los relatos de la lista. Del mismo modo, en el “Manifiesto para los profesores”, nos gustaría explicar nuestros propósitos y ciertas peticiones/recomendaciones, tales como, por ejemplo, no hablar en ruso y no evaluar las destrezas orales cuando los alumnos respondan a las preguntas. Con estos objetivos en mente, se ha redactado el siguiente manifiesto:

El profesor tiene toda la libertad para:

- Cambiar el orden de los relatos.
- No incluir relatos que no le parezcan adecuados para su grupo de alumnos.
- Dirigir el proceso de realización de las tareas pre- y post lectura: hacer que respondan a las preguntas en parejas, en grupos de cuatro, en clase abierta, etc.
- Dedicar a la tarea todo el tiempo del que disponga. Si dispone de unos 20 minutos (lectura del relato incluida), puede prolongar la discusión; si dispone de menos tiempo, puede gestionarlo como desee (dejar las preguntas de post lectura como tarea de casa, por ejemplo).

Nuestro mayor reto es incrementar la motivación de los alumnos. Por lo tanto, es muy importante que el ambiente de la clase sea agradable y que el alumno se sienta cómodo. Para lograr estas metas, en los últimos 20 minutos de la clase, que dedicaremos a la lectura, procuraremos:

- Explicarles que no es necesario entender todas las palabras del relato. Basta con sus conocimientos y el vocabulario dado; el resto se puede deducir del contexto.

Lo más importante es captar lo justo para entender la idea general del relato y poder responder a las preguntas.

- Dar al alumno el protagonismo durante la realización de las tareas literarias: que respondan ante toda la clase solo aquellos que quieran compartir su punto de vista con los demás, mientras que los más tímidos pueden trabajar en parejas.
- Ser paciente y no interrumpir corrigiendo los errores mientras el alumno esté reflexionando sobre uno u otro tema.
- No evaluar las destrezas orales.
- No hablar en ruso: es muy importante que practiquen el español como puedan sin miedo a cometer errores o a que el profesor los evalúe negativamente.
- Compartir su punto de vista con los alumnos, para que se sientan no como si estuvieran en clase, sino en una charla entre amigos.
- Pedir una opinión de los alumnos. ¿Les ha gustado el relato? ¿No? ¿Por qué?

Como tarea optativa, el profesor puede ofrecer a sus alumnos buscar información sobre los autores de los relatos de la lista, sus citas, y hacer una pequeña presentación en clase.

El profesor y el investigador formamos un equipo. Por lo tanto, estamos abiertos a todas las cuestiones y propuestas. Correo electrónico: irina.sarguzina@gmail.com

Creemos que sería interesante y fructífero, antes de empezar con la lectura del primer relato, preguntarles a los alumnos ante toda la clase: ¿por qué leer?

Algunas de las posibles respuestas pueden coincidir con la opinión de Daniel Pennac (1992):

Para aprender.

Para sacar adelante nuestros estudios.

Para informarnos.

Para saber de dónde venimos.

Para saber quiénes somos.

Para conocer mejor a los demás.

Para saber adónde vamos.

Para conservar la memoria del pasado.

Para iluminar nuestro presente.

Para aprovechar las experiencias anteriores.

Para no repetir las tonterías de nuestros antepasados.

Para ganar tiempo.

Para evadirnos.
Para buscar un sentido a la vida.
Para comprender los fundamentos de nuestra civilización.
Para satisfacer nuestra curiosidad.
Para distraernos.
Para informarnos.
Para cultivarnos.
Para comunicar.
Para ejercer nuestro espíritu crítico. (p. 87)

3.8 Contexto educativo

Hemos contactado con más de diez universidades y colegios rusos para solicitar su colaboración. Hemos de decir que el procedimiento no resultó ser tan fácil como se había esperado. En la mayoría de las universidades con las que hemos contactado, los alumnos no alcanzaban el nivel requerido o las autoridades de la Universidad no veían posible introducir cambios en el programa. Finalmente, conseguimos establecer una colaboración con tres universidades y un colegio bilingüe: La Universidad Estatal Lingüística de Moscú (MGLU), la Universidad Estatal de Voronezh (VSU), la Universidad Estatal “N. P. Ogarev”, de Mordovia (MRSU) y el Liceo público 568 “Pablo Neruda” de Moscú.

Debido al hecho de que la segunda fase de la investigación coincidió con el comienzo de la pandemia del Covid 19, se hizo necesario improvisar algunos cambios para poder llevarla a cabo. Por ejemplo, de los 40 alumnos que trabajaban con los relatos en el colegio de Pablo Neruda, solo logramos obtener resultados de la encuesta valorativa de 15 personas. El resto de los ejemplares se quedaron en Rusia dentro del centro educativo, cerrado por la pandemia. La profesora no pudo volver a Rusia debido al cierre de fronteras y siguió dando clases en línea desde España.

En cuanto a la VSU, de los 12 estudiantes del grupo experimental, solo recibimos las encuestas de 8 personas.

Los profesores se han visto obligados a adaptarse a una realidad nueva, incluido el estudio de nuevas plataformas donde dar clases, y la comunicación se complicó considerablemente. Se produjeron malentendidos que nos llevaron a la falta de resultados finales de los grupos experimentales de la VSU, la MRSU y el Liceo público 568 “Pablo Neruda”.

Estos contratiempos nos han llevado a introducir cambios en el plan inicial de la tercera etapa de la fase 2. Hemos podido comparar solo los resultados de los grupos de la MGLU, pero los resultados de exámenes finales de los grupos experimentales de las demás universidades nos han permitido analizar la presencia del léxico de relatos en sus tareas finales. Esta estrategia nos ha permitido comprobar si se había dado un nivel del dominio del léxico no solo en la expresión oral, sino también en la escrita.

En total, contando todos los participantes, hemos obtenido las respuestas a la encuesta valorativa de 40 personas, hemos analizado los trabajos finales de 54 personas y hemos estudiado las observaciones de 4 profesores colaboradores con este proyecto.

- Descripción del programa de grupos meta y grupos de control

A continuación, describiremos con más detalle el contexto educativo de las tres universidades y el colegio bilingüe:

- *Universidad Estatal Lingüística de Moscú (MGLU)*

El profesor colaborador se llama Juan Pablo y tiene dos grupos de siete personas de nivel B1. Son estudiantes de Derecho y de Seguridad Nacional con una motivación media hacia el español, según nos comentó el profesor.

Los manuales que utilizan ambos grupos son “Español 2000”, “En vocabulario” y “Uso de la gramática española”. Durante un periodo de 5 meses, el grupo experimental leyó los 25 relatos en el siguiente orden: 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16,17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 31, 32, 33, 34. El grupo de control leyó los textos del manual “Español 2000”.

Una vez finalizado el experimento, obtuvimos los resultados de la tarea final de ambos grupos, las encuestas valorativas rellenas por el grupo experimental y las observaciones del profesor.

- *Universidad Estatal de Voronezh (VSU)*

La profesora Elena tiene dos grupos de 12 personas cada uno. Imparte español en la Facultad de Filología Románica, 10 horas semanales. Los alumnos han alcanzado el nivel B1. Los manuales que utiliza son los siguientes: “Español para continuar”⁵, “Libro de textos de español”⁶ y “Grammátika Ispánskoj Razgovórnj Réči”⁷.

El grupo experimental leyó los primeros 20 relatos de la lista, mientras que el grupo de control trabajó solo con los manuales arriba mencionados. No todos los alumnos pudieron rellenar la encuesta valorativa, recibimos los cuestionarios de tan solo 8 personas.

- *Universidad Estatal “N. P. Ogarev” de Mordovia (MRSU)*

Según la profesora Svetlana, el grupo todavía no ha llegado al nivel B1 y lleva estudiando el idioma durante dos semestres. El grupo está formado por 12 alumnos que estudian español 4 veces a la semana durante 1,30 horas. Son futuros traductores, su principal lengua no materna es el inglés. Normalmente se les ofrecen textos de niveles B1 y B2, porque la transferencia de los idiomas que conocen ayuda a la comprensión lectora.

Pero, como subraya Svetlana, el vocabulario y el nivel de dominio de la gramática de los estudiantes es bastante escaso. Por lo tanto, ella decidió elegir los 12 relatos de la lista que resultaron más comprensibles, de acuerdo con las características específicas de su grupo. Eligió los siguientes relatos: 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 26, 32. Al final pudieron solo con 10 (excluyendo el 26 y el 32).

Después de pasar a las clases en línea (debido a la pandemia), debatieron sobre los relatos por Skype, compaginando con las respuestas a las preguntas de pre- y post lectura por escrito en las aplicaciones Padlet y Flipgrid.

- *Liceo público 1568 “Pablo Neruda” de Moscú.*

La profesora Paula ha trabajado con 4 grupos de 8º y 9º curso de Secundaria dentro del programa de Secciones Bilingües (en colaboración con el Ministerio de Educación de

⁵ Dyshlevaya (2018). *Español para continuar*. Moscú: Soyuz.

⁶ Tsareva, Gorohova (2015). *Libro de textos en español*. Moscú: Knorus

⁷ Borisenko (2003). *Grammátika Ispánskoj Razgovórnj Réči*. Moscú: Visshaya Shkola.

España y el de la Federación Rusa). Cada uno está formado de 10 estudiantes. Tienen dos bloques de 45 minutos de Literatura y otros dos de Historia con dos profesores venidos de España. También tienen una clase a la semana con profesores rusos. El nivel de los grupos podría calcularse entre el A2 y el B1.

Se aprecia una descompensación en el nivel de comprensión escrita y lectora y el de la expresión oral. Llevan muchos años estudiando la gramática y la comprensión lectora es elevada, pero la expresión oral es algo peor.

Según afirma Paula, suelen expresarse más si pueden hablar de lo que les gusta, y a las horas a las que se les da clase están bastante cansados. Ha elegido 13 relatos en total, en concreto los siguientes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 23, 28 y 31.

3.9 Herramientas utilizadas para la recogida de datos

Para obtener los resultados se han utilizado los siguientes medios: una encuesta valorativa y una encuesta de observación del profesor. También se han recogido los resultados de los exámenes finales de los alumnos que participaron en el experimento.

- Encuesta valorativa

Se elaboró una encuesta con una escala de respuestas del uno al cinco, con uno como valoración mínima y cinco como valoración máxima. Además, en las tres últimas preguntas se les pidió aportar comentarios en general y en concreto sobre qué relatos les gustaron más y cuáles menos. A continuación, reproducimos la encuesta elaborada:

Figura 8

Cuestionario valorativo

CUESTIONARIO VALORATIVO

1. **¿Te gusta leer?** (1 - no me gusta nada, 5 - me encanta)
1-2-3-4-5
2. **¿Cuánto te ha gustado la idea de trabajar con los relatos en clase?**
1-2-3-4-5
3. **¿Cómo de bien has entendido los relatos?**
1-2-3-4-5
4. **Marca el grado de complicación del léxico en los relatos** (1 - muy fácil, 5 - muy complicado)
1-2-3-4-5
5. **¿Crees que las actividades de pre-y poslectura te ayudaron a mejorar tu expresión oral?**
1-2-3-4-5
6. **¿Te resulta más fácil hablar en español ahora que al principio del curso?**
1-2-3-4-5
7. **¿Consideras útiles los relatos a la hora de aprender el uso de estructuras gramaticales nuevas?**
1-2-3-4-5
8. **¿Tienes ganas de leer más relatos de autores hispanohablantes?**
1-2-3-4-5
9. **¿Cuál relato te ha gustado más? (Si no recuerdas el título, escribe el tema.)**

10. **¿Cuál te ha gustado menos? (Si no recuerdas el título, escribe el tema.)**

11. **Tus comentarios**

Como se puede observar en la figura 8, el cuestionario consta de 11 preguntas.

- Pregunta 1: Permite saber el porcentaje de personas que disfrutaban leyendo, para analizar la motivación inicial de los alumnos.
- Pregunta 2: Permite obtener una respuesta general del grado de satisfacción con la experiencia.

- Pregunta 3: También es de carácter general, es importante saber en qué medida han entendido los relatos.
- Pregunta 4: Sigue el tema de la pregunta anterior, pero para nuestra investigación tiene un interés especial, dado que ayuda a responder a la pregunta de si los relatos que no se corresponden del todo con el nivel B1 según el PCIC siguen siendo comprensibles para los alumnos.
- Preguntas 5 y 6: Dedicadas a la expresión oral, busca comprobar si los alumnos notan su propio progreso a la hora de hablar.
- Pregunta 7: Permite comprobar si la lectura de relatos puede servir también para el aprendizaje de estructuras gramaticales.
- Pregunta 8: Permite saber cómo de motivados están los alumnos al final del curso, si quieren repetir la experiencia con los relatos y si quieren leer más.
- Las preguntas 9 y 10, mediante la elección del “mejor” y “peor” relato según su punto de vista, nos demostrarán también los temas que les resultan más interesantes y, al revés, más aburridos.

Con la casilla de comentarios esperamos obtener información adicional que nos permita realizar el análisis general de la propuesta.

- Observaciones del profesor

Para recoger las opiniones de los profesores, se elaboró la siguiente tabla:

Figura 9

Observaciones del profesor

Observaciones del profesor

1. ¿Cuál es el nivel de tus alumnos?

A2.2 – B1.1 – B1.2 – B2

2. ¿Cómo valoras la motivación de tus alumnos al principio del curso?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

3. ¿Cómo valoras la motivación de tus alumnos al final del curso?

1 – 2 – 3 – 4 – 5

4. ¿Cuánto tiempo ha durado la discusión de un relato?

10 min – 20 min – 30 min

5. ¿Cómo valoras la participación de los alumnos en las discusiones de los relatos?

Pasiva – Media – Baja

Tus comentarios _____

6. En las discusiones, ¿han participado siempre los mismos alumnos (los más activos)?

Sí – Los participantes varían depende del tema que les interese

7. ¿Cómo valoras la idea de usar relatos cortos como alternativa a los textos del manual?

Muy bien – Dudosa – No hay diferencia

Tus comentarios _____

En la figura 9, hemos reunido tanto las preguntas de carácter general (n.1, n.4) como las de carácter más específico.

Por ejemplo, las preguntas 2, 3, 5 y 6, junto con las respuestas de los alumnos a la encuesta valorativa, nos darán una imagen más completa sobre el grado de motivación de los grupos.

La pregunta 7 es importante por varias razones. La primera es obvia: siempre es interesante conocer las opiniones de los colegas. Sin embargo, hay otra razón subyacente: la motivación. Si al profesor no le motiva la idea de trabajar con relatos, no sería lógico esperar la participación activa en las tareas por parte de los alumnos.

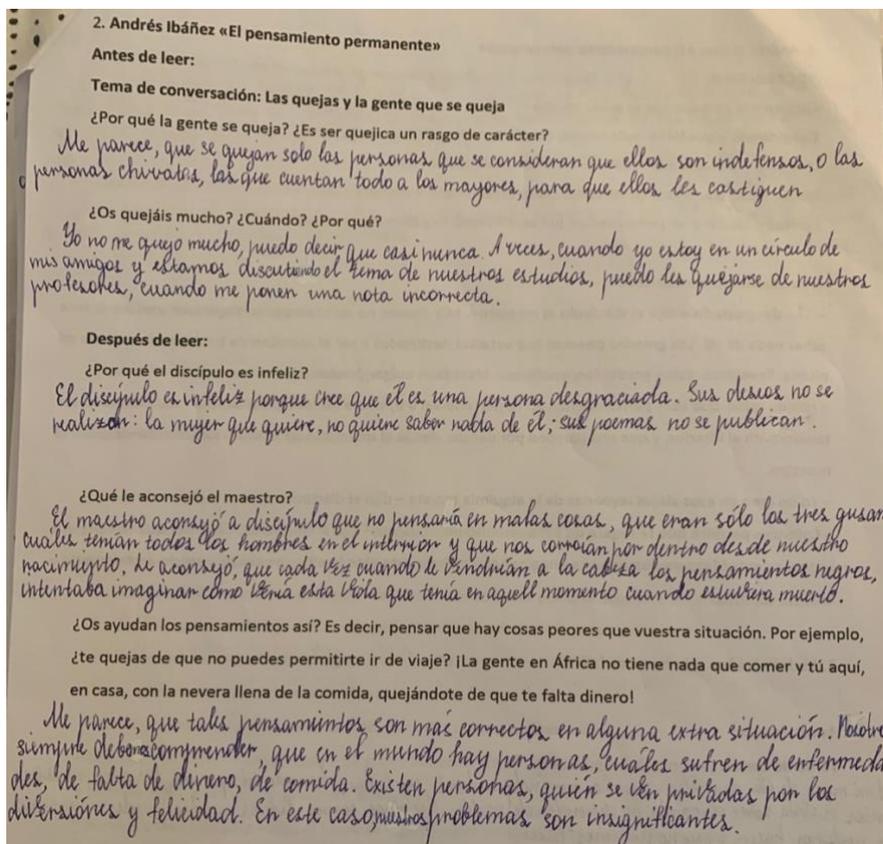
- Trabajos escritos de los alumnos

Hemos obtenido dos tipos de trabajos escritos de los alumnos. Los del primer tipo son los resultados finales del trabajo final del grupo experimental y del grupo de control de la MGLU, mientras que los del segundo son las respuestas escritas a nuestras preguntas de pre- y post lectura, como la iniciativa propia de la profesora Paula del colegio bilingüe.

Las organizó de la siguiente manera:

Figura 10

Un ejemplo del trabajo final del grupo experimental



Es importante señalar que todos los textos que han recibido como tarea final los han discutido y leído previamente en clase.

3.10 Análisis de los datos obtenidos

En el siguiente apartado pasaremos al análisis de las 40 encuestas valorativas, las 4 encuestas de las observaciones del profesor y los 54 trabajos escritos.

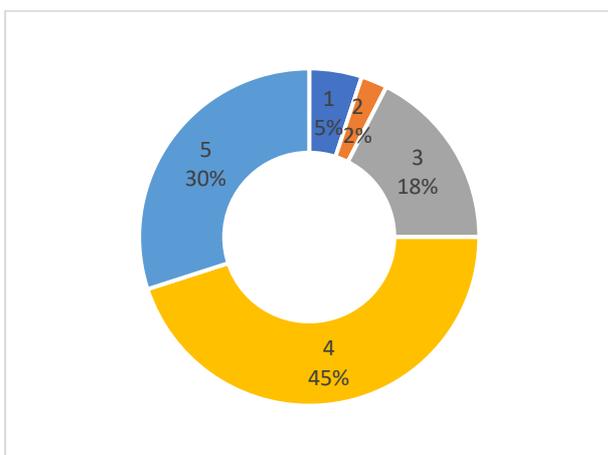
- Análisis de los cuestionarios valorativos

Pregunta n° 1: ¿Te gusta leer? (1 - no me gusta nada, 5 - me encanta)

Como se puede observar en el diagrama n° 3, a un 93% le gusta leer (a un 30% le encanta, a un 45% le gusta mucho y a un 18% le gusta). Solo un 7% ha marcado que no les gusta leer. De esto se deduce que la mayoría de los alumnos lee por placer.

Diagrama 3

Pregunta 1 del cuestionario valorativo

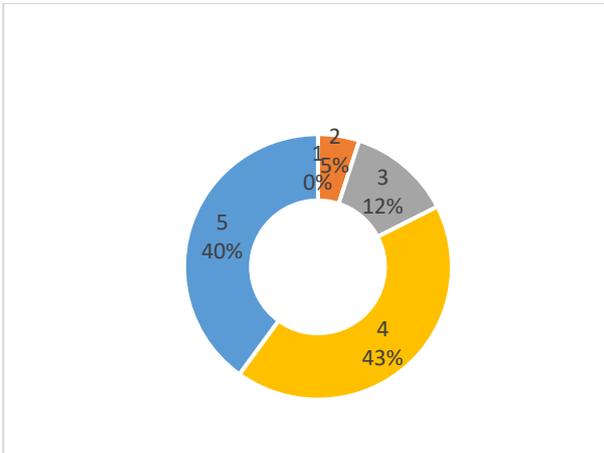


Pregunta n° 2: ¿Cuánto te ha gustado la idea de trabajar con los relatos en clase? (1 - no me gusta nada, 5 - me encanta)

Como demuestra el diagrama n° 4, solo a un 5% no le gustó la experiencia de trabajar con los relatos. Estas respuestas son bastante prometedoras. A un 40% le encantó la experiencia y a un 43% le gustó mucho. Por tanto, la estrategia de selección de temas de los relatos supuso un acierto (véase el apartado 3.2.2 Criterios para elegir los relatos).

Diagrama 4

Pregunta 2 del cuestionario valorativo



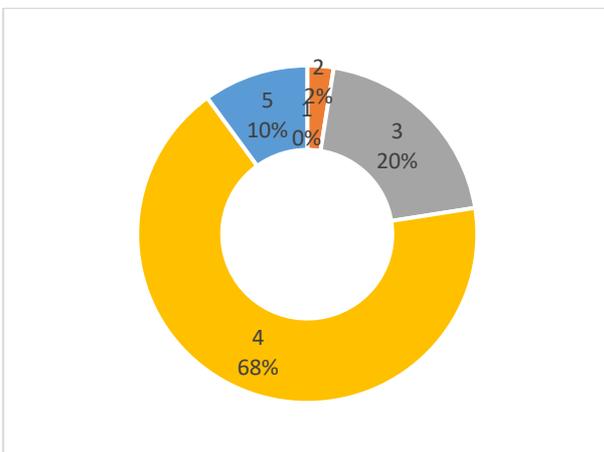
Pregunta n° 3: ¿Cómo de bien has entendido los relatos?

Como se puede observar en el diagrama n° 5, un 78% ha entendido bien los relatos. Un 20% ha marcado el número 3, lo que quiere decir que los han entendido, pero con ciertas dificultades. A un 2% le costó trabajo entenderlos.

Estas respuestas nos hacen pensar en una de las preguntas que hemos planteado como parte de la investigación (“¿Pueden entender y disfrutar de los relatos no adaptados los alumnos de nivel B1?”). Con los datos disponibles hasta el momento, podemos pensar que, aunque, según el PCIC no correspondan del todo al nivel B1, los relatos siguen siendo comprensibles para los alumnos. Desarrollaremos este tema en el capítulo 5 de las conclusiones.

Diagrama 5

Pregunta 3 del cuestionario valorativo

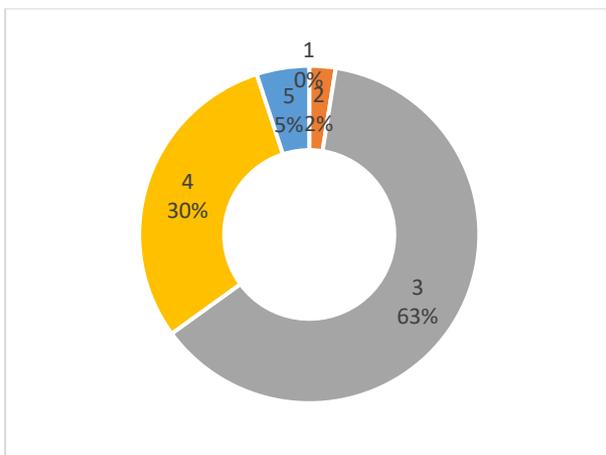


Pregunta n° 4: Marca el grado de complicación del léxico en los relatos (1 - muy fácil, 5 - muy complicado)

Como demuestra el diagrama n° 6, a un 65% el léxico le pareció comprensible, a un 30% le pareció complicado y un 5% marcó “muy complicado”.

Diagrama 6

Pregunta 4 del cuestionario valorativo



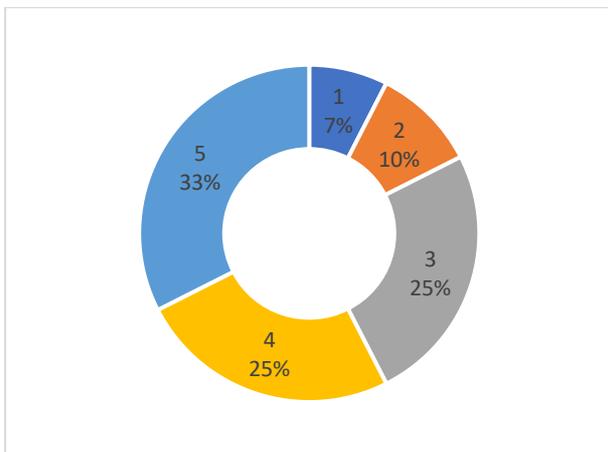
Nos alegra saber que a un porcentaje elevado de los estudiantes el léxico les pareció bastante comprensible, pese a que no cabe duda de que no es fácil. Si comparamos el diagrama n° 5 con el n° 6, veremos que, aunque a un 35% de los alumnos les resultó difícil el léxico de los relatos, un 98% los entendió, y de estos, un 20% tuvo ciertas dificultades. Por tanto, podemos deducir, que la combinación de las preguntas de prelectura y el vocabulario permite a los alumnos entender los relatos pese a la dificultad del léxico.

Pregunta n° 5: ¿Crees que las actividades de pre- y post lectura te ayudaron a mejorar tu expresión oral?

Según el diagrama n° 7, un 58% está seguro de que las preguntas le ayudaron a mejorar la expresión oral. Un 25% ha marcado la respuesta 3, es decir, tiene ciertas dudas. Y un 17% no cree que las preguntas hayan ayudado.

Diagrama 7

Pregunta 5 del cuestionario valorativo



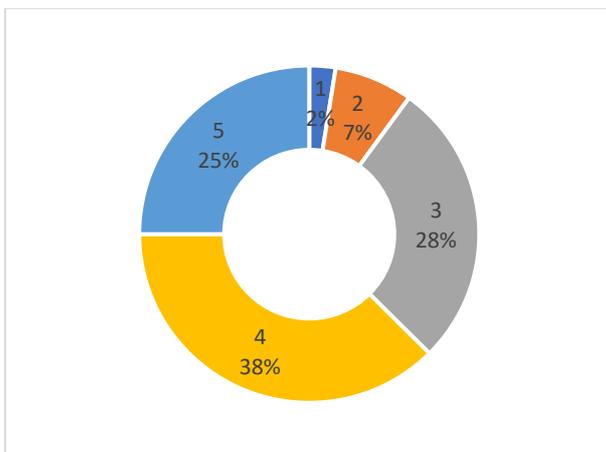
Debido a las características específicas de las clases de cada universidad, no todos los alumnos han podido o han querido participar en las discusiones orales. La participación no era obligatoria, por lo que hubo personas tímidas que nunca participaron, personas que no tuvieron tiempo de compartir su punto de vista... Como en cualquier grupo, resulta difícil conseguir un equilibrio.

Pregunta n° 6: ¿Te resulta más fácil hablar en español ahora que al principio del curso?

Como se puede observar en el diagrama n° 8, un 63% ha marcado las respuestas número 4 y 5, lo que quiere decir que hablar ahora les resulta mucho más fácil. Un 28% ha marcado la respuesta número 3, lo que se puede entender como una respuesta afirmativa, pero con ciertas dudas. Tan solo un 9% de los estudiantes ha dado una respuesta negativa.

Diagrama 8

Pregunta 6 del cuestionario valorativo

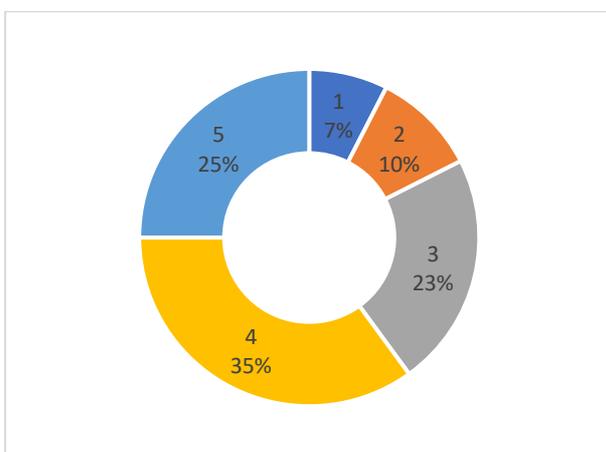


Pregunta n° 7: ¿Consideras útiles los relatos a la hora de aprender el uso de estructuras gramaticales nuevas?

Como muestra el diagrama n° 9, un 60% no presenta dudas de que los relatos sean útiles a la hora de aprender las estructuras gramaticales. Un 23% tiene dudas y un 17% no cree que sean útiles para el tema gramatical. En nuestra investigación no hincapié en la gramática, pero aun así, es interesante saber la opinión de los alumnos y es una buena noticia que a más de la mitad de los participantes los relatos les han servido también para memorizar las estructuras gramaticales.

Diagrama 9

Pregunta 7 del cuestionario valorativo

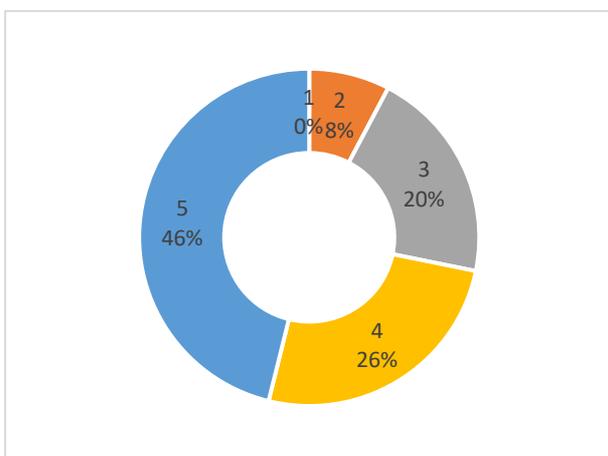


Pregunta n° 8: ¿Tienes ganas de leer más relatos de autores hispanohablantes?

Como muestra el diagrama n° 10, un 72% de los alumnos tienen muchas ganas de leer más relatos de autores hispanohablantes, mientras que la respuesta de otro 20% de los alumnos también es afirmativa, aunque con dudas. Solo un 8% no quiere leer más relatos. Si volvemos al primer diagrama, veremos que a un 7% no le gusta leer. Por lo tanto, es evidente que tampoco les gustó leer los relatos.

Diagrama 10

Pregunta 8 del cuestionario valorativo

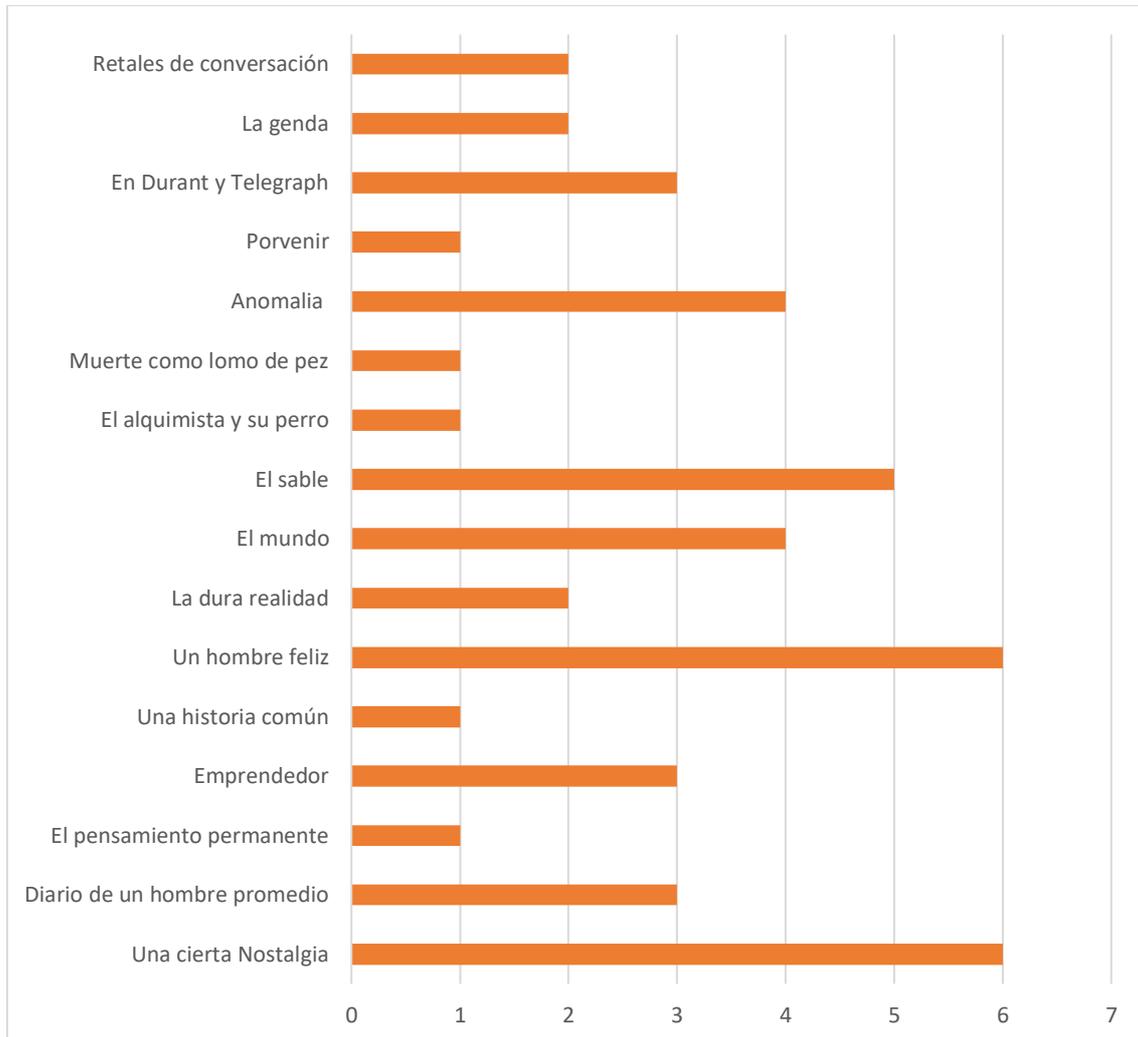


Pregunta n° 9: ¿Qué relato te ha gustado más? (Si no recuerdas el título, escribe el tema.)

Como se puede observar en el diagrama n° 11, los relatos que más les gustaron a los alumnos son: “Una cierta nostalgia”, “Un hombre feliz”, “El sable”, “Anomalía”, “El mundo”, “En Durant y Telegram” y “La dura realidad”. Los alumnos también han mencionado los siguientes relatos: “Retales de conversación”, “La agenda”, “Porvenir”, “Muerte como lomo de pez”, “El alquimista y su perro”, “Una historia común” y “El pensamiento permanente”.

Diagrama 11

Pregunta 9 del cuestionario valorativo



A continuación, repasamos los temas de los relatos más votados:

- Relato nº 5: “Una cierta Nostalgia”: ¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir?
- Relato nº 3: “Un hombre feliz”: ¿Qué significa ser feliz?
- Relato nº 7: “El sable”: La infancia, la envidia.
- Relato nº 12: “Anomalía”: El fin del mundo.
- Relato nº 9: “El mundo”: El mundo y sus habitantes.
- Relato nº 20: “En Durant y Telegraph”: Adivinar el futuro; creer en los horóscopos.
- Relato nº 10: “La dura realidad”: Conformarse con la realidad.

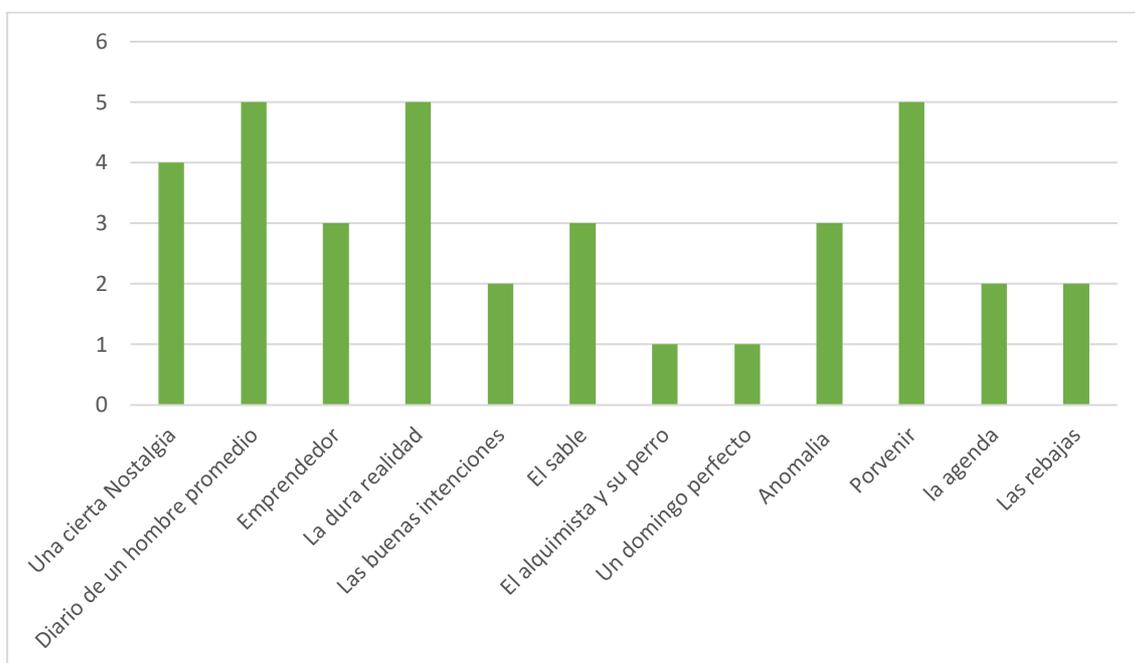
Pregunta n° 10: ¿Cuál te ha gustado menos? (Si no recuerdas el título, escribe el tema.)

Es bastante curioso ver que algunos de los relatos que menos les han gustado coinciden con los relatos que les han gustado más. Los relatos repetidos son “Una cierta nostalgia”, “La dura realidad”, “El sable”, “Anomalía” y “La agenda”, de lo que se deduce que esos relatos no les han dejado indiferentes.

Como muestra el diagrama n°12, a unas 5 personas no les gustaron los relatos “Diario de un hombre promedio”, “La dura realidad” y “Porvenir”

Diagrama 12

Pregunta 9 del cuestionario valorativo



Pregunta 11: Tus comentarios

Los comentarios se pueden organizar en dos grupos: el primer grupo son los que están muy contentos con la experiencia, y el segundo son aquellos estudiantes que proponen modificar la lista de los relatos o explican por qué no están contentos del todo.

A continuación, procedemos a mostrar los comentarios que hemos obtenido. Hemos dejado intactas la ortografía y puntuación de los alumnos.

Primer grupo:

- “Es interesante discutir los temas y las situaciones en clase. Las historias tienen argumentos buenos, ideas y mensajes interesantes, era agradable leer relatos que fueron creados no solo por objetivos educativos y tienen la idea principal. El léxico era útil”.
- “Estos textos son útiles para enriquecer el vocabulario. Quiero leer los textos más”.
- “A pesar de que pensaba que sería aburrido, me gustó muchísimo la idea de leer y relatar los textos, porque los textos resultaron ser muy interesantes. Hemos aprendido muchas palabras nuevas que se usan en el habla de los hispanohablantes hoy en día”.
- “Es muy útil. Es la experiencia buena. Me gusta aprender el léxico nuevo y moderno y dejar mis comentarios sobre las situaciones diferentes”.
- “Fue la experiencia muy interesante para mí. Leer estos relatos con léxico nuevo fue muy informativo”.
- “Encuentro aquella experiencia muy útil e interesante, especialmente para los estudiantes de nuestra edad”.
- “Los relatos eran muy útiles. Gracias a ellos podía aprender el léxico nuevo. Y en general era muy interesante los autores hispanohablantes”.
- “Estos textos son interesantes, porque los temas son actuales”.
- “Quiero trabajar con los relatos en clase”.
- “Quiero más relatos de autores hispanohablantes”.
- “Es más interesante que leer los libros en casa”.
- “Me gusta todo lo que hacemos en las clases y no puedo decir algo mal”.
- “Ha sido muy buena experiencia de conocer los autores españoles”.
- “Me han gustado todos los relatos. Creo que son útiles”.
- “Me gustaron estas clases, porque es psicología y filosofía”.
- “Gracias por el hecho de que estas historias contenían preguntas filosóficas. Gracias a esto, hemos aprendido a construir frases complejas y a hablar español más rápidamente”.
- “Para mí, ha sido muy útil leer relatos que coinciden con nuestros temas, como el tiempo pasado”.
- “Los relatos eran interesantes”.

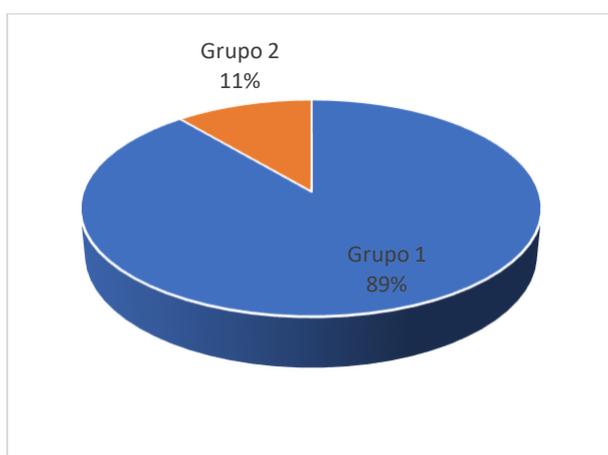
- “Me gusta leer y me gusta más discutir lo que leí. Es bueno que antes y después de las historias hubiera preguntas que me hicieron pensar. Por ejemplo: “¿Qué significa la felicidad para ti?”, “¿Cómo terminar la rutina?”, “¿Qué sentirías si te quedaras solo en este mundo?””.
- “Me gustan las historias que te hacen reflexionar”.
- “Los relatos nos motivan leer mucho sobre temas importantes en nuestra vida”.
- “Pienso que debemos leer más relatos diferentes (de temas diferentes) para obtener más provecho”.
- “Los temas son muy instructivos. Es un curso muy útil. Gracias”.
- “He aprendido nuevas palabras y expresiones útiles, tengo que empezar a utilizarlas”.

Segundo grupo:

- “Las historias eran cortas e interesantes, pero a veces no estaba claro a qué se refería el autor”.
- “Me gusta estudiar español con los relatos pero en nuestra universidad no hay suficiente tiempo para leer y discutir todos los relatos”.
- “Hay que añadir algo divertido que está relacionado con la música moderna, la léxica actual. Muchos relatos son bastante extraños y requieren más sentido”.

Diagrama 13

Apartado “Comentarios”



Como demuestra el diagrama nº 13, un 89% de los alumnos pertenece al grupo 1, formado por las personas contentas con la experiencia.

- Valoraciones de los profesores

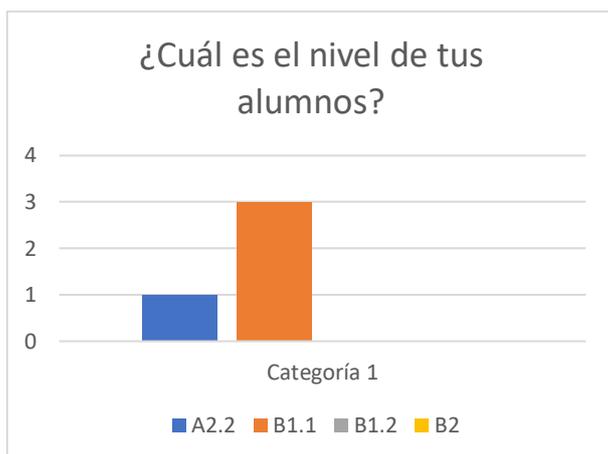
A continuación, veremos las respuestas de la encuesta de la observación de los profesores: Juan Pablo (MGLU), Elena (VSU), Svetlana (MRSU) y Paula (Liceo “Pablo Neruda”)

La pregunta n° 1: ¿Cuál es el nivel de tus alumnos?

Paula, Elena y Juan Pablo han marcado que el nivel de sus alumnos es un B1.1. Svetlana ha marcado la casilla de A2.2.

Diagrama 14

Nivel de los alumnos

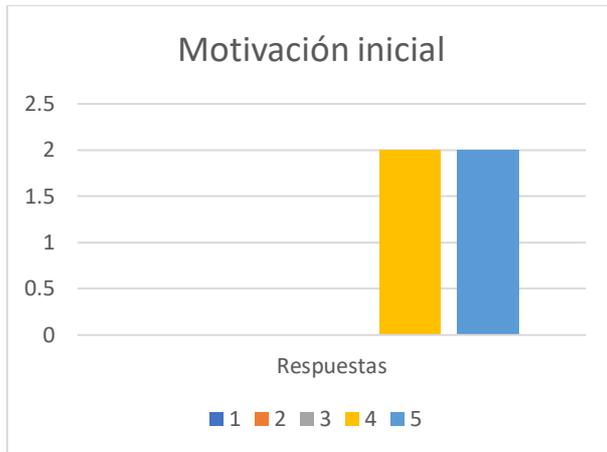


La pregunta n° 2: De 1 a 5, ¿cómo valoras la motivación de tus alumnos al principio del curso?

Como se puede observar en el diagrama n° 15, Paula y Elena le asignan una calificación de 5 a la motivación inicial de sus alumnos, y Svetlana y Juan Pablo le asignan un 4.

Diagrama 15

Motivación inicial de los alumnos



La pregunta nº 3: De 1 a 5, ¿cómo valoras la motivación de tus alumnos al final del curso?

Diagrama 16

Motivación final de los alumnos



Como demuestra el diagrama nº 16, la motivación final es igual que la motivación inicial de los alumnos.

Pregunta nº 4: ¿Cuánto tiempo se ha dedicado a debatir los relatos?

Como se puede ver en el diagrama nº 17, la mayoría de los profesores se han ceñido a los 20 minutos previstos. Paula ha marcado que el debate en muchas ocasiones se prolongó más de 30 minutos.

Diagrama 17

Tiempo de debate

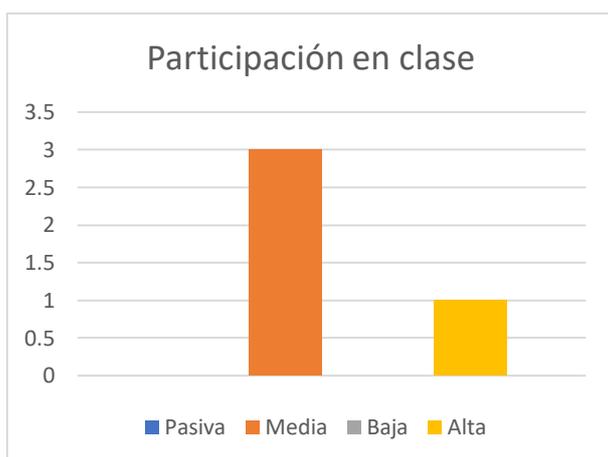


Pregunta nº 5: ¿Cómo valoras la participación de los alumnos en los debates sobre los relatos?

Como muestra el diagrama nº 18, la mayoría de los profesores consideran que la participación de los alumnos se sitúa en torno a la media. En cuanto a Paula, la considera alta. “Más o menos, dependiendo de su interés, pero todos participaban”, afirma.

Diagrama 18

Participación en clase



La pregunta nº 6: En los debates, ¿han participado siempre los mismos alumnos (los más activos)? (Sí – No. Los participantes varían, depende del tema que les interese).

Svetlana y Juan Pablo indican que han participado siempre los más activos. Elena y Paula han marcado que han participado todos. Paula explica: “Intento que participen

todos, modero los debates para animarlos a que todos participen. No siempre son los mismos, pero sí se extienden más si les interesa el tema”.

Diagrama 19

Participación en debates

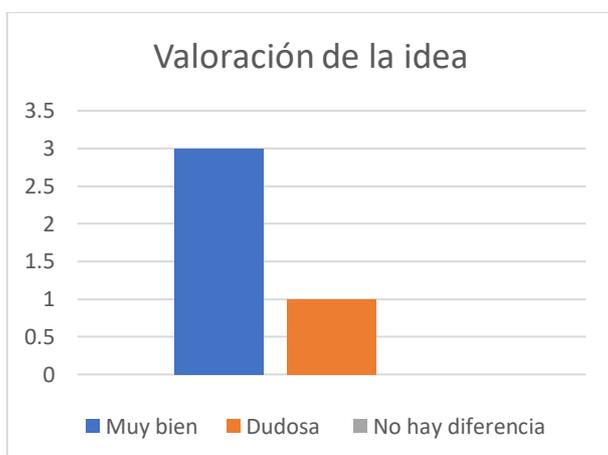


La pregunta n° 7: ¿Cómo valoras la idea de usar relatos cortos como alternativa a los textos del manual?

Como se puede observar en el diagrama n° 20, la mayoría de los profesores están contentos con la experiencia. Paula ha marcado que le parece “un enfoque muy acertado para los chicos entre 13 y 16 años”.

Diagrama 20

Valoración de la idea



Svetlana considera esta experiencia “dudosa”, ya que, según su comentario (ortografía y puntuación original de la profesora), “textos de relatos deben tener el mismo vocabulario que aprendemos en clase, los temas deben ser parecidos. Prefiero leer todo lo que hay en nuestro manual dando explicaciones acerca del vocabulario y la gramática sin mucha discusión en clase (en esta etapa lo más importante es el uso de las construcciones gramaticales y del léxico) y luego buscar textos interesantes para que los estudiantes expresen su opinión y usen el material nuevo. Desgraciadamente los estudiantes de hoy no saben analizar fenómenos lingüísticos y deducir ciertas reglas y necesitan una explicación muy clara. Esta estrategia me parece adecuada para los niveles A y B1”.

Tras recibir su comentario, nos resultó bastante curioso comprobar las respuestas a la encuesta valorativa de su grupo. Se puede decir que las respuestas de los estudiantes reflejan bastante la posición de la profesora. De entre las 12 personas que han rellenado la encuesta, las respuestas a la pregunta n.º 2, “¿Cuánto te ha gustado la idea de trabajar con los relatos en clase?”, se distribuyen así:

- 3 personas han dado la valoración máxima (un 5)
- 5 personas han valorado positivamente la experiencia (un 4)
- 2 personas le han dado una calificación de 3, lo que se puede considerar como una experiencia dudosa
- 2 personas han valorado la experiencia negativamente.

Es curioso señalar que en este grupo ha habido tres personas que han marcado un 3 respondiendo a la primera pregunta, “¿Te gusta leer?”, pero han dado una valoración muy alta a la pregunta n.º 2, “¿Cuánto te ha gustado la idea de trabajar con los relatos en clase?” (un 4 y un 5).

De esto se deduce que no hay relación directa entre el hecho de trabajar con los relatos en clase y la afición de los alumnos a la lectura en general.

- Análisis de los trabajos finales

Hemos recibido los trabajos finales de tres profesores: Svetlana (MRSU), Paula (Liceo “Pablo Neruda”) y Juan Pablo (MGLU). Tal y como nos indicó la profesora Svetlana, la tarea final consistió en escribir textos sobre los siguientes temas: la ropa, la comida y la ciudad. Por lo tanto, no hubo posibilidad de utilizar el léxico de los relatos leídos en clase, dado que se trataba de temas diferentes.

Tras analizar los textos que han escrito los alumnos, coincidimos con la opinión de Svetlana. Por desgracia y tal y como se indicó en el apartado 3.8 *Contexto educativo*, no podemos hablar precisamente de un éxito rotundo: debido a la pandemia, se produjeron malentendidos y pérdidas de contacto que de forma inevitable llevaron a que una parte del proyecto fracasara. Pero, aun así, hemos logrado sacar partido a los datos obtenidos de Paula y Juan Pablo.

Primero vamos a analizar los resultados de los grupos de Juan Pablo y, a continuación, los de los grupos de Paula.

- Análisis del trabajo final de los grupos de la MGLU

Juan Pablo nos ha enviado los resultados de la prueba oral de los dos grupos: el experimental y el de control.

La prueba oral de los grupos experimental y de control está basada en los diálogos (y, de hecho, los repite al pie de la letra) del manual “Español 2000 Nivel Medio”⁸. El grupo experimental no leyó estos diálogos, ya que trabajaron con los relatos de nuestra selección. La prueba fue oral y consistió en inventar un diálogo en el que se desarrollasen varias situaciones:

Situación: En la montaña

Descripción: No has ido con tus amigos de paseo a las montañas. Te encuentras con ellos después del viaje y reflexionas sobre cómo lo habrían pasado si hubieras estado allí.

Contenido gramatical: Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. Condicional compuesto. Expresión del deseo.

Situación: Un encuentro casual

Descripción: Le comentas a un amigo que hace poco te encontraste con una antigua compañera de colegio. Le cuentas a ese amigo todo lo que tu compañera te dijo acerca de lo que ha pasado en su vida todos estos años.

Contenido gramatical: Estilo directo e indirecto.

Situación: Visita a un museo

⁸ García Fernández, Sánchez Lobato (1998), *Español 2000*, Madrid: SGEL

Descripción: Eres guía en un museo de España. La exposición que estás mostrando ahora es sobre los restos arqueológicos encontrados en la acrópolis de Mérida. Explica a los turistas todo lo necesario acerca de los mosaicos, las vasijas y los sepulcros exhibidos.

Contenido gramatical: La voz pasiva. La pasiva refleja. Pasiva de estado. Formas impersonales. Perífrasis verbales con gerundio

Situación: En la facultad

Descripción: Vas a una charla donde explicarán las salidas profesionales de la carrera que estudias. Le cuentas a tu amigo qué te pareció la charla. Invitas a tu amigo a un recital. Los dos intercambiáis opiniones acerca del espectáculo.

Contenido gramatical: Expresión de la causa. Locuciones prepositivas. Expresión de la consecuencia. Expresión del tiempo

Situación: Noche de fiesta

Descripción: Tu amigo acaba de aprobar las oposiciones a la que se había presentado. Para celebrarlo, organiza una fiesta y te invita. Felicítalo y disfruta de unas tapas en un mesón para celebrarlo. Propón un nuevo plan para continuar el festejo.

Contenido gramatical: Expresión de la condición realizable e irrealizable.

Situación: Visita a una redacción

Descripción: Tus amigos han visitado la redacción de “EL PAIS” y tú no has podido ir. Te lamentas, y escuchas lo bien que la pasaron allí. Te disculpas por haber faltado y expresas tus deseos de acompañarlos en otra ocasión.

Contenido gramatical: Expresión de la concesión. Expresión de la finalidad.

Situación: La despedida

Descripción: Tu amigo se muda a otro país. Le preguntas cuándo se marchará exactamente y cómo va con los preparativos del viaje. Hablas también de las dificultades que puede encontrar en su nuevo hogar. Lo acompañas a la estación y te despides.

Contenido gramatical: Expresión de la comparación. Expresión del tiempo. Expresión del lugar y del modo.

Como señala el profesor, los diálogos del grupo de control se caracterizaron por repetir, casi al pie de la letra, los del libro “Español 2000 Nivel Medio”. Hubo pausas durante los diálogos, tratando de recordar qué era lo que estaba escrito en el libro.

Los estudiantes del grupo experimental, los que no habían leído antes los diálogos del grupo, usaron algunas expresiones de los relatos que trabajaron en clase y su discurso fue más fluido y con menos pausas que los del grupo de control.

La prueba escrita fue igual para ambos grupos y consistía en seis tareas (véase las figuras 11 y 12):

1. Leer el texto y responder a las preguntas (oraciones finales)
2. Traducir al ruso cinco oraciones concesivas
3. Unir dos frases con la expresión temporal dada para formar una oración temporal
4. Traducir del español al ruso usando la voz pasiva
5. Ordenar las palabras de forma correcta para formar oraciones causales
6. La tarea más creativa de todas: “Utilizando los 140 caracteres que nos permite Twitter y las etiquetas #siyofuera o #siyoestuviera, tenéis que escribir cinco tuits sobre cosas relacionadas con las siguientes palabras: político, español, desempleado, profesor, enfermo, empresario, inmigrante, enamorado, multimillonario, banquero, escritor, divorciado, muerto, científico, médico”.

Figura 11

Tarea final de la MGLU, pag.1

Rhemart PA
5-16-51
23,5/20
4

PRIMERA PARTE
PRUEBA ESCRITA

I ORACIONES FINALES 2,5/6

«^{muje}Ángela Planning, la malévola matriarca del clan, ha comenzado a mover los hilos que le permitirán controlar a todos sus parientes. Así, conocedora del amor que siente su nieto favorito, Lorenzo, por la hija del médico del pueblo, habla con el alcalde y logra que el médico sea destinado a la otra punta del país. Al mismo tiempo, organiza una suntuosa fiesta, a la que invita a las autoridades locales, pues sabe que la bella y ambiciosa hija del alcalde está deseosa de conocer a Lorenzo.

Por otra parte, su hermano Rogelio continúa dándole quebraderos de cabeza por su generosidad desmedida y su gusto por la buena vida, por lo que decide comprarle su parte de la casa y los viñedos antes de que sea demasiado tarde y convencerlo para que pase su jubilación en Benidorm.

Respecto a su hija María Elena, infeliz en su matrimonio con un importante y despiadado hombre de negocios, la poderosa Ángela siente gran preocupación: cree que desea divorciarse y huir con el administrador, por quien siente debilidad, por lo que contrata a un famoso consejero matrimonial a domicilio que durante los próximos meses observará y aconsejará a la pareja.

Finalmente, la propia Ángela, enamorada en secreto de su mayordomo Matías, teme perderlo ante la llegada a la casa de una joven y bella cocinera, y decide, cruelmente, despedirla y proponerle a Matías una boda secreta durante el verano, cuando convenza a su familia para que se marche a Italia a pasar las vacaciones...»

a. ¿Para qué habla Ángela Planning con el alcalde del pueblo? +/-
Para que logra que el médico sea destinado a la otra punta del país.

b. ¿Para qué invita a las autoridades locales a la gran fiesta que celebra? +/
Para que la bella y ambiciosa hija del alcalde esté deseosa de conocer al hermano.

c. ¿Para qué le compra a su hermano Rogelio su parte de la casa y los viñedos? -
Para que pase su jubilación en Benidorm.

d. ¿Para qué contrata Ángela Planning a un conocido consejero matrimonial? +/-
Para que durante los próximos meses observe y aconseje a la pareja.

e. ¿Para qué despide Ángela Planning a la nueva cocinera? +/-
Para que no se enamore de Matías durante el verano, por lo tanto.

f. ¿Para qué planea Ángela Planning enviar a su familia a Italia de vacaciones? +/-
Para que celebre la boda secreta durante el verano y convenga a su familia para que pase las vacaciones.

Figura 12

Tarea final MGLU, pag.2

II ORACIONES CONCESIVAS

1. Даже если бы я знал дорогу, мне никогда не добраться до Кордовы.
2. Хотя у него есть проблемы, никто о них не знает.
3. Несмотря на то, что я тебя предупредил, ты меня не послушал.
4. Даже если я с ним не согласен, я не буду обращать на него внимания.
5. Несмотря на то, что он пропустил много занятий, он сможет сдать экзамены, он очень умный.

III ORACIONES TEMPORALES

Una las dos frases con la expresión temporal dada. Haga los cambios necesarios.

1. Cenaremos. Iremos a dar un paseo. Después de cenar, iremos a dar un paseo.
2. A veces me duele la cabeza. Me tomo una aspirina. Siempre que _____.
3. Seré abogado. Trabajaré en esta empresa. Cuando _____.
4. Adela vendrá. Le daré la noticia. En cuanto _____.
5. Empezó a llover. Nos fuimos a casa. _____ cuando _____.

IV VOZ PASIVA

1. Будут приняты все санитарные меры.
2. Эта церковь была восстановлена весной этого года.
3. Новое лекарство против рака было найдено учеными.
4. Сдаются комнаты.
5. Серьезная энергетическая проблема будет разрешена министрами.

V ORACIONES CAUSALES

Ordene las palabras de forma correcta.

1. el accidente / llegaron tarde / por Llegaron tarde por el accidente
2. porque / no se oye nada / hay mucho ruido No se oye nada porque hay mucho ruido +
3. ya que / cómprame el periódico / sales Ya que sales cómprame el periódico +
4. cogimos el coche / como / estaba lloviendo Como estaba lloviendo cogimos el coche +
5. Inés está resfriada / se ha quedado en casa / como Como Inés está resfriada se ha quedado en casa +

VI ORACIONES CONDICIONALES

Utilizando los 140 caracteres que nos permite Twitter y las etiquetas #siyo fuera o #siyo estuviera tenéis que escribir cinco tuits sobre cosas que escribiríais relacionadas con las siguientes palabras:

político	empresario	escritor
español	inmigrante	divorciado
desempleado	enamorado	muerto
profesor	multimillonario	científico
enfermo	banquero	médico

Ejemplo: #siyo fuera estudiante utilizaría las redes sociales para hablar y escribir en español.

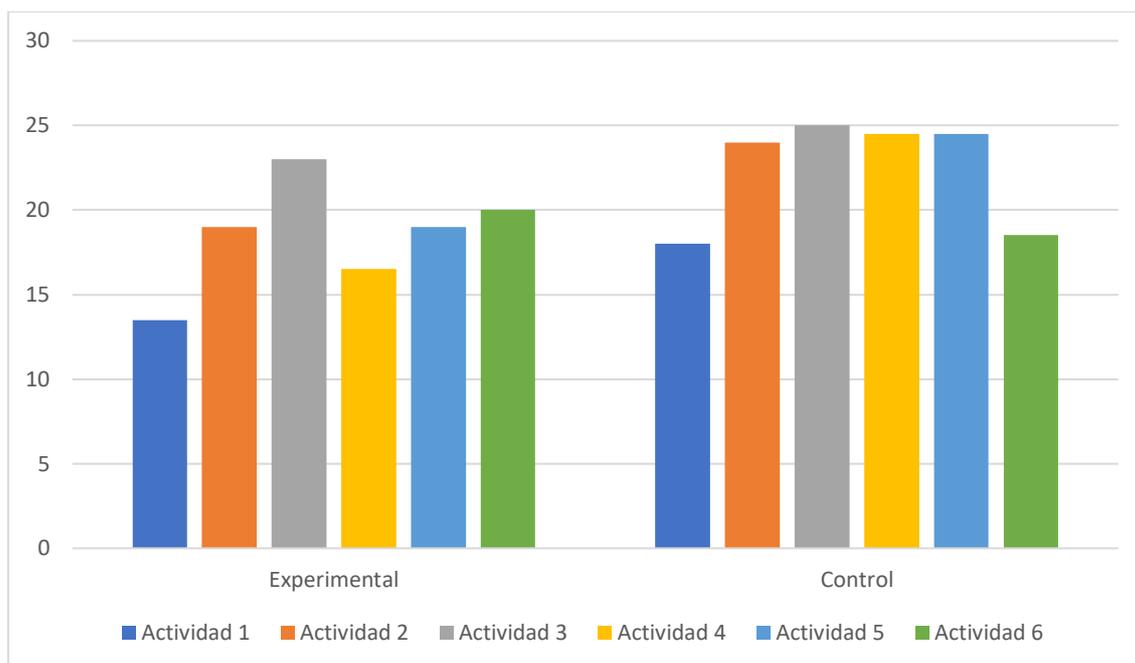
Hicimos el cálculo en el Microsoft Excel, donde un “+” es igual a 1, un “+/-” es igual a un 0,5 y un “-” es igual a 0.

Como se puede observar en el diagrama nº 21, los resultados del grupo de control son notablemente mejores que los del grupo que ha trabajado con los relatos.

Pero en la actividad 6, la más creativa, el grupo experimental dio mejores resultados: 20 puntos frente a 18,5 del grupo de control.

Diagrama 21

Resultados de los dos grupos



- Los resultados del colegio bilingüe:

Los exámenes del grupo de control de Paula se quedaron en el colegio cerrado en Moscú y no tuvimos acceso a ellos, pero nos gustaría mostrar la opinión que nos dio la profesora cuando le pedimos comparar los dos grupos: “Creo que han progresado mejor que el grupo de control en su disposición a expresar opiniones personales y han usado algunos términos de los textos. Según comentan los alumnos en algunos de los cuestionarios, este enfoque les ha resultado novedoso porque les ha permitido hablar de temas actuales y mostrar su opinión, con el factor añadido de que lo han hecho en otro idioma”.

Ante la imposibilidad de comparar los trabajos de los dos grupos, hemos decidido analizar los trabajos escritos del grupo experimental del siguiente modo que se indicaba

en el trabajo, que son, como ya hemos mencionado, las respuestas escritas a las preguntas de pre- y post lectura.

Continuaremos el análisis a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Han sido completas las respuestas? Sí, No
2. ¿Han sido extensas las respuestas? Sí, No
3. ¿Son coherentes las respuestas? Sí, No
4. ¿Cuántas palabras del texto se han mencionado?
 - a. de 1 a 3
 - b. de 3 a 5
 - c. más de 5
5. ¿Han captado bien la idea general del relato? Sí, No
6. ¿Hay muchos errores gramaticales?
 - a. Sí
 - b. Bastantes, pero se entiende todo
 - c. Muy pocos

Las dos primeras preguntas nos permiten también hacernos una idea de la motivación y el disfrute de la tarea por parte del alumno. Si las respuestas son amplias y extensas, reflejan un grado de motivación bastante elevado, frente a las respuestas escasas con falta de explicaciones.

Hemos obtenido las respuestas escritas de los cuatro grupos de Paula, 40 personas en total. A continuación, estudiaremos los diagramas hechos, partiendo de las respuestas a las preguntas planteadas arriba.

Como demuestra el diagrama nº 22, la mayoría de las respuestas han sido completas, lo que refleja una buena actitud de los alumnos hacia la tarea.

Diagrama 22

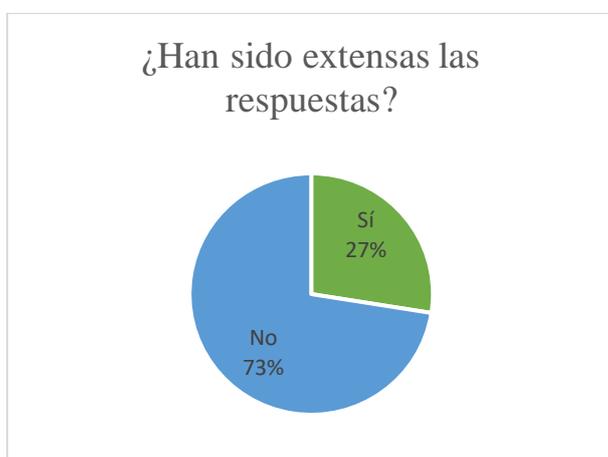
Trabajos escritos: Pregunta 1



En cuanto a la longitud de las respuestas, la mayoría (un 73%) de los estudiantes ha preferido ir al grano y escribir lo justo sin extenderse mucho (véase el diagrama nº 23).

Diagrama 23

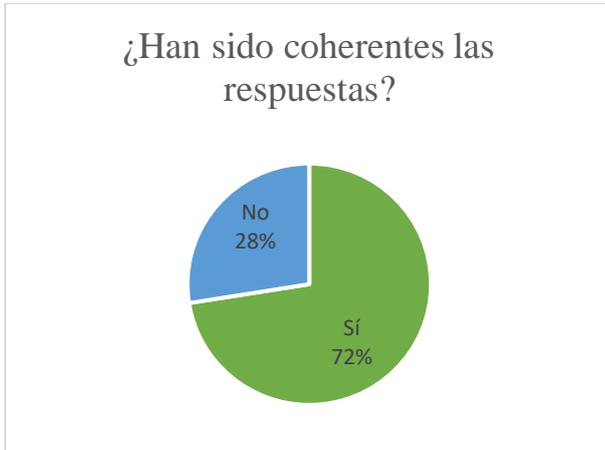
Trabajos escritos: Pregunta 2



Como demuestra el diagrama nº 24, un 72% de los estudiantes ha presentado respuestas coherentes a las preguntas de pre- y post lectura.

Diagrama 24

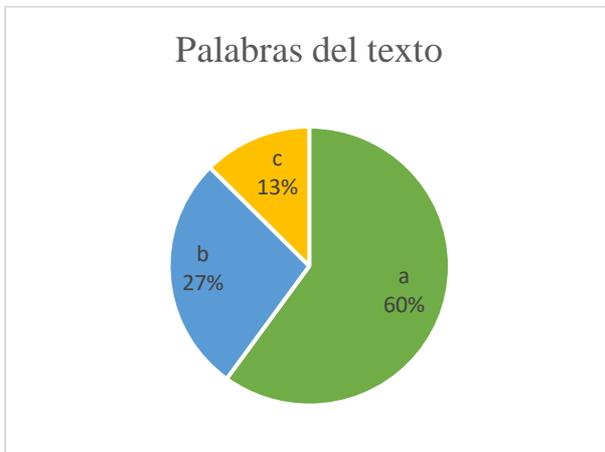
Trabajos escritos: Pregunta 3



Según el diagrama nº 25, un 40% de los alumnos ha utilizado en sus respuestas más de 3 palabras del texto. Un 13% ha usado más de 5 palabras.

Diagrama 25

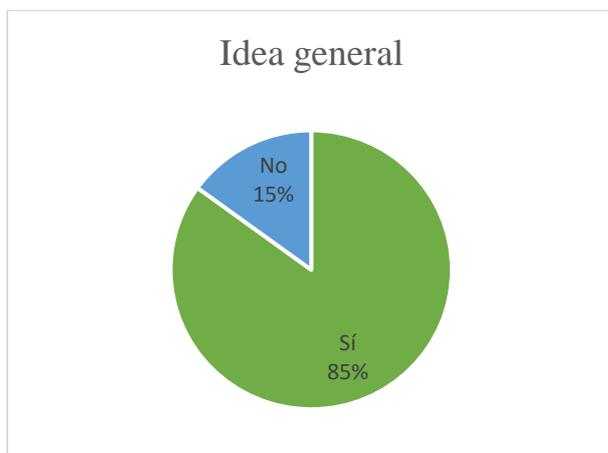
Trabajos escritos: Pregunta 4



Como demuestra el diagrama nº 26, la mayoría de los estudiantes han captado bien la idea general del relato (un 85% de las personas).

Diagrama 26

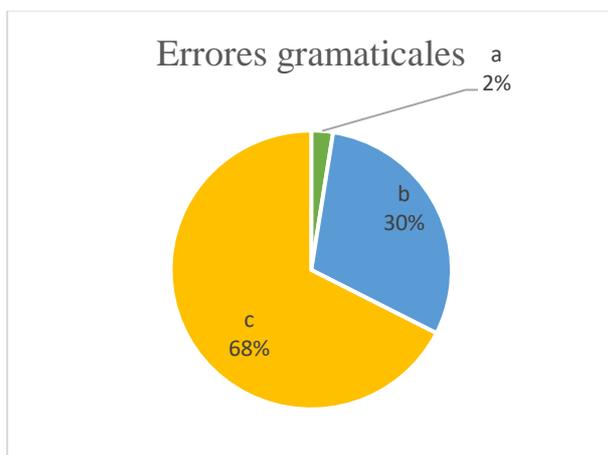
Trabajos escritos: Pregunta 5



Casi todos los estudiantes han demostrado un buen dominio de la expresión escrita. Aunque un 32% tenga bastantes errores, se entiende perfectamente lo que quieren decir y las respuestas son claras, están bien organizadas y son coherentes. (Véase el diagrama nº 27: un 68% de los estudiantes han presentado muy pocos errores en sus respuestas escritas.)

Diagrama 27

Trabajos escritos: Pregunta 6



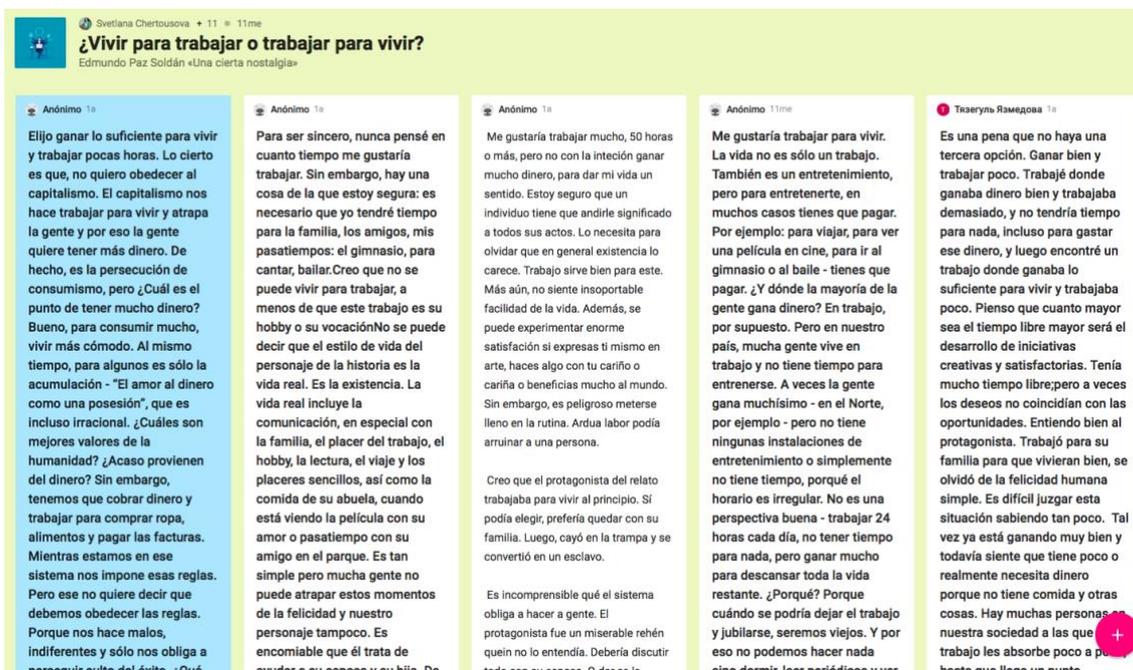
- Las tareas orales y escritas de la MRSU

La pandemia ha marcado sus correctivas en el proceso de enseñanza, de modo que pudimos observar algunas tareas orales y escritas del grupo de Svetlana. Este grupo entregó respuestas escritas a las preguntas de post lectura del relato “Una cierta nostalgia”

de Edmundo Paz Soldán a través del sitio web *padlet.com* y las tareas orales de prelectura del relato “Emprendedor” de José María Merino, las grabó a través de *flipgrid.com* (véase la figura nº 13)

Figura 13

Ejemplo de la realización de la tarea



En cuanto a las tareas escritas, nos sorprendió gratamente el nivel de implicación y profundidad de las respuestas del grupo de 12 personas, que hizo una reflexión profunda de entre 150 y 200 palabras acerca del tema “vivir para trabajar o trabajar para vivir”. Las respuestas han sido completas, claras y coherentes.

Basándose en el ejemplo de la vida del protagonista llegaron a unas conclusiones muy curiosas. Veamos las siguientes (dejamos intactas la ortografía y puntuación de los alumnos): “¡Debemos luchar contra el sistema!”, “Y para no decir palabras del arrepentimiento en la vejez tenemos que encontrar el equilibrio, entonces podremos disfrutar la vida plenamente”, “No debes sumergirte en el trabajo y olvidarte de tu familia”, “Después de todo, a menudo se dice que los pobres son mucho más felices que los ricos”.

En lo que respecta a las respuestas orales, hubo consenso absoluto, todos respondieron que les gusta leer. Esta unanimidad sorprende porque no se corresponde con la que se extrae de la encuesta valorativa, en la que dos personas del grupo expresaron la

opinión opuesta. Esta discrepancia es un buen ejemplo de las desventajas de contar con un solo mecanismo de recogida de datos. Por esta razón, hemos tenido en cuenta además de las respuestas de los alumnos, las observaciones de profesores y las tareas finales de grupos.

Capítulo 4: Resultados de la investigación

4.1. Resultados de la fase previa de la investigación

Para responder a la pregunta de investigación “¿Pueden los relatos cortos no adaptados corresponder al Plan Curricular del IC del nivel B1?”, hemos decidido unificar los resultados de la fase previa de la investigación del siguiente modo: se ha preparado una tabla comparativa (Tabla 5.1) que reúna los porcentajes de todo el léxico presente en todos los relatos de acuerdo con los niveles de A1 a C2, más el léxico no especificado en el PCIC y una tabla que reúna la gramática presentada en los relatos según niveles del PCIC (Tabla 5.4). De la tabla 5.1 arriba mencionada surge la tabla 5.2, que incluye el porcentaje del léxico conocido y desconocido de los relatos según el PCIC. En este caso, el léxico desconocido incluye las palabras no especificadas en el PCIC.

El paso siguiente es unificar la tabla 5.2 para contar la cantidad media de palabras conocidas y palabras desconocidas en los relatos elegidos según el PCIC (véase la tabla 5.3) y sacar una conclusión.

Como ya hemos mencionado, para poder calcular la media del léxico desconocido según el PCIC, hemos organizado el porcentaje de palabras pertenecientes a varios niveles según el PCIC en dos tablas: la tabla 45 y la 46.

Para agilizar el trabajo, hemos decidido incluir los aspectos del nivel sintáctico (tratamiento del sintagma y de la oración del componente gramatical del PCIC) y el componente pragmático-discursivo (el apartado 5 de las funciones del PCIC) en nuestro análisis léxico. En calidad de ejemplo, veamos un fragmento del relato n.º 8, de Andrés Neuman, donde se han resaltado en amarillo las palabras de los niveles A1 y A2, en verde las de nivel B1, en verde oscuro las de nivel B2, en rojo los niveles C1 y C2, y en gris, las palabras que no están especificadas en el PCIC: “Con **lógico** **cansancio**, **saludaré** sin **reseñables** **dosis** de **afecto** a mis **compañeros** (dos y **medio** de ellos ya son **exfumadores**) y **saldré** de la **oficina** **pensando** en el **oasis** de las **vacaciones**, en **algún** **destino** **exótico** que no **podré pagar** o **al menos** en un **par** de **semanas** en la **playa**, **qué más da**”.

“Al menos” y “qué más da” pertenecen al nivel C1 del apartado funciones del PCIC, por lo que los consideramos dos unidades pertenecientes al nivel C1.

De este modo, en la tabla gramatical hemos incluido sólo el punto 9 del apartado de la gramática del PCIC (2006): los tiempos verbales.

Tabla 45*Tabla comparativa léxico*

	A1, A2 %	B1%	B2%	C1, C2 %	NO ESPECIFICA%
RELATO 1	64	16	8	4	8
RELATO 2	57	14	11	7	11
RELATO 3	67	20	10	2	1
RELATO 4	59	20	6	3	12
RELATO 5	59	15	9	8	9
RELATO 6	60	22	10	4	4
RELATO 7	45	22	16	7	10
RELATO 8	44	24	17	11	4
RELATO 9	58	14	17	7	4
RELATO 10	62	17	10	1	10
RELATO 11	49	23	11	8	9
RELATO 12	45	26	12	10	7
RELATO 13	51	19	10	6	14
RELATO 14	57	18	18	4	5
RELATO 15	48	28	8	8	8
RELATO 16	52	17	15	7	9
RELATO 17	34	24	20	15	7
RELATO 18	50	30	6	5	9
RELATO 19	40	22	15	15	8
RELATO 20	44	27	11	10	8
RELATO 21	60	20	9	9	2
RELATO 22	56	22	8	7	7
RELATO 23	43	28	10	8	11
RELATO 24	63	20	10	4	3
RELATO 25	59	23	10	5	3
RELATO 26	44	26	12	8	10
RELATO 27	64	19	12	5	5
RELATO 28	59	25	8	4	4
RELATO 29	44	25	12	10	9
RELATO 30	53	23	11	7	6
RELATO 31	66	18	7	7	2
RELATO 32	57	23	11	7	2
RELATO 33	42	22	16	11	9
RELATO 34	47	22	17	7	7
RELATO 35	44	26	13	13	4

RELATO 36	49	27	12	6	6
-----------	----	----	----	---	---

Tabla 46

Tabla comparativa léxico conocido y desconocido

	Léxico conocido (A1-B1) %	Léxico desconocido (B2-C2-no especificado) %
RELATO 1	80	20
RELATO 2	71	29
RELATO 3	87	13
RELATO 4	79	21
RELATO 5	74	26
RELATO 6	82	18
RELATO 7	67	33
RELATO 8	68	32
RELATO 9	72	28
RELATO 10	79	21
RELATO 11	72	28
RELATO 12	71	29
RELATO 13	70	30
RELATO 14	75	25
RELATO 15	76	24
RELATO 16	69	31
RELATO 17	58	42
RELATO 18	80	20
RELATO 19	62	38
RELATO 20	71	29
RELATO 21	80	20
RELATO 22	78	22
RELATO 23	71	29
RELATO 24	83	17
RELATO 25	82	18
RELATO 26	70	30
RELATO 27	83	17
RELATO 28	84	16
RELATO 29	69	31
RELATO 30	76	24
RELATO 31	84	16
RELATO 32	80	20
RELATO 33	64	36
RELATO 34	69	31
RELATO 35	70	30

RELATO 36	76	24
-----------	----	----

Pasamos directamente a observar la *tabla 47: Cantidad media de palabras conocidas y desconocidas*. Como muestra la tabla, un 74,5% no supera el nivel requerido del PCIC. Esto significa que la mayoría de las palabras corresponden al nivel requerido según el PCIC. El porcentaje de palabras que superan dicho nivel o no están especificadas en el PCIC equivale a un 25,5%.

Tabla 47

Cantidad media de palabras conocidas y desconocidas

Cantidad media de palabras conocidas según el PCIC para el nivel B1	Cantidad media de palabras desconocidas según el PCIC para el nivel B1
74,5 %	25,5 %

En cuanto a la gramática, como muestra la *Tabla 48 Contenido gramatical de los relatos según los niveles del PCIC*, la gran mayoría de los tiempos verbales no superan el nivel B1 del PCIC, aunque hay algunas excepciones. Como vemos en la tabla, los tiempos verbales que superan el nivel B1 están presentes solo en una o, como máximo, dos oraciones del relato, circunstancia que no debería causarle grandes problemas al lector.

Tabla 48

Contenido gramatical de los relatos según los niveles del PCIC

	Tiempos verbales	
	A1-B1	B2-C2
RELATO 1	pasados; presente de indicativo; condicional, futuro (valor probabilidad)	

	Tiempos verbales	
	A1-B1	B2-C2
RELATO 2	pasados; presente de indicativo; presente de subjuntivo, futuro	
RELATO 3	presente, pasado, condicional, imperativo	
RELATO 4	imperativo, imperfecto indefinido, gerundio	imperfecto de subjuntivo (<i>me dejó que vagara</i>)
RELATO 5	presente, indefinido, futuro OD OI	
RELATO 6	Presente, pasados, imperativo	imperfecto de subjuntivo (<i>que le gustara al muerto</i>)
RELATO 7	pretérito imperfecto; presente de Indicativo, presente de subjuntivo	
RELATO 8	futuro imperfecto de indicativo	futuro compuesto (<i>habré dormido</i>),
RELATO 9	pretérito de indefinido; presente de indicativo.	
RELATO 10	presente de indicativo, imperativo	imperfecto de subjuntivo (<i>como si vendiera</i>)
RELATO 11	pretérito de indefinido, perfecto, presente	
RELATO 12	pretérito perfecto compuesto, condicional, imperfecto, presente	
RELATO 13	pretérito imperfecto; pretérito de indefinido	
RELATO 14	pasados; presente de indicativo	imperfecto de subjuntivo (<i>le dije que se callara</i>)
RELATO 15	pretérito de indefinido; presente de indicativo.	condicional 3 tipo (<i>si la hubiera besado</i>)
RELATO 16	presente de indicativo, pretérito de indefinido	
RELATO 17	pretérito de indefinido, condicional, presente	
RELATO 18	presente de indicativo,	imperfecto de subjuntivo (<i>decidiera, tuviera</i>)
RELATO 19	pasados, presente de subjuntivo	

	Tiempos verbales	
	A1-B1	B2-C2
	A1-B1	B2-C2
RELATO 20	presente de indicativo; futuro imperfecto de indicativo; pretérito de indefinido, presente de subjuntivo	imperfecto de subjuntivo (<i>decidiera</i>)
RELATO 21	pasados, presente de indicativo	
RELATO 22	pasados; presente de indicativo	
RELATO 23	presente de Indicativo, imperativo, futuro	
RELATO 24	pretérito imperfecto; pretérito de indefinido; presente de indicativo	
RELATO 25	pasados, presente de Indicativo, gerundio	
RELATO 26	presente de Indicativo, imperativo	
RELATO 27	pasados	
RELATO 28	pretérito de indefinido; presente de indicativo; condicional	pluscuamperfecto (<i>habían desestimado</i>)
RELATO 29	pretérito imperfecto; presente de indicativo	imperfecto de subjuntivo (<i>acabara</i>)
RELATO 30	pasados, presente de indicativo	imperfecto de subjuntivo (<i>vieran</i>)
RELATO 31	pretérito de indefinido	pluscuamperfecto de subjuntivo (<i>hubiera sido</i>), imperfecto de subjuntivo (<i>tuviese</i>)
RELATO 32	presente de indicativo y de subjuntivo	
RELATO 33	pasados	imperfecto de subjuntivo (<i>hicieran</i>)
RELATO 34	presente de Indicativo; pasados	
RELATO 35	pasados	
RELATO 36	presente de Indicativo; pasados	

Como muestran las tablas arriba mencionadas, los relatos seleccionados no se corresponden al 100% con el nivel que requiere el PCIC, algo esperable, ya que no hablamos de relatos escritos con fines didácticos.

Sin embargo, el porcentaje extraído sigue siendo bastante alto para una selección de relatos no adaptados: un 74,5 % de las palabras no supera el nivel requerido del PCIC.

4.2. Resultados de la segunda fase de la investigación

En el marco de la investigación, se han planteado tres preguntas:

1. ¿Pueden entender y disfrutar de los relatos no adaptados los alumnos de nivel B1?
2. Tras haber trabajado con los relatos seleccionados, ¿aumentarán el nivel de léxico y la seguridad a la hora de hablar?
3. ¿Se sentirán más motivados al final del curso?

Para responder a ellas, se han aplicado las siguientes estrategias:

1. Se han preparado las tablas 49 con el porcentaje de léxico conocido, el porcentaje de léxico desconocido y las palabras no especificadas en una columna aparte; 50, con la media de palabras conocidas, desconocidas y no especificadas; 51 que reúne las respuestas de los estudiantes a la encuesta valorativa; 52 que demuestra el promedio de las respuestas de los alumnos a la encuesta valorativa y la desviación típica (D.T) y 53 que muestra la correlación lineal entre varias preguntas de la encuesta valorativa.
2. Se han sacado conclusiones partiendo de las tablas arriba mencionadas, las opiniones del profesor y los trabajos finales de los alumnos.

Resultados de la segunda fase de la investigación

Como ya hemos mencionado, hemos calculado una media del porcentaje del léxico que supera el nivel B1 y el léxico no especificado en una columna aparte, basándonos en la *Tabla 49: Tabla comparativa: léxico conocido, desconocido, no especificado*, que contiene el porcentaje del léxico de cada relato de la lista según los niveles del PCIC.

Tabla 49*Tabla comparativa: léxico conocido, desconocido, no especificado.*

	Léxico conocido (A1-B1) %	Léxico desconocido (B2-C2) %	No especificado) %
RELATO 1	80	12	8
RELATO 2	71	18	11
RELATO 3	87	12	1
RELATO 4	79	9	12
RELATO 5	74	17	9
RELATO 6	82	14	4
RELATO 7	67	23	10
RELATO 8	68	28	4
RELATO 9	72	24	4
RELATO 10	79	11	10
RELATO 11	72	19	9
RELATO 12	71	22	7
RELATO 13	70	16	14
RELATO 14	75	20	5
RELATO 15	76	16	8
RELATO 16	69	22	9
RELATO 17	58	35	7
RELATO 18	80	11	9
RELATO 19	62	30	8
RELATO 20	71	21	8
RELATO 21	80	18	2
RELATO 22	78	15	7
RELATO 23	71	18	11
RELATO 24	83	14	3
RELATO 25	82	15	3
RELATO 26	70	20	10
RELATO 27	83	12	5
RELATO 28	84	12	4
RELATO 29	69	22	9
RELATO 30	76	18	6
RELATO 31	84	14	2
RELATO 32	80	18	2
RELATO 33	64	27	9
RELATO 34	69	24	7
RELATO 35	70	26	4
RELATO 36	76	18	6

Como muestra la tabla 50, las palabras no especificadas en el PCIC representan tan solo un 6,9%. Por tanto, aunque resulten comprensibles para los alumnos (por la transferencia de la lengua materna u otras lenguas que dominan o por otras estrategias de lector), el porcentaje de palabras que superan el nivel B1 es igual a 18,6%. Este porcentaje no es muy inferior a los números de la tabla 47: 25,5% de las palabras que superan el nivel B1, incluidas las no especificadas.

Tabla 50

Cantidad media de palabras conocidas, desconocidas, no especificadas.

Cantidad media de las palabras conocidas según el PCIC para el nivel B1	Cantidad media de palabras desconocidas según el PCIC para el nivel B1	Cantidad media de palabras no especificadas
74,5 %	18, 6%	6,9%

Tras analizar las encuestas valorativas de los estudiantes, hemos obtenido el siguiente resultado (Tabla 51):

Tabla 51

Valoración de los estudiantes

1-min 5-max	Totalmente de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Más bien sí que no (3)	No estoy de acuerdo (2)	No estoy de acuerdo en absoluto (1)
1. ¿Te gusta leer?	30%	45%	18%	2%	5%
2. ¿Cuánto te ha gustado la idea de trabajar con los relatos en clase?	40%	43%	12%	5%	0%
3. ¿Cómo de bien has entendido los relatos?	10%	68%	20%	2%	0%

4. Marca el grado de complicación del léxico en los relatos (1 - muy fácil, 5 - muy complicado)	5%	30%	63%	2%	0%
5. ¿Crees que las actividades de pre-y poslectura te ayudaron a mejorar tu expresión oral?	33%	25%	25%	10%	7%
6. ¿Te resulta más fácil hablar en español ahora que al principio del curso?	25%	38%	28%	7%	2%
7. ¿Consideras útiles los relatos a la hora de aprender el uso de estructuras gramaticales nuevas?	25%	35%	23%	10%	7%
8. ¿Tienes ganas de leer más relatos de autores hispanohablantes?	46%	26%	20%	8%	0%

Cabe preguntarse, por tanto, si los alumnos de nivel B1 con un 18,6% del léxico que supera su nivel de dominio de la lengua pueden entender y disfrutar de los relatos no adaptados.

Las respuestas a la pregunta 2, “¿Cuánto te ha gustado la idea de trabajar con los relatos en clase?”, del cuadro 1, “Cuestionario valorativo” indican que un 93% valoró la experiencia positivamente (con un 5, un 4 y un 3, donde 5 indica el grado de satisfacción más elevado). También, un 78% la valoró con un 5 y un 4 y un 20% la valoró con un 3 en respuesta a la pregunta 3, “¿Cómo de bien has entendido los relatos?”, del mismo cuestionario. De esto se deduce que a la mayoría de los alumnos no le costó un gran trabajo entender los relatos.

En cuanto al grado de complicación del léxico, a un 65% de los alumnos les pareció comprensible y un 30% opina que el léxico fue difícil. Aun así, la mayoría de los

alumnos han entendido los relatos, gracias al vocabulario, las preguntas de pre- y post lectura y el trabajo en clase con el profesor.

Es importante señalar que un 72% de los alumnos han expresado interés en leer más relatos de los autores hispanohablantes, y otro 20% también respondió positivamente (marcando la casilla 3), aunque no con tanto entusiasmo como las casillas 5 y 4 (donde 5 equivale a “muchas ganas”).

Del mismo modo, observando los comentarios que los alumnos han dejado voluntariamente en la última pregunta del cuadro 1, “Cuestionario valorativo”, podemos ver que un 89% de los alumnos están muy contentos con la experiencia.

Observando los trabajos finales del grupo de una de las profesoras colaboradoras, Paula, podemos llegar a la conclusión de que una abrumadora mayoría de los alumnos (un 85%) han captado correctamente la idea principal de los relatos, con respuestas coherentes (un 72%), extensas (un 73%) con pocos errores gramaticales (un 68%), claras y bien organizadas.

Estos datos nos permiten dar una respuesta afirmativa: sí, los alumnos de nivel B1 pueden entender y disfrutar de los relatos no adaptados con un 18,6% del léxico que supera su nivel de dominio de la lengua. Por supuesto, esta conclusión tiene un pero: para entenderlos, los alumnos necesitan el apoyo del profesor en las discusiones de las preguntas de pre- y post lectura y tener un acceso al diccionario de prelectura elaborado para cada relato.

Para responder a la segunda pregunta mencionada en la introducción, “¿Aumentarán el nivel de léxico y la seguridad a la hora de hablar tras haber trabajado con los relatos seleccionados?”, tendremos que acudir otra vez al cuadro 1, “Cuestionario valorativo”, así como volver a repasar los trabajos finales de los alumnos y observaciones del profesor.

En lo que respecta a la seguridad a la hora de hablar, si estudiamos las respuestas a la pregunta 6 del cuestionario valorativo, “¿Te resulta más fácil hablar en español ahora que al principio del curso?”, veremos que un 91% ha dado una respuesta afirmativa (un 63% ha marcado las respuestas número 4 y 5 y un 28% ha marcado la respuesta número 3, donde 5 es el grado máximo).

También un 83% considera que las preguntas de pre- y post lectura les han ayudado a mejorar su expresión oral.

Según una de las profesoras colaboradoras, la mejora de la capacidad de expresar opiniones personales del grupo que ha trabajado con los relatos ha sido más pronunciada.

En cuanto al aumento del nivel de léxico, es una categoría difícil de medir. Solo podemos dar una observación superficial, del primer contacto, basándonos en las opiniones de profesores y en parte en los trabajos finales del grupo de una de los profesores colaboradores, Paula. Sí podemos afirmar que, según las opiniones de dos profesores colaboradores, los grupos que trabajaron con los relatos han usado algunas frases de los textos durante las discusiones y los exámenes orales.

En cuanto a los trabajos escritos del grupo de Paula, un 40% de los alumnos ha utilizado en sus respuestas más de 3 palabras del texto, mientras que un 13% ha usado más de 5 palabras.

Veamos ahora la tabla 52, que demuestra el promedio de las respuestas de los alumnos a la encuesta valorativa y la desviación típica (D.T).

Tabla 52

Resultados de la encuesta

Preguntas:	1	2	3	4	5	6	7	8
Promedio de respuestas	3,93	4,13	3,8	3,4	3,63	3,78	3,55	4,13
D.T.	0,944	0,822	0,564	0,632	1,234	1,025	1,154	0,992

Como se puede observar en la tabla 52, las respuestas mejor puntuadas son las de las preguntas número 2 y 4: Cuánto te ha gustado la idea de trabajar con los relatos en clase? y ¿Tienes ganas de leer más relatos de autores hispanohablantes? Lo que quiere decir que la experiencia fue un éxito, aun cuando hubo un pequeño porcentaje de alumnos descontentos (lo que es de esperar porque resulta poco menos que imposible encontrar una actividad que satisfaga a todos los alumnos).

La tabla 53 muestra que la correlación lineal entre las preguntas 1 y 2, 1 y 8, 2 y 3, 3 y 4 es muy baja, lo que significa que el hecho de que a un alumno no le guste leer no tiene por qué significar que no disfrutará de los relatos en clase. Del mismo modo, el hecho de que le guste leer no quiere decir que quiera seguir trabajando con los relatos de autores hispanohablantes. Tampoco se observa una correlación entre el grado de complicación del léxico y el nivel de comprensión de los relatos.

Tabla 53

Coefficiente de correlación entre las respuestas

	1 y 2	1 y 8	2 y 3	3 y 4
Coeff. Correl.	0,24	0,26	0,17	-0,35

Partiendo de los datos estudiados, podemos dar una respuesta afirmativa a la pregunta de si el trabajo con los relatos seleccionados aumenta la seguridad a la hora de hablar. No tenemos datos suficientes para dar una respuesta afirmativa respecto al aumento del léxico, pero los datos obtenidos son bastante prometedores.

La tercera pregunta es si los alumnos se sentirán más motivados al final del curso. Según las opiniones de los profesores, la motivación no aumentó ni bajó, dado que los alumnos empezaron el curso con una motivación alta (los profesores han marcado los números 4 y 5 en una escala de 1 a 5). Podemos decir que la nueva experiencia no defraudó a los alumnos. Como ya se ha indicado, a un 75% le gustó mucho la experiencia, a un 30% le gustó bastante y un 92% de los alumnos afirma tener ganas de leer más relatos de autores hispanohablantes.

Capítulo 5: Conclusiones y futuras líneas de la investigación

Nuestra investigación nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

1. La investigación realizada demuestra que el trabajo con una selección adecuada de relatos llega a ser una experiencia beneficiosa tanto para los alumnos como para los profesores. Esta estrategia motiva a los alumnos a hablar usando temas que entran en sus áreas de interés, así como mantiene un clima sano y activo en el aula, donde el profesor y el alumno se conectan para trabajar en equipo y llegar juntos a varias conclusiones basándose en la lectura de los relatos con la ayuda de las preguntas de pre- y post lectura.

Se usaron diferentes herramientas para averiguar en qué medida motivaban los relatos a los alumnos: el cuestionario valorativo, el cuestionario de la observación del profesor y los trabajos escritos de los alumnos.

El análisis de las respuestas de los alumnos del cuestionario valorativo y los datos obtenidos gracias a la observación del profesor nos indican que los alumnos están interesados en seguir leyendo relatos de escritores hispanohablantes y su motivación sigue siendo alta (un 92% quiere leer más relatos). La desventaja de los cuestionarios es que pueden dar una visión distorsionada de la realidad. Por ejemplo, los alumnos pueden marcar que quieren leer más relatos y que están contentos con la experiencia solo para satisfacer al profesor.

Las observaciones de los profesores permiten ver la situación desde otro ángulo y contribuyen a comprobar la veracidad de las respuestas. En este tema, los profesores se han repartido en dos campos.

El primero lo forman aquellos que estaban motivados y trabajaron con muchas ganas y energía. Les gustó la idea, respetaron nuestro “Manifiesto para los profesores” (véase el apartado *3.7 Procedimiento de la primera etapa de la segunda fase*) y quisieron probar nuevas tareas creativas. Los miembros de este grupo consideraban que la conversación basada en los temas de los relatos daba mucho juego y animaba a los alumnos a abrirse y expresar su punto de vista. En el cuestionario, estos profesores marcaron que en las discusiones participaban todos.

El segundo grupo de profesores mostró cierto escepticismo hacia la propuesta. El primer motivo es que creían que a sus alumnos no les gustaba leer y que los

estudios no les entusiasmaban, y el segundo, que el nivel de un grupo era inferior al B1.

Los profesores del segundo grupo marcaron en el cuestionario de observación que en las discusiones solo participaban los estudiantes más activos. Curiosamente, como pudimos observar en los cuestionarios de los alumnos de los grupos pertenecientes a los profesores de segundo campo, en su mayoría estaban muy contentos con la experiencia. Algunos incluso se mostraron escépticos en un principio (uno de ellos comentó que “pensaba que iba a ser aburrido”), pero al final reconocieron que la experiencia fue muy fructífera. Los trabajos escritos de los alumnos demostraron coherencia, extensión y una visión correcta de la idea principal del relato. Una respuesta extensa a una pregunta demuestra el interés de la persona en este tema.

Por lo tanto, creemos que nuestra investigación ha alcanzado los objetivos planteados.

2. Nuestra investigación ha demostrado también que, durante los exámenes finales, los alumnos que habían trabajado con relatos tenían más libertad a la hora de expresarse.

Durante la parte oral, el grupo de control realizaba pausas en las respuestas y la mayoría intentaba reproducir los diálogos al pie de la letra, tal como estaban escritos en el libro, mientras que los alumnos del grupo experimental usaban sus propias palabras sin intentar recurrir al texto escrito. Aunque cometieron más errores, respondían sin pausas y se expresaban con una fluidez notablemente superior a la del grupo de control.

Según el cuestionario valorativo, un 91% de los alumnos considera que al final del curso les resulta más fácil hablar que al principio del curso, y un 83% considera que las preguntas de pre- y post lectura han ayudado a mejorar su expresión oral. Además, como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, algunos de los profesores colaboradores opinan que el grupo que ha trabajado con los relatos ha realizado más avances en la expresión de sus opiniones que el grupo que ha trabajado con los textos del manual.

3. Se ha verificado que los relatos no adaptados de nuestra selección sí son comprensibles para los alumnos de nivel intermedio. Se ha llegado a esta

conclusión gracias al estudio del cuestionario valorativo, de los trabajos finales y de las encuestas de observación de los profesores.

Como ya se ha mencionado en el apartado 4.4 de los resultados de la segunda fase de la investigación, la mayoría (un 98%) de los alumnos considera comprensibles los relatos que ha leído durante el curso.

Es de suponer que un porcentaje tan alto se debe al trabajo realizado antes, durante y después de la lectura.

El hecho de que los relatos traten de temas cercanos a los alumnos, la posibilidad de recurrir a la ayuda del profesor y la de los compañeros y el uso del diccionario monolingüe han dado frutos. Las respuestas escritas a las preguntas de pre- y post lectura han sido completas y coherentes, lo que también demuestra un alto nivel de comprensión del sentido del relato. Los profesores no han especificado problemas con los que hayan podido tropezar los alumnos. Es más, todos han marcado que la motivación no ha bajado, sino que se mantuvo al nivel del inicio del curso, lo que demuestra también que los alumnos han disfrutado de la experiencia propuesta.

4. Se ha demostrado que los relatos seleccionados corresponden con el PCIC: la media obtenida del porcentaje del léxico presente en la selección de los relatos que no supera el nivel B1 es del 74,5% y la parte gramatical casi no presenta desviaciones del plan. Por tanto, se observa un alto grado de correspondencia con el contenido del Plan Curricular. Además, hay que tener en cuenta que el mismo PCIC transmite la idea de que el contenido no debe ser tratado como una lista cerrada, que siempre se puede añadir contenido “tanto en sentido horizontal (completando las series) como en sentido vertical (con nuevos elementos en cada nivel)” (PCIC, 2006). Podemos concluir que es posible encontrar relatos no adaptados que se correspondan con el Plan Curricular del IC siempre y cuando sea tratado como una lista abierta, como un ejemplo que seguir.
5. La investigación demostró que se puede empezar a trabajar con los relatos no adaptados incluso si los alumnos no han alcanzado todavía el nivel B1. Es evidente que los resultados de la comprensión lectora no serán tan altos como en los niveles a partir del B1, pero, como demuestran las encuestas valorativas y

trabajos finales del grupo experimental de la MRSU, los alumnos han podido disfrutar de la experiencia y quieren seguir leyendo los relatos en clase de español.

6. El trabajo con los relatos aumenta la creatividad de los alumnos:

Como hemos podido comprobar partiendo de los trabajos finales del grupo experimental y el de control, los alumnos que han trabajado con los relatos han realizado mejor las tareas con base creativa. Los alumnos del grupo de control se sentían más seguros cuando podían ceñirse al libro y hacer tareas mecánicas. Cuando se les pedía dar su opinión, se sentían más frustrados.

7. Se ha desarrollado una selección de los relatos de autores contemporáneos aptos para el nivel B1 del PCIC.

Tal como está organizada la selección, es fácil incluirla en los planes de estudios sin alterar el ritmo de la clase. Los profesores pueden consultar el anexo, que contiene el título del relato, el nombre del autor, los temas gramaticales y los temas de conversación para orientarse mejor. Con este trabajo aspiramos no solo a ayudar al profesor a incluir la literatura en el programa para hacer las clases más diversas y completas, sino también crear un clima más agradable y cálido en el aula y contribuir al desarrollo intercultural del alumno.

Cabe señalar la concordancia de nuestra estrategia con el PCIC, ya que la mayoría de los centros de enseñanza preparan los exámenes de acuerdo con los niveles de referencia del IC. El hecho de que los relatos seleccionados se corresponden con el PCIC significa que no es necesario desviarse de la norma para incluir la literatura en el aula.

8. Como demostró el cuestionario valorativo, los temas que han tenido la mayor repercusión son los siguientes:

- ¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir?
- ¿Qué significa ser feliz?
- La infancia, la envidia.
- El fin del mundo.
- El mundo y sus habitantes.
- Adivinar el futuro; creer en los horóscopos.
- Conformarse con la realidad.

Como era de esperar, el tema estrella fue “Vivir para trabajar o trabajar para vivir”. Los alumnos se sintieron identificados con las cuestiones planteadas. Todos tenían su punto de vista sobre esta cuestión y se notaba que es algo que realmente les preocupaba, ya que están entrando en la vida adulta y pronto tendrán que empezar a trabajar.

La cercanía de los temas hizo el trabajo en clase más ameno, activo y motivador. También logramos demostrar que los alumnos del grupo experimental han progresado mejor en su capacidad de expresar su punto de vista.

9. El experimento demostró una correlación muy baja entre las siguientes preguntas: ¿Te gusta leer? y ¿Cuánto te ha gustado la idea de trabajar con los relatos en clase?; ¿Te gusta leer? y ¿Tienes ganas de leer más relatos de autores hispanohablantes?; ¿Cuánto te ha gustado la idea de trabajar con los relatos en clase? y ¿Cómo de bien has entendido los relatos?; ¿Cómo de bien has entendido los relatos? y Marca el grado de complicación del léxico en los relatos (1 - muy fácil, 5 - muy complicado). Esto significa que el hecho de que a un alumno no le guste leer no tiene por qué significar que no disfrutará de los relatos en clase. Del mismo modo, el hecho de que le guste leer no quiere decir que quiera seguir trabajando con los relatos de autores hispanohablantes. Tampoco se observa una correlación entre el grado de complicación del léxico y el nivel de comprensión de los relatos.

La idea de que la motivación del estudiante depende en gran medida de la motivación del profesor no es novedosa, pero nos pareció interesante reflexionar sobre la cuestión de en qué medida conocemos las necesidades de nuestros alumnos. En ocasiones, podemos tener una visión propia sobre los alumnos que no se corresponde con la realidad. Por ejemplo, dos afirmaciones recurrentes son que “Los jóvenes no leen” o “A los jóvenes no les gusta leer”. En concreto, antes de empezar a trabajar con la selección de los relatos, dos de los profesores colaboradores afirmaron que a la mitad del grupo no le gustaba leer. Cuando analizamos los cuestionarios y los trabajos finales de los grupos de profesores arriba mencionados, descubrimos que solo a dos personas del grupo no les gustaba leer. Y en las respuestas en formato audio a una de las preguntas de prelectura (“¿Te gusta leer?”), todos los alumnos dieron una respuesta afirmativa.

10. Nuestra investigación contribuye a acabar con el prejuicio que sigue persistiendo en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Todavía hay muchos profesores que reservan el acercamiento a la literatura original a los niveles más altos, dando prioridad a textos de carácter didáctico en los niveles intermedios.

Del mismo modo, con este trabajo, esperamos reducir en la medida posible el miedo del alumno a acercarse a la literatura en lengua extranjera, así como el miedo del profesor a desviarse de la norma y del programa, ya que hemos verificado que abundan los relatos contemporáneos que pueden formar parte del programa del nivel B1, es decir, cuyos léxico y gramática pueden corresponderse a dicho nivel según el PCIC.

- Limitaciones encontradas

Como ya hemos mencionado en el apartado 3.8 *Contexto educativo*, la situación producida por la pandemia y el cierre de las fronteras, como una de sus consecuencias, impidió reunir todos los exámenes y encuestas valorativas de los grupos del colegio bilingüe. Además, hubo malentendidos en las conversaciones con los profesores colaboradores porque su carga de trabajo se incrementó considerablemente, lo que les impidió prestar la atención necesaria para realizar el experimento tal como habíamos acordado. Sin embargo, teniendo en cuenta los cambios en el programa, el traslado de clases a las plataformas virtuales y las dificultades derivadas de este proceso, pensamos que hemos podido conseguir nuestros objetivos, aunque no exactamente tal y como lo habíamos planteado y esperado al principio de la investigación.

Una de las mayores dificultades con las que hemos tropezado a la hora de realizar el experimento fue la dificultad de encontrar grupos que hubieran alcanzado el nivel B1 y profesores que pudieran hacer cambios en el programa. Habríamos podido recurrir a las academias privadas, donde el programa normalmente es menos estricto, el profesor tiene más libertad de elegir la metodología de la enseñanza y la edad de los alumnos oscila entre los 14 y los 80 años. Pero creíamos importante que los grupos fuesen homogéneos para poder acertar en los temas de conversación. Además, la motivación de los alumnos de las academias privadas tiene otro carácter, ya que acuden a las clases por placer, además de pagar por ellas. En nuestro caso, nos resultaba interesante saber si podíamos aumentar la motivación y las ganas de seguir estudiando la lengua de alumnos cuyas

clases eran obligatorias y no podían elegir no acudir a ellas, una opción que sí tienen en el caso de las escuelas de idiomas.

Otra limitación de nuestra investigación está relacionada con los programas de las entidades colaboradoras. Como se ha demostrado en el apartado *3.10 Análisis de los datos obtenidos*, el grupo de control de la MGLU obtuvo mejores resultados en las tareas finales. Ambos grupos trabajaron con el manual “Español 2000”, pero el grupo experimental, en vez de trabajar con los textos del manual, leyó y debatió los relatos. El examen final se basó en los diálogos del manual que leyó el grupo de control y no leyó el experimental, de ahí la limitación. Si hubiéramos podido comprobar el nivel del grupo sin repetir al pie de la letra los textos de la unidad, habríamos podido analizar la muestra más claramente.

En cuanto a la prospectiva investigadora, Nos gustaría ampliar nuestro estudio a otros grupos para corroborar todavía más su fiabilidad. En ese caso, nos plantearíamos realizar un estudio en las academias privadas con grupos no homogéneos para comparar los resultados con los que ya hemos obtenido en el trabajo con los alumnos universitarios.

Debido a las limitaciones encontradas, consideraríamos asimismo llevar a cabo un examen general e independiente apto para el nivel B1 para comparar el progreso de los estudiantes de los grupos experimentales y el de control en la expresión oral y la comprensión lectora.

En colaboración con el portal de enseñanza de español para rusohablantes “Ichebник.ru” estamos preparando un curso de relatos cortos para el nivel B1, lo que incluye el desarrollo de actividades didácticas para mejorar la expresión oral y escrita y la comprensión lectora. El curso funcionaría como un curso complementario para aquellos alumnos que quieran prepararse para el examen DELE B1 gracias a la concordancia de los relatos con los niveles de referencia del PCIC.

También, creemos importante explorar las ventajas del trabajo con los relatos cortos para desarrollar la expresión escrita.

El siguiente paso será seguir explorando el mundo de los relatos cortos de autores contemporáneos para preparar una selección de relatos cortos aptos para los niveles B2 y C1 según el PCIC.

Los relatos cortos como herramienta didáctica siguen siendo todavía un campo por explorar. Esperamos que nuestra humilde aportación ayude a los investigadores y a todos aquellos que trabajen en el ámbito de la enseñanza de idiomas.

Bibliografía en orden alfabético

- Acquaroni, R. (2004). Destrezas IV: Comprensión lectora. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 943-964.
- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (41), 101-125. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2005.41.640>
- Alliende, F y Condemarín, M. (1986). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- Alonso, E., Castrillejo, V. Á., & Orta, A. (2012). *Soy profesor/a: aprender a enseñar*. Edelsa.
- Alonso, J., del Mar Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 5-19.
- Anderson Imbert, E. (1992). Formas cortas: el caso. *Teoría y técnica del cuento*, 30-34
- Andrés-Suárez, I. (2009). Formas mixtas del microrrelato. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato* (pp. 21-48). Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401353>
- Anosova L.R. (2013). Role of poetic text in English language teaching. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 3(21): 15-18. www.gramota.net/materials/2/2013/3-1/2.html
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 6, 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Atkinson, J.W. (1964). An introduction to motivation. Van Nostrand.
- Badenas Roig, S. R. (2015). *El cuento en la enseñanza del francés como lengua extranjera*. [Tesis Doctoral. Universitat Politècnica de València].
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. 2ª ed. València: Universitat de València.
- Bamidele Oyewo, D. (2009). *Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de ELE*. [Memoria de Máster MEELE. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija]. <https://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:0d882fb0-337c-43db-968e-fd75dda4c18b/2010-bv-11-03bamidele-pdf.pdf>

- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, 5-36
- Basanta, C. P. (2005). Assessing the receptive vocabulary of Spanish of English Philology: an empirical investigation. In *Towards an understanding of the English language. Past, present and future: studies in honour of Fernando Serrano* (pp. 545-564). Editorial Universidad de Granada.
- Bernal Martín, M. J. (2017). *La literatura en el aula de ELE*. [Trabajo Fin de Máster. Salamanca: Universidad de Salamanca]
- Berns, A. y Zayas, F. (2005). DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos? *Porta Linguarum*, 4, 135-149. [10.30827/Digibug.29872](https://doi.org/10.30827/Digibug.29872)
- Blanco B. M. (2020). Microrrelatos intertextuales: una ventana al canon literario en el aula de ELE. *Lenguaje y Textos*, 51, 81-94. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12055>
- Blanco B. M., Ramos E. Á. (2021) Los microrrelatos hipermediales de Patricia Esteban Erlés: didáctica de la fantasía. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*. (10), 35-56. <https://doi.org/10.31921/microtextualidades.n10a3>
- Borod, J. C. (2000). *The neuropsychology of emotion*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bunyamethi, J. (2018). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Monográfico de SinoELE*, 17, 188-202.
- Bustamante Valbuena, L. (2012). Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España (1990-2011). [Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid]
- Calero, A. (2013). El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 25, 83-115.
- Campos Fernández-Fígares M. (2020). Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula ELE. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (34), 39-53. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16732>
- Canet Juric, L., Andrés, M. L., & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. In *XII*

Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-051/55>

Cardona, A. (2014). Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura. *Diálogos latinoamericanos*, (22), 129-152.
<https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854012.pdf>

Carrier, L. M., Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Lim, A. F. (2015). Causes, effects, and practicalities of everyday multitasking. *Developmental Review*, 35, 64-78.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.005>

Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26 (4), 413-437. <https://doi.org/10.1080/10862969409547861>

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D., & Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 201, 28 (2), 353-374.

Chambers, G.N. (1993). Taking the “de” out of de-motivation. *Language Learning Journal*, 7, 13-16 <https://doi.org/10.1080/09571739385200051>

Chávez, L. E. S. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diálogos*, (12), 7-16. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2191>

Chomsky, N. (1989). Some notes on economy of derivation and representation, *MIT Working Paper in Linguistics*, 10, 43-74.

Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication education*, 44(4), 292-306.
<https://doi.org/10.1080/03634529509379020>

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417-448.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>

Collantes Cortina, F. (2012). El tratamiento del error en clase de ELE ¿Cómo debemos actuar? *Fundación Fidescu y Universidad Pontificia de Salamanca*.
<http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>

- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>
- Cutillas, G. S. (2016). El microrrelato: una introducción al género. *Quimera: Revista de literatura*, (386), 12-16.
- Danserau, D. F. (1985). Learning strategy skills. *Thinking and learning skills*, 1.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- Díez, M. D. V. (2013). Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera: análisis de corpus y reflexión didáctica. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.]
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language teaching research*, 2(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>
- Dörnyei (2001) *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J., Adler T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*, 75–146. Freeman
- Elliot, A., & Dweck, C. (2007). *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Press
- Ellis, H. C., Ottaway, S. A., Varner, L. J., Becker, A. S., & Moore, B. A. (1997). Emotion, motivation, and text comprehension: The detection of contradictions in passages. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126(2), 131. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.126.2.131>

- Feather, N. T., & Newton, J. W. (1982). Values, expectations, and the prediction of social action: An expectancy-valence analysis. *Motivation and emotion*, 6(3), 217-244.
- Fillola, A. M. (2002). El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras. *La seducción de la lectura en edades tempranas*, 101-137. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Fillola, A. M. (2007). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (1), 7. <http://hdl.handle.net/11162/72234>
- Frumkin, K. G. (2010). Clip thinking and fate of linear text. [in Russian] <https://www.topos.ru/article/7371>
- Fuentes, C. N. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (4), 151-167. <https://doi.org/10.17345/rile4.701>
- García, M. D. A. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376003>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Gelman, J. (1993). *En abierta oscuridad*. Siglo XXI editores.
- Giardinelli, M. (1991). Estructura y morfología del cuento. *Poéticas de la brevedad. Teorías del cuento III*, 27-58.
- Girenok, F.I. (2002). Anthropological configurations of philosophy. *Philosophy of Science*, 8 (1), *Synergetics of human-dimensional reality*. Moscow, IF RAS. 415-420.
- Girenok, F.I. (2015). *Clip Consciousness*. Prospekt.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., & González-Pienda García, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1). <http://hdl.handle.net/10651/29565>
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf>

- Grabe, W. y Stoller, F. L. (2001). Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher. En Marianne Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a second foreign language*, 187-203. Heinle & Heinle.
- Guerrero, B. R. (2017). *Los libros de texto como recurso en el aula de idiomas. Estudio sobre el tratamiento de la literatura y la comprensión lectora en algunos manuales de español como lengua extranjera*. [Tesis Doctoral. Universidad de Granada].
- Holley, F. M. (1973). A Study of Vocabulary Learning in Context: The Effect of New-Word Density in German Reading Materials. *Foreign Language Annals*, 6(3), 339-347. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1973.tb02613.x>
- Hsueh-Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-30.
- García Iglesias, M. V. (2017). *El Desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE: una propuesta didáctica llevada a las aulas* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Imbert, E. A. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Ediciones Marymar.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Jorge, M. S. V. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (21), 30-53. <http://hdl.handle.net/10662/4529>
- Jouini, K., & Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas didácticas. *Revista Electrónica Internacional*, 96, 115. https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Jouini, K. (2008). *El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso*. En *Didáctica: Lengua y Literatura*, 20. 149-176. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110149A>
- Jurado Morales, J., & Zayas Martínez, F. (2002). La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea. *Instituto de San Fernando/Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones*.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17).

- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Lagmanovich, D. (2006). La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 32, 1-23. <https://biblioteca.org.ar/libros/151584.pdf>
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22, 15-30. <http://hdl.handle.net/10125/66648>
- León, F. G. (2016). *Compresión lectora y producción textual*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Levi, E. J. (2010). *Pequeñas resistencias*. A. Neuman, & J. C. Chirinos (Eds.). Páginas de espuma.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00207.x>
- López-Andrada C., Bernardini V. (2020). La apertura del canon literario: la narrativa de Concha Alós para clases de C1 ELE. *Alabe* 22; <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.22.4>
- Marina, J. A., & De la Válgoma, M. (2010). *La magia de leer*. Plaza & Janes.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-129. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8128/LYT_16_2000_art_9.pdf
- Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. *Carabela*, 48, 5-23. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_005.pdf
- McLuhan, M. (1988). Laws of the media. *ANTIGONISH REVIEW*, (74-75), 205-209.
- Méndez Santos, M. D. C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *éTUDES ROMANES DE BRNO*, 40, 1. <https://doi.org/10.5817/ERB2019-1-7>
- Menouer Fouatih, W. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE. *Actas del Taller "Literaturas hispánicas y ELE"*, 121-130. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf
- Millás, J. J. (1998). El paraíso era un autobús. *Turia. Revista Cultural*, (43-44), 48-50.

- Minervini, R. (2021) Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*. (34), 83-110.
<https://tejuelo.unex.es/article/view/4045/2686>
- Mirón, S. L. (2017). Presencia y uso del texto literario en manuales actuales de ELE, *Estudios y homenajes hispanoamericanos*, 149-165.
https://www.researchgate.net/profile/Susana-Lugo/publication/321485121_Presencia_y_uso_del_texto_literario_en_manuales_actuales_de_ELE/links/5a245243a6fdcc8e8668f31e/Presencia-y-uso-del-texto-literario-en-manuales-actuales-de-ELE.pdf
- Montesa, S., & Garrido, A. (1994). La literatura en la clase de lengua. *Español para extranjeros: didáctica e investigación*, 449-457.
- Moreno, A. E., Rodríguez, J. V. R., & Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Morett, M. A. R., Romero, A. F., & Rodríguez, A. C. (2012). Habilidades de pensamiento simbólico: urdimbres de significado, sociedad y tic. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 111-136.
<http://www.redalyc.org/pdf/869/86926976006.pdf>
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
<http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/64291196.Morin-Ciurana-Educacion-en-La-Era-Planetaria-1.pdf>
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, P. y Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. En R. Carter y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching*, 97-110. Longman.
- New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* (66)1, 60-92.
- Núñez, J. C. (1996). y González-Pumariega, S. Motivación y aprendizaje escolar. *Ntional congress on motivation and Instruction*, 53-72.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Trabajo presentado en *el X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 41-67, Braga, Portugal.

<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

- Núñez, P. (2018). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez-Pérez, J.C.; González-Pienda, J.A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/54806>
- Oxford, R. L. (1998, March). The unravelling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom. Demotivation in foreign language learning. In *TESOL '98 Congress, Seattle, WA, March* (pp. 14-17).
- Paesani, K, Allen, H. W. & Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River: Pearson.
- Pedraza Jiménez F. B. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros, en Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. *Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, A. Celis y J. R. Heredia Ediciones, 59-66.
- Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Anagrama.
- Pita, M. N., & Muñoz, R. A. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera: memoria final "Máster en formación de profesores especialistas en la enseñanza de español como lengua extranjera"*. Editorial Edinumen.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 199-221.
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2009000100007&script=sci_arttext
- Reyes-Torres, A. & Bird, A. (2015). Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.
- Richards, J.C. (1990) A Profile of an Effective Reading Teacher. *The Language Teaching Matrix*, 87-99.
- Rix, J. (2009). A model of simplification: the ways in which teachers simplify learning Materials. *Educational Studies*, 35, 95-106. <https://doi.org/10.1080/03055690802470290>

- Robinson, K. (2010). Changing education paradigms. *RSA Animate, The Royal Society of Arts, London*, [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mCbdS4hSa0s>
- Rodríguez, M. L. R. (2019). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. *La lectura en lengua extranjera*, 32-100.
- Rogacheva, Y. V. (2015). Reading foreign literature as a universal instrument in establishing key competencies for students in higher education. *Sinergy*, (2): 34-39. <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-inoyazychnoy-literatury-kak-universalnyy-instrument-formirovaniya-klyuchevykh-kompetentsiy-studentov-neyazykovykh-vuzov>
- Rojo, V. (1996). El minicuento, ese (des) generado. *Revista interamericana de bibliografía: Review of Interamerican bibliography*, 46(1), 3-3.
- Rosen, L. D. (2007). *Me, MySpace, and I: Parenting the net generation*. St. Martin's Press.
- Ruiz Cecilia, R. (2013). Estudio empírico sobre la incidencia del léxico en la comprensión de la lengua extranjera. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(2), 105-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832013000200006>
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. [10.1037/110003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68)
- Sáez, B. (2010). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. In *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE. Salamanca*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf
- Sáez, M. V. S. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de educación*, (1), 217-238.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.09.005>
- Sallés, M. (2004). Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *redELE*. http://www.educación.gob.es/redele/revista/pdf/martinez_salles.pdf
- Sánchez Lobato, J., García Fernández, N. (2001). *Español 2000*. SGEL
- Sánchez Miguel, E. 1989. *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: MEC.
- Sanz Pastor, M. (2004-2005). Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *En Actas del programa de formación para el profesorado de ELE*.

Múnich: Instituto Cervantes de Múnich.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf

Serrano, A. (2017). Enseñanza Del Español Lengua Extranjera Por Medio De La Literatura (Teaching Spanish as a Foreign Language Through Literature). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2902333>

Shevchik, Y. (2008). Development of Emotional Competence in Philology Students When Reading Fiction Texts. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University*, (9): 106-110. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emotivnoy-kompetentsii-studentov-filologov-v-protssesse-chteniya-hudozhestvennyh-tekstov>

Shucksmith, J., & Nisbet, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.

Simensen, A. M. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language*, 4 (1): 41-57.
https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/67003/4_1_10125_67003_rfl41simensen.pdf

Sitman, R., & Lerner, I. (1996). Literatura hispanoamericana-Herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, ÁSELE. <http://www3.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1223>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf

Steiner (1990). *Lenguaje y silencio*. Gedisa.

Stefatou, I., & Rodríguez-Lifante, A. (2011). La motivación en el aula de ELE. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, (3), 64-73.

Stipek, D. J., & Tannatt, L. M. (1984). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 75. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.75>

Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé.

Tapia, J. A. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717307>

- Ter-Minasova, S. G. (2015). Teaching foreign languages in modern Russia: Past, present and future. *Young Scientist*, (15): 1-7.
<https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-inostrannyh-yazykov-v-sovremennoy-rossii-chto-vperediviewer>
- Ter-Minasova, S. G. (2000). *Language and intercultural communication*. Moscow: Slovo.
- Tomassini, G., & Maris, S. (1996). La minificción como clase textual transgenérica. *Revista interamericana de bibliografía: Review of interamerican bibliography*, 46(1), 6-6,
<http://www.educoas.org/portal/bdigital/es/rib.aspx?culture=es&navid=201>
- Torres, C. (1998). “El texto literario subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera”. *En Actas del VI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Ed. Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel. Consejería de Educación y ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 104-110.
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Plaza & Janes. SA. Editores.
- Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez Nocetti, V., & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Valls, F. (2015). El microrrelato como género literario. *MicroBerlín: De microficciones y microrrelatos*, 21-49. <https://core.ac.uk/download/pdf/304707164.pdf>
- Vañó, M. D. I. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 187-206.
<https://ilm.umontreal.ca/public/FAS/Ilm/Documents/2-Recherche/Tinkuy11.pdf#page=187>
- Veiz, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Vilches Furió, M. (2011). *El desafío de motivar a los alumnos de ELE. Análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación*. [Memoria de Máster. Göteborgs Universitet].
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26151/1/gupea_2077_26151_1.pdf

- Villegas-Paredes, G. (2018). El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en La2. *Ocnos*, 17 (1), 78-89. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/viewFile/ocnos_2018.17.1.1506/pdf
- Waring, R., y Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, (2), 130-163. <http://hdl.handle.net/10125/66776>
- Watson, R. (2011). *Mentes del futuro. ¿Está cambiando la era digital nuestras mentes? Viceversa ayer y hoy.*
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-1273-8_2
- Widdowson, H.G. (1993). *Practical stylistics. An approach to poetry.* Oxford University Press.
- Yastrebov, L.I. El diario de un profesor privado. En voprosy internet obrazovania. http://vio.uchim.info/Vio_121/cd_site/articles/art_2_2.htm
- Zagryadskaya N.A. (2017) The use of fiction texts in teaching English to psychology students. *The world of science, culture, education*, 2(63):21-23 <https://cyberleninka.ru/article/n/18271196>
- Zavala, L. (2002). El cuento ultracorto bajo el microscopio. *Revista de literatura*, 64(128), 539-553. <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2002.v64.i128.183>
- Zayas, F. (2012). *10 Ideas Clave. La Competencia Lectora según PISA.* Editorial GRAÓ.
- Zhirkova, O. P. (2016). The role of fiction in training students whose foreign language is their second major. *Foreign languages: linguistic and methodological aspects*, (35): 40-42. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29104947>
- Zhuvikina, N. N., Feoktistova, I. V. (2011). Interpreting literary texts as a means of developing communicative competence in higher education contexts. *Tsarskoye Selo Reading*, (15): 317-321. <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-hudozhestvennogo-teksta-kak-sredstvo-sovershenstvovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-starshih-kursov>
- Zorrilla, M. P. (2005). Evaluación de la competencia lectora: dificultades y limitaciones. *Revista Educación*, 121-138. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332462>

Índice de tablas

<i>Tabla 1</i>	40
<i>Tabla 2</i>	53
<i>Tabla 3</i>	57
<i>Tabla 4</i>	61
<i>Tabla 5</i>	65
<i>Tabla 6</i>	66
<i>Tabla 7</i>	111
<i>Tabla 8</i>	121
<i>Tabla 9</i>	138
<i>Tabla 10</i>	139
<i>Tabla 11</i>	140
<i>Tabla 12</i>	141
<i>Tabla 13</i>	142
<i>Tabla 14</i>	143
<i>Tabla 15</i>	144
<i>Tabla 16</i>	146
<i>Tabla 17</i>	147
<i>Tabla 18</i>	148
<i>Tabla 19</i>	149
<i>Tabla 20</i>	150
<i>Tabla 21</i>	151
<i>Tabla 22</i>	152
<i>Tabla 23</i>	153
<i>Tabla 24</i>	154
<i>Tabla 25</i>	155
<i>Tabla 26</i>	156
<i>Tabla 27</i>	157
<i>Tabla 28</i>	158
<i>Tabla 29</i>	160
<i>Tabla 30</i>	161

<i>Tabla 31</i>	162
<i>Tabla 32</i>	163
<i>Tabla 33</i>	164
<i>Tabla 34</i>	165
<i>Tabla 35</i>	166
<i>Tabla 36</i>	167
<i>Tabla 37</i>	168
<i>Tabla 38</i>	169
<i>Tabla 39</i>	170
<i>Tabla 40</i>	171
<i>Tabla 41</i>	172
<i>Tabla 42</i>	173
<i>Tabla 43</i>	174
<i>Tabla 44</i>	175
<i>Tabla 45</i>	216
<i>Tabla 46</i>	217
<i>Tabla 47</i>	218
<i>Tabla 48</i>	218
<i>Tabla 49</i>	222
<i>Tabla 50</i>	223
<i>Tabla 51</i>	223
<i>Tabla 52</i>	226
<i>Tabla 53</i>	226

Índice de figuras

<i>Figura 1</i> “Niveles jerárquicos de la lectura”	48
<i>Figura 2</i> “Pautas para mejorar la comprensión lectora”	68
<i>Figura 3</i> “Cuestionario de análisis de necesidades de comunicación. Apartado C” .	100
<i>Figura 4</i> “Cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje. Apartado E”	101
<i>Figura 5</i> “Cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje. Apartado G”	101
<i>Figura 6</i> “Cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje. Apartado F”	102
<i>Figura 7</i> “Cuestionario de análisis de aprendizaje de comunicación. Apartado L” ..	103
<i>Figura 8</i> “El cuestionario valorativo”	183
<i>Figura 9</i> “Observaciones del profesor”	185
<i>Figura 10</i> “Un ejemplo del trabajo final del grupo experimental”	186
<i>Figura 11</i> “Tarea final de la MGLU, pag.1”	205
<i>Figura 12</i> “Tarea final MGLU, pag.2”	206
<i>Figura 13</i> “Ejemplo de la realización de la tarea”	212

Índice de diagramas

<i>Diagrama 1</i> “Opción 1: todas las palabras del texto”	135
<i>Diagrama 2</i> “Opción 2: las palabras que no se repiten en el texto”.....	136
<i>Diagrama 3</i> “Pregunta 1 del cuestionario valorativo”	187
<i>Diagrama 4</i> “Pregunta 2 del cuestionario valorativo”	188
<i>Diagrama 5</i> “Pregunta 3 del cuestionario valorativo”	188
<i>Diagrama 6</i> “Pregunta 4 del cuestionario valorativo”	189
<i>Diagrama 7</i> “Pregunta 5 del cuestionario valorativo”	190
<i>Diagrama 8</i> “Pregunta 6 del cuestionario valorativo”	191
<i>Diagrama 9</i> “Pregunta 7 del cuestionario valorativo”	191
<i>Diagrama 10</i> “Pregunta 8 del cuestionario valorativo”	192
<i>Diagrama 11</i> “Pregunta 9 del cuestionario valorativo”	193
<i>Diagrama 12</i> “Pregunta 9 del cuestionario valorativo”	194
<i>Diagrama 13</i> “Apartado “Comentarios”“	196
<i>Diagrama 14</i> “Nivel de los alumnos”	197
<i>Diagrama 15</i> “Motivación inicial de los alumnos”	198
<i>Diagrama 16</i> “Motivación final de los alumnos”	198
<i>Diagrama 17</i> “Tiempo de debate”	199
<i>Diagrama 18</i> “Participación en clase”.....	199
<i>Diagrama 19</i> “Participación en debates”	200
<i>Diagrama 20</i> “Valoración de la idea”.....	200
<i>Diagrama 21</i> “Resultados de los dos grupos”	207
<i>Diagrama 22</i> “Trabajos escritos: Pregunta 1”	209
<i>Diagrama 23</i> “Trabajos escritos: Pregunta 2”	209
<i>Diagrama 24</i> “Trabajos escritos: Pregunta 3”	210
<i>Diagrama 25</i> “Trabajos escritos: Pregunta 4”	210
<i>Diagrama 26</i> “Trabajos escritos: Pregunta 5”	211
<i>Diagrama 27</i> “Trabajos escritos: Pregunta 6”	211

Apéndice

Libros usados en la selección:

- Aramburu, F. (2018). *Autorretrato sin mí* (Vol. 1). Tusquets Editores SA.
- Fadanelli, G. J. (1992). *El día que la vea la voy a matar*. Grijalbo.
- Freire, E. (2008). *El trabajo os hará libres*. Páginas de Espuma.
- Gala, A. (1998). *El corazón tardío*. Espasa Calpe Mexicana
- Gala, A. (2003). *El dueño de la herida*. Editorial Planeta.
- Galeano, E. (1991). *El libro de los abrazos: imágenes y palabras*. Siglo xxi.
- Ibáñez, A. (2008). *El perfume de cardamomo*. Editorial Impedimenta
- Levi, E. J. (2010). *Pequeñas resistencias*. A. Neuman, & J. C. Chirinos (Eds.). Páginas de espuma.
- Mellado, Isabel (2011) *El perro que comía silencio*. Páginas de Espuma
- Merino, J. M. (2011). *El libro de las horas contadas*. Alfaguara.
- Merino, J. M. (2017). *Aventuras e invenciones del profesor Souto*. Páginas de Espuma.
- Millás, J. J. (2013). *Cuentos de adúlteros desorientados*. Debolsillo
- Neuman, A. (2000). *El que espera*. Editorial Anagrama.
- Neuman, A. (2009). *Alumbramiento*. Editorial Páginas de Espuma.
- Neuman, A. (2011). *Hacerse el muerto*. Páginas de espuma.
- Olgoso Á (2010). *Los líquines del sueño*. Tropo editores
- Reyes, F. B. (1994) *Un mundo peligroso*. Pre-textos
- Soldán, E. P. (2018). *Desencuentros*. Páginas de Espuma.
- Zaldua, I. (2007). *Porvenir: diecisiete cuentos casi políticos*. Lengua de trapo.
- Zapata, Á. (2011). *Las buenas intenciones y otros cuentos*. Páginas de Espuma.

Lista de relatos

Apartados léxico, gramática, funciones:

A1, A2: color amarillo

B1: color verde

B2: color verde oscuro

C1, C2: color rojo

Las palabras no especificadas en el PCIC: color gris

1. José María Merino “Emprendedor”

Los emprendedores somos así: se nos ocurren las cosas como si un hada nos las inspirase. De un viaje a Puerto Rico con mi tío Eladio, el conocido librero de la calle Mayor, me traje un sombrero de paja que a veces me pongo en el verano. El tío Eladio, con los años, se ha vuelto muy pesimista con el futuro de los libros. Dice que el papel ha muerto y con él, la ficción literaria. “La gente ya solo lee guasapazos”, asegura. Bueno, pues hoy, un día de julio de mucho calor, he salido a la calle sin mi sombrero -pues en Madrid los que llevamos sombrero somos muy raros, y tenemos que acordamos de él-, y al pasar delante de una pequeña tienda de ropa vi un sombrero de paja en el escaparate. “8 euros” ponía en un cartelito, y entré inmediatamente. La dependienta descifró enseguida mi gesto de sorpresa ante el precio. “Son chinos”, dijo. Me llevé el que mejor me sentaba, talla 57. Cómodo, fresco... Cuando he vuelto a casa he estado mirándolo con detenimiento, para descubrir que en una etiqueta interior dice: *Papel 90%; Poliéster 10%*. ¡Papel! Y se me ha ocurrido la idea. Me pondré en contacto con el fabricante, le encargaré muchos sombreros, y haré que en la banda negra mi primo Jony, que es un calígrafo extraordinario, escriba en letra grande un título y en letra pequeña el inicio del libro. No soy muy lector, pero la compañía del tío Eladio me ha dado suficientes conocimientos: *DON QUIJOTE. En un lugar de la Mancha... ROJO Y NEGRO. La pequeña ciudad de Verrières... ANA KARENINA. Todas las familias felices se parecen...* Y así sucesivamente. Registraré el producto y lo venderé muy barato por Internet: Sombrero de palabras. Será un éxito. Y estaré muy orgulloso de que sobrevivan el papel y la literatura...

2. Andrés Ibáñez “El pensamiento permanente”

– Soy desgraciado – dijo el discípulo al maestro–. Mis deseos no se realizan. La mujer que amo no quiere saber nada de mí. Los grandes poemas que estaban destinados a ser el asombro de todos, no brotan de mi pluma. Envejecco. Estoy gordo, feo y enfermo. Mi vida es vulgar y miserable.

– Has de saber que esos pensamientos no te pertenecen a ti, sino a los tres gusanos que todos los hombres tenemos en el interior, y que nos corroen por dentro desde el momento de nuestro nacimiento – explicó el maestro.

– Yo no creo en esas viejas leyendas de la alquimia taoísta – dijo el discípulo.

– Entonces permite que te regale un pensamiento permanente– dijo el maestro–. Cada vez que te vengan a la cabeza esas ideas negras, intenta imaginar cómo verás esta vida que tienes ahora cuando estés muerto y seas un espíritu.

3. Andrés Ibáñez “Un hombre feliz”

Un hombre fue a visitar a Chuan Tzu y le expuso así su situación:

– Soy un hombre desdichado, oh admirable filósofo. Enséñame el camino del Tao para lograr así la felicidad.

– Antes de enseñarte cuál es el camino del Tao necesito saber por qué eres infeliz– dijo Chuan Tzu.

– Soy infeliz porque no tengo nada– dijo el hombre mostrándose las manos vacías.

– ¿Qué tienes ahí, entonces? – preguntó el filósofo.

– Nada. ¿No ves que están vacías?– dijo el hombre.

– Tienes dos manos– dijo Chuan Tzu–. No es cierto que no tengas nada.

– Soy infeliz porque no tengo casa – se quejó el hombre.

– ¿Dónde vives, entonces?– preguntó el filósofo.

– No vivo en ningún sitio – dijo el hombre–. ¿No acabo de explicarte que no tengo casa?

– Vives en tu cuerpo– dijo Chuan Tzu–. Esa es tu casa verdadera.

– Soy infeliz porque estoy solo – dijo entonces el hombre.

– ¿Con quién vives, entonces? – pregunto el filósofo.

– No vivo con nadie. No tengo mujer ni familia – dijo el hombre–. ¿No acabo de explicarte que estoy solo?

– Vives contigo mismo – dijo Chuan Tzu–. ¿Qué otra mejor compañía podrías tener?

– Por favor, enséñame el camino del Tao.

– Tú no necesitas el camino del Tao – dijo Chuan Tzu con una amable sonrisa. ¿Para qué, si ya tienes todo lo que deseas y eres ya completamente feliz?

4. Andrés Ibáñez “El alquimista y su perro”

De Zhou Zhou, el alquimista negro, se cuenta que en cierta ocasión atrapó a un perro callejero y le enseñó a comprender el lenguaje humano. Era un perrillo negro y feo, y a nadie le agradaba su presencia, pero Zhou Zhou lo llevaba consigo a todas partes. El perrillo ladraba, movía el rabo, se comía las mondas o las golosinas que le arrojaban, y nadie sabía que era capaz de comprender el lenguaje de los hombres y que todo lo que oía se quedaba grabado en su memoria. Zhou Zhou llevó a su perrillo a una casa del mundo flotante, y el animal se iba paseando por las diferentes habitaciones y escuchaba las conversaciones filosóficas y también las cosas que se decían los hombres y mujeres cuando se abrazaban sobre la esterilla. Había muchos altos funcionarios, poetas y administradores que acudían a aquella casa, y Zhou Zhou estaba seguro que el perro había escuchado disertaciones inolvidables, o incluso secretos de estado. En otra ocasión, lo llevó al palacio de la Garza Blanca, donde vive la sobrina del emperador, y le dejó que vagara por los balcones, que entrara en el gineceo y que escuchara todas las conversaciones prohibidas a los oídos de los hombres.

El perro parecía triste y alicaído, y entonces Zhou Zhou le enseñó a hablar.

-Ahora cuéntame lo que has oído -le dijo el alquimista.

-Es todo demasiado triste -dijo el perro-. Para un perro, los hombres sois tan parecidos entre sí como una gota de agua a otra. Entonces, ¿por qué os odiáis tanto los unos a los otros? ¿Por qué os tenéis tanto miedo?

-¿Eso es todo lo que tienes que decirme? -dijo el filósofo airado.

- No, hay otra cosa más -dijo el perro-. Vuélveme a mi condición original.

5. Edmundo Paz Soldán “Una cierta nostalgia”

La última vez que conversé con mi esposa fue en el último día de nuestra luna de miel, que se limitó a un fin de semana en una sucia habitación de un hotel desastrado, de una estrella, de esos que abundan en esta ciudad. Al día siguiente entré a trabajar de cajero a un supermercado; renuncié a mi anterior trabajo porque el salario que ganaba era insuficiente para dos.

El supermercado se halla a tres horas de viaje. Me levanto a las cinco de la mañana, cuando ella está durmiendo, y cuando regreso, a las once de la noche, ella ya se ha acostado (ser ama de casa es, no creo equivocarme, una ardua labor); mi semana de trabajo también incluye sábados y domingos; las vacaciones no las tomo porque necesito hacer días extra si quiero mantener a mi familia; y mi ética privada me impide fingir enfermedades, fallecimientos de parientes, accidentes oportunos.

Hace siete años que no converso con mi esposa. Lo único que me queda es, en ciertas noches nostálgicas, contemplarla extraviada en su sueño, oír su respiración monocorde, deslizarse una caricia audaz que no la despertará. Con mi hija es diferente; acaso mi ausencia de nostalgia se deba a que nunca llegué a hablar con ella, a conocerla. Pronto cumplirá siete años. Me gustaría estar con ella ese día, regalarle mi presencia, pero un día sin trabajo y sin paga es un lujo exuberante, vedado para mí, Quizá cuando ella cumpla quince años las cosas cambien.

6. Iban Zaldúa "Porvenir"

—MAMÁ: A Los muertos, ¿adónde se los llevan?

La madre hace como que no ha oído, con la esperanza de que su hija no vuelva a repetirle la pregunta.

—Mamáaa. Que te he preguntado una cosa...

—¿Qué, cariño? Perdona, no te he oído bien. De todas formas, ¿no te parece que vas un poco lenta con tu merienda? Venga, ánimo; cuando termines con el bocadillo te hago un zumo de naranja.

—Te he preguntado que a ver adónde llevan a los muertos, mamá.

—¿A los muertos? Pues, bueno, a algunos los entierran. Los cementerios son para eso; ya sabes, ese jardín que está de camino al parque del Norte... Pasamos a menudo por ahí.

—¿Que los entierran?

—Sí, los entierran, los meten bajo tierra.

—Bajo tierra... ¿desnudos?

—No, no, vestidos. Primero los colocan dentro de una caja de madera, y lo que meten en el agujero es la caja; eso se llama tumba. Después la cubren de tierra y la dejan allí.

—A algunos los entierran. ¿Y a los otros?

—A otros los incineran.

—¿Incinerar?

—Sí, los queman, se convierten en ceniza. En unos hornos especiales.

—¿Y qué hacen con las cenizas?

—Pues... algunas veces las arrojan al viento, por ejemplo en algún lugar que le gustara al muerto. Otras, sin embargo, las guardan en unos recipientes especiales.

—Ah...

—Pero dime, Ixiar, ¿quién te ha hablado de los muertos?

—Iñaki.

—¿Iñaki?

—Sí, Iñaki, el de la escuela, el de mi clase.

—Pero, ¿por qué te ha contado nada acerca de los muertos?

—Porque su padre le ha dicho que algún día se morirá.

—¿Que se morirá? Pero... cómo...

—Pues eso, que un día se morirá. Y su padre también.

—¿Y te ha hablado de que les pasa a los muertos, después de morirse?

—A Iñaki su padre le dijo que van al cielo, y que allí se convierten en estrellas; que por eso hay tantas. ¿Es verdad?

—Bueno, eso es lo que piensan algunos.

—Entonces, los que están enterrados, ¿salen de sus tumbas y vuelan al cielo?

—Bueno... no lo sé.

—¿Y los que incineran, mamá? ¿Cómo hacen para subir hasta el cielo y para encenderse como estrellas?

—Ya te he dicho que eso es lo que piensa alguna gente, Ixiar.

—¿Y tú, mamá? ¿Tú qué piensas?

—Pues... que no hay nada. Que después de la muerte no hay nada. Los muertos desaparecen, dejan de existir, como los animales.

—¿Y yo, mamá? ¿Me voy a morir yo?

—No, tú no, cariño, estate tranquila.

—¿Y tú, mamá?

—Yo tampoco. Y ahora, a seguir merendando, o no terminaremos nunca. Si quieres bajar al parque a jugar con tus amigos será mejor que no dejes ni una sola miga. ¿vale?

Más tarde, después de acostar a Ixiar, mientras cenan el lenguado *Meunière* que les ha servido el androide doméstico, la mujer se lo ha contado a su marido:

—Tu hija me ha venido esta tarde con el cuento de la muerte.

— ¡Vaya!

—”Vaya”: ¿eso es todo lo que se te ocurre?

—Mujer, no será para tanto...

—Se lo ha comentado un compañero de la escuela. Uno que se llama Iñaki. ¿Lo conoces?

—Iñaki, Iñaki... ¿quién dices, uno rubito, el de la parada del estratobús? Creo que se apellida Argandoña... Viven en uno de esos domos que están al lado de la plaza.

—¿Crees que pueden ser... mortales?

—No me había parado nunca a pensarlo, pero... sí, puede que sí.

—Yo pensaba que mandando a la niña al Liceo, no iba a ser nunca con ese tipo de gente.

—Es uno de los colegios más caros de la ciudad, y por eso lo escogimos. De hecho, no creo que haya muchos mortales matriculados. Pero el Liceo no puede hacer distinciones, por lo menos si se pagan las cuotas, y mucho menos entre mortales e inmortales. Perderían la subvención del gobierno si lo hicieran.

—Pues no me parece bien, Imanol. ¿Y si nuestra hija se hace amiga de ese Iñaki? Sería una relación muy desigual. Iñaki se morirá cualquier día, eso es inevitable, y eso le haría mucho daño a Ixiar. Creía que ya habíamos hablado de esto, que a nuestra hija le convenía tratar únicamente con inmortales.

— ¡Sólo tienen cinco años, Maite! Estate tranquila...

— Ya lo sé... De todas formas, no entiendo por qué, teniendo dinero como para matricularlo en el Liceo, sus padres no fueron capaces de pagarle un programa genético de inmortalidad. Parece una crueldad.

—No sabemos por qué razón no lo han hecho. Quizá no andaban tan bien cuando nació el niño. Y ten en cuenta que sigue habiendo personas que están en contra de la inmortalidad, aunque sean ricos.

—Nunca lo entenderé, de verdad.

7. Fernando Aramburu “El sable”

Es la infancia, por la mañana. Y ya veo que costará subir y bajar este día por siempre detenido. Y veo que con sus nubes de invierno y su lección caliente para toda la vida, este día me dejará una profunda cicatriz.

El recuerdo me coloca nuevamente junto a la ventana de la cocina, en el piso familiar. El mundo, más allá de los tuestos ateridos, tendrá en aquel instante siete u ocho años. Ya lo empapa, sin embargo, la vieja lentitud de la lluvia.

Con sensación de encierro (quizá, por castigo, se me había prohibido la salida), miro aburridamente las fachadas, en el modesto barrio de las afueras. Y de pronto doblan la esquina mi tía Nieves y mi primo Enrique, envueltos en una especie de resplandor alegre. Algo trae mi primo, niño como yo, que brilla en su mano con la luz intensa de lo apetecible. Es un sable de juguete que le han comprado por la mañana en la ciudad.

Desde la calle nos anuncian a mi madre y a mí su visita y suben. Más rápido que ellos, el sable se adelanta para atravesarme el cuerpo. Estoy tan malherido que, cuando entran los dos en la cocina, les niego el beso de costumbre. Conociendo la buena fe de mi primo Enrique, le pido que me deje su sable de plástico duro, recubierto de una capa de pintura plateada que simula el acero.

Con una mano tomo el arma preciosa por la empuñadura; con la otra, el extremo de la hoja. Sostengo el sable, que tiene la forma exacta de la felicidad infantil de mi primo. Entonces, sin decir palabra, convencidos mis parientes de que me dispongo a examinarlo con admiración, lo estrello contra mi muslo, cerca de la rodilla.

El sable se parte por la mitad con el crujido de un palo seco.

A partir de ese instante, la historia se bifurca en dos rumbos distintos. El primero es el más corto. Acaba aquella misma tarde con un sable idéntico adquirido por mi madre en la ciudad para mi primo. A mí se me permite conservar el roto, unidas sus dos partes con cinta adhesiva.

El otro rumbo de la historia es interior. Por suerte, aún perdura. En el momento de romper el sable y durante las horas sucesivas no me gusto, desearía vivir lejos de mí; con todas

mis fuerzas, sin que nadie lo sepa, me rechazo. Desde la perspectiva del adulto, el hecho se me figura hoy por demás afortunado.

Lo que rompí aquella mañana, bien lo veo, es algo más que un juguete. También he roto, inutilizándolo para el resto de mi vida, un sable de metal despiadado, de punta y filo no aptos para el juego. Es el sable que se clavan a sí mismos, los desdichados hombres incapaces de aceptar el bien ajeno.

8. Andrés Neuman “Diario de un hombre promedio”

Saldré de mi casa entre el amanecer y las ocho y cuarto. Habré dormido mal o regular. La mañana, con esa pátina familiar de las películas que ya hemos visto, me parecerá demasiado fría en invierno y calurosa en verano. Salvo precipitaciones, no llevaré paraguas. Me nadará en la lengua la textura pastosa del café instantáneo o el sabor profundo del dentífrico, que a mí me encanta aunque mis hijos lo detestan. La derrota de mi equipo en la víspera me agriará casi seguro el carácter, o acaso una victoria me levante el ánimo.

Vistiendo el traje que me compré en las rebajas del año pasado (dentro de tres o cuatro tendré que reponerlo), cruzaré la calle en busca de mi vehículo blanco, azul o rojo. O bajaré, si tengo suerte, a mi propia cochera. Aflojándome apenas la corbata, quién sabe si pondré la radio justo al arrancar o un minuto después. Escucharé indignado la tertulia política o, inverosíblemente, la sintonía clásica. Padeceré casi siempre un atasco en el centro. Me impacientaré muchísimo, bastante o lo normal.

Con un setenta y cinco por ciento de puntualidad (algo menos los lunes), llegaré a la oficina para iniciar mi jornada laboral, cuya duración oscila entre las ocho y las once horas: en casa, la verdad, ya no saben muy bien a qué atenerse. Cotizaré cuatro horas diarias menos de las que trabaje realmente, si es que tengo contrato. Acosaré o seré acosado, eso nunca se sabe. Desempeñaré mi tarea con relativa eficacia hasta el almuerzo, y a media máquina después (admito ingerir cada vez más comida basura). Mientras ordene papeles, atienda el teléfono y copie documentos en un disco duro de entre cinco y seis años de antigüedad, estaré expuesto a índices de estrés preocupantes y tenderé a tener un asunto con una compañera más joven (digo tender, cuidado: me

merezco cierto margen de confianza). En la gran mayoría de los casos, no lo confesaré aunque me lo pregunten en una encuesta.

Con lógico cansancio, saludaré sin reseñables dosis de afecto a mis compañeros (dos y medio de ellos ya son exfumadores) y saldré de la oficina pensando en el oasis de las vacaciones, en algún destino exótico que no podré pagar o al menos en un par de semanas en la playa, qué más da. Con una pizca de fortuna evitaré, antes de acceder a mi vehículo, el asalto de algún maleante (esto antes no ocurría, esto ocurría igual pero no nos informaban). Debido al embotellamiento de la hora punta, no será nada extraño que decida cortar camino por la autopista y que, de cualquier modo, mi intento sea inútil (culpa del municipio, culpa del Gobierno central).

Poco antes de llegar sufriré un improbable accidente, aunque debo decir que, en general, podré volver a casa y ser medianamente infeliz con mi esposa María.

9. Eduardo Galeano “El mundo”

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

El mundo es eso —reveló—. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todos los demás.

No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos colores. Hay gente de fuego sereno que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

10. Ángel Zapata. “La dura realidad”

—Quería un bombón de nata —le digo al hombre de los helados.

—No me quedan —me contesta él.

—¡Vaya! Pues tenía yo capricho con la nata, ya ve. En fin. Entonces deme uno de vainilla. De los que llevan almendra.

—No hay.

—Ya bien... pues un polo de hielo, venga. De estos de aquí: de naranja.

—Se han acabado —dice.

—¿Está usted seguro de que vende helados?

—Sí.

—Muy bien: pues deme un polo de limón.

—Tampoco hay.

—Entiendo. ¿Y un heladito del corte? ¿No tendrá usted por casualidad un heladito del corte?

—No me quedan galletas.

—Ajá. Oiga: ¿y si en vez de este cartel que pone “Helados” coloca otro que diga “Se fastidia a la gente”? ¿No piensa que sería más comercial?

—Puede.

—Porque polo de fresa tampoco tendrá.

—No.

—Y de pistacho, mucho menos; claro.

—Se han terminado.

—Está bien. Ahora deje que lo adivine yo: si le digo si tiene tarrinas, me va a decir usted que no le quedan cucharillas ¿a que sí?

—Eso es.

—Ya. Mire: dígame una cosa y acabamos antes: ¿de qué leches le quedan helados?

—Me queda lo que ve. Caramelos y latas frías.

—Pero helados no tiene.

—No.

—Y en cambio aquí arriba, en el cartel del puesto, dice “Helados”. No dice: “Se da por sacó con caramelos y latas frías”. Dice “Helados”. Yo lo leo perfectamente: “Helados”.

—Sí.

—Ya. Oiga, dígame otra cosa: hay una cámara oculta ¿no es eso? Dentro de un momentito va a salir de aquella furgoneta un gilipichis trajeado, con un micrófono en la mano y un montón de helados de nata. Lo he acertado ¿verdad?

—No.

—Entonces es cierto que no vende helados.

—Sí vendo helados.

—No: no me quiera hacer ver lo blanco negro. Usted no vende helados. Usted tiene un puesto de no vender helados.

—Vendo helados.

—Está bien. Pues véndame uno. Quería un bombón de nata por favor.

—No me quedan.

—Bien... pues uno de vainilla entonces. De los que llevan almendra.

—No hay.

—¿Lo ve?

—Qué.

—Que usted no vende helados después de todo.

—Sí vendo helados.

—No señor. No los vende. ¿O es que me toma por idiota? Usted está aquí, en su puesto, haciendo como si vendiera helados, con el único fin de enmierdar a la gente. Esa es la realidad.

—No. La realidad no es esa. Yo vendo helados. ¿No lo ha leído? Lo dice aquí, en el cartel del puesto: “Helados”. De qué se extraña. No hay cámaras ocultas. Esto es la dura realidad.

—De acuerdo. Usted gana. ¿Qué tal si comenzamos otra vez? Vamos a ver: no importa el tiempo que nos lleve ¿vale? Quiero un helado. Sólo eso. Es todo lo que quiero en esta vida. Usted los vende ¿no? Muy bien. Pues véndame entonces una mierda de helado.

—De qué lo quiere.

—De nata. Lo que yo quiero es un bombón de nata —le digo al hombre de los helados.

—No me quedan —me contesta él.

11. Ángel Olgoso “Muerte como lomo de pez”

Cierto día vendí mi alma al diablo a cambio de conocer el futuro con veinticuatro horas de antelación, y se me concedió lo solicitado, y con mi poder alcancé pronto la plenitud profesional y mis certeras exclusivas —desastres naturales, cambios políticos, asesinatos, cotizaciones de bolsa— aumentaron la tirada de mi periódico y para ello no tenía más que mirarme en el espejo y leer en mi ojo izquierdo todas las futuras noticias

de primera página que se producirían después con sobrecogedora puntualidad, y fui feliz, lo fui hasta que anoche leí en mi ojo izquierdo mi propia muerte, ahogado bajo el agua negra y musgosa, y sentí entonces un escalofrío porque sabía que el futuro se registraba infaliblemente, y me he encerrado, bajo doble llave, en la oscuridad de mi dormitorio, donde, paralizado, escucho ahora un suave bramido creciente, y uno tiene la sensación de que el río que atraviesa la ciudad ha comenzado a desbordarse.

12. Ángel Olgoso “Anomalía”

Al salir de la barbería en la que le han lavado y cortado el pelo, un señor de traje gris descubre que el mundo ha desaparecido. Atónito, pero prudente, permanece de pie sobre el bordillo que separaba antes el establecimiento de la calle. Semejante calamidad sólo puede deberse a un sueño, piensa ingenuamente el señor; sin embargo, y aunque los puntos cardinales se han disipado por completo, siente lo que está ocurriendo de una manera aritmética y tangible. Además, su reloj de pulsera se ha parado. En lugar del mundo ahora hay una neblina que tiene la viscosidad de la miel y la forma de un cubo de infinitos lados. Al señor todo esto le parece un ultraje considerable, el mayor robo que nunca ha conocido. Alguien debería restituirle a la humanidad su mundo. Aunque, a decir verdad, ya no hay nadie a quien devolvérselo, por consiguiente debe olvidarse de esa misión descabellada y dedicarse a mimar su propia supervivencia. Cabe pensar, en efecto, que tampoco hay nada que amenace seriamente su vida: ningún policía, ninguna institución, ningún psicópata, ninguna idea, ningún desarreglo de la naturaleza. Por tanto sólo debe protegerse de sí mismo y del tiempo. Lo que antes constituía el mundo, ahora se ha convertido en un inmenso refugio vacío, en una única región con un único dueño: él, el señor del traje gris. Al fin y al cabo es él quien ha hecho el descubrimiento. El único hombre vivo. Desde su centro de operaciones, la barbería, custodiará los confines de su desafortunado imperio, dictará nuevas leyes y estudiará el modo de alcanzar la inmortalidad. Satisfecho consigo mismo, el señor del traje gris se da la vuelta, dispuesto a entrar en la barbería como quien va a tomar posesión de algo, cordial y severamente. Dentro, el barbero aprieta el puño sobre la navaja de afeitar.

13. Felipe Benítez Reyes “La agenda”

Un día podía ser una percha, un despertador o un juego de compases. Otro día un par de guantes, un mechero o un mazo de revistas. Algunos días nada. La gente tiraba cada vez más cosas, pero cada vez, también, más desbaratadas e inservibles: ¿de qué podía servirle a él un martillo sin manga, por ejemplo, o una Biblia protestante? Un peine discretamente desdentado era ya una suerte.

Estaba, además, la competencia. Muchas veces se encontraba los bidones ya removidos, con las bolsas desgarradas, dejando ver la putrefacción de las verduras y los dientes amenazantes de las latas. "Aquí pudo haber una radio en buen estado o un tostador de pan", pensaba, y el fantasma de aquellos tesoros electrodomésticos pesaba en su imaginación como una presa fallida.

El día de Reyes encontró una agenda de tapas de plasticucho verde. Estaba llena de anotaciones. Leyó al azar la correspondiente al 24 de octubre: "Cena con Marta. Jockey. 9,30", y de inmediato se figuró a una joven vestida de negro, con largos collares de perlas, y un restaurante de mucha distinción, de ésos en que los camareros parecen duques arruinados por causa del juego y el calaverismo. Cogió, en fin, una taza con el asa rota, un par de pilas, un cucharón de palo y completó el botín con la agenda.

Se sentó en una plazuela en las que las palomas eran tan peligrosamente dóciles que solían acabar cocidas. Abrió la agenda. "Viaje a Málaga. Hotel Bahía".

Y pensó en una playa nocturna, iluminada por farolas blancas y roció, y en un bar de cócteles y turistas. "Ver a Julián en Cliché. 10,30", y Julián se le convertía en un tipo con gabardina, poseedor de los más oscuros secretos bancarios, y Cliché en un local de luces lánguidas, con música moderna y muchachas rubias, fumadoras impasibles, removiendo sus combinados con la endiosada dejadez de las amantes muy regaladas. "Recoger billete de avión a Londres", y se veía a sí mismo con una buena maleta de cuero, dándose aires mundanos en la cafetería del aeropuerto, con el billete y el pasaporte en la mano, oyendo los nombres de las lejanas ciudades por los altavoces: Roma, París, Budapest. De modo que rebuscó en sus bolsillos, sacó un bolígrafo, le echó el aliento en la punta para calentar la tinta y escribió "Roma, París, Budapest. Cenar con Nancy. 9,30. Restaurante Méndez". Y decidió seguir apuntando cosas así cada día del año, debajo de las anotaciones del dueño anterior de la agenda de tapas de guaflex verde. "Viajar a Estambul. Cenar con Rosario. Bailar en la discoteca". Tendría que buscar a partir de ahora más

bolígrafos. No era fácil, porque casi todos aparecen despuntados, o gastados ya, o con la tinta rebosada.

“Casarme con Susana. 5,30. Viaje a Italia. Comprar anillo.” Y pensó que quizás alguna vez encontraría un anillo de oro entre los periódicos atrasados, los botes de dentífrico vacíos y las latas de conserva, tan peligrosas, tan cortantes.

14. Juan José Millás “Retales de conversación”

-Usted tiene que oír aquí de todo, ¿no? -le pregunté al taxista.-De todo, sí, pero pedazos de todo nada más. Al principio llevaba una libreta y apuntaba las frases con la idea de que en su día podrían tener algún valor, pero son restos, ya le digo. Lo mismo que encontraría usted en un cubo de la basura. Las frases que se pronuncian en el taxi son como mondas de naranjas. No sirven para nada.

-Sé de un tipo que se hizo rico cogiendo papeles de la papelería de un banquero y vendiéndoselos a sus enemigos.

-No es lo mismo; un papel lo desenrollas y a lo mejor encuentras una carta. O un enemigo. Pero qué sentido tiene, por ejemplo, una conversación como la que acabo de oír. Resulta que, antes que usted, se me han subido dos tipos en Amaniel, salían de los apartamentos Love, y le pregunta uno a otro que cómo seguía Ricardo. Y el otro dice que mal, muy mal...

Tuve un movimiento de aprensión porque yo me llamo Ricardo, así que le pregunté por el aspecto que tenían esos hombres.

-Uno era alto, con bigote. Se me ocurrió que era médico, porque dijo: "Está preocupado con lo del riñón, pero si mejora un poco, que no lo creo, la verdad, tiene que darse cuenta de lo nuestro porque es que es muy descarado ya. Nos vemos a todas horas".

Estuve a punto de decirle al taxista que se callara, quién me manda a mí hablar con los taxistas. El caso es que yo también ando fastidiado con el riñón, he tenido dos cólicos

frenéticos, o nefríticos, no sé, y me está tratando precisamente un cuñado mío que es médico y tiene bigote. Además, mide 1,85.

-¿Qué cree que querían decir con lo de lo nuestro? - pregunté aparentando indiferencia.

-No sé, yo creo que éste, el del bigote, engañaba al tal Ricardo con su mujer, pero Ricardo no se entera porque está muy preocupado con lo del riñón. Y, por lo que les oí decir, tiene razones para preocuparse.

Me puse blanco. Luego empecé a sudar de miedo, y mientras sudaba me acordé de que nunca me habían gustado las confianzas que mi mujer se tomaba con mi cuñado, ni el dolor éste del riñón, que me dio al año de casarme. El taxista, afortunadamente, se había llamado, de manera que conseguí racionalizar la situación y me di cuenta de que todo eso era un disparate. Qué iba a hacer mi cuñado en los apartamentos Love de la calle de Amaniel. Además, ¿por qué tenía que tratarse de mi cuñado? Había comenzado a sonreír por todas estas coincidencias, cuando añadió:

-Para mí que el del bigote está envenenando al tal Ricardo con una sustancia que le ataca el riñón.

La angustia me volvió de golpe.

-Déjelo usted ya, por Dios -rogué- Por cierto, ¿cómo era el otro?

-Como usted de alto, con gafas. Comentó que el tal Ricardo era un gilipollas, pero que tenía una naturaleza de hierro. También era médico, me parece, porque le aconsejó al otro aumentar la dosis en términos muy técnicos.

Resulta que tengo otro cuñado que es como yo de alto y que lleva gafas. Además, siempre se ha creído que soy un gilipollas porque no aguanta que le gane al tenis, y es que yo, antes de lo del riñón, era un deportista.

-Mondas de naranja, como usted ve, desperdicios de conversaciones que no sirven para nada. Eso es el taxi.

-Claro -añadí yo pidiéndole que diera la vuelta y me llevara corriendo al Ramón y Cajal. Qué vida.

15. Espido Freire "Sin hada"

Bella Durmiente continúa su espera. Sueña: en los cien años durante los cuales ha dormido, no ha dejado de soñar un solo instante con el momento en el que el príncipe la despertará con un beso, pero los cien años se han cumplido, y nada presagia que el día de hoy será distinto al de mañana.

Merece la pena la espera de un siglo entero (al menos, el tiempo ha transcurrido con tanta languidez que casi parece un siglo) sólo por abrir los ojos y su rostro, y enamorarse, y el fin de la maldición de la fantasía, de soñar eternamente. Bella era, ya antes de caer en su sueño, una furiosa romántica, y espera, sin prisa, sin otra cosa más urgente que su respiración pausada, y las telarañas plateadas se han confundido ya con su ropa y con su largo cabello, y el castillo que antaño fue el orgullo del reino se tambalea.

El muchacho llegó hace mucho tiempo, pero ni siquiera se atrevió a acercarse. No es un príncipe, tampoco un leñador, como a Bella le gustaría, en el peor de los casos. Siempre ha sentido debilidad por los leñadores, sus manos toscas y la barba rizada y abundante. Él es el hijo de uno de los escribanos del pueblo más próximo, y en poco tiempo se marchará a la capital (que hace mucho tiempo, casi un siglo, cambió de emplazamiento) para comenzar sus estudios. En una ocasión descubrió como tantos otros, el camino a la princesa dormida, el sendero donde se afinaban las zarzas que cubren la derruida almena, pero, como tantos otros, no ha osado besarla. Ella es, al fin y al cabo, una princesa. No han quedado en la leyenda trazos del carácter de Bella, y eso no deja de ser asombroso porque durante quince años tuvo en jaque a todo el reino, la princesita tan esperada, su famoso bautizo, sus primeros pasos, si reía, si torcía el gesto o si elegía a un poeta como tutor frente a otro rival.

El hijo del escribano no sabe nada a ciencia cierta de los vaivenes que sufrió el reino por esta niña, pero la imagina caprichosa, altanera, acostumbrada a lujos que él nunca podría darle. Por lo tanto, decide no darle nada.

No sabe demasiado de la vida, a cada poco se contradice, en ocasiones desea viajar y regresar convertido en un sabio, en otras quedarse en la casa de su padre, testigo de cómo los viejos mueren y los jóvenes ocupan su puesto, como siempre ha sido. No se imagina sentado en un trono, junto a una princesa quinceañera, no comprende el interés de su padre por que cada tarde se acerque al castillo; sospecha que hace veinticinco años también el escribano se abrió camino entre las zarzas y dudó, y él no quiere ahora redimir el titubeo de su padre.

Sí su padre la hubiera besado, cómo habrían cambiado las cosas; él sería príncipe ahora, y hubiera sido linda la idea de una madre joven y hermosa como lo es la princesa dormida, una madre insomne, o dormilona, que hubiera reclamado su derecho al trono y que no sería, sin duda, tan callada e irritable como la suya. Mira a la princesa y la imagina como madre; luego se la plantea como nuera casada con un hijo suyo que supiera lidiar con sus cambios de humor y con más fuerza que él mismo.

No la besa, la contempla a cierta distancia, contiene la respiración para escuchar si continúa viva, si duerme, si se mueve sobre las sábanas ajadas. Se pregunta con qué sueña, y no puede saber que Bella sueña con él. Luego, sin rozarla, sin despertarla, le da la espalda y se marcha. Pensará en ello, pero cree que no conoce a nadie en el pueblo que desee ser príncipe.

16. Guillermo Fadanelli "Madelaine"

Habito un piso en un edificio famoso de la Quinta Avenida. Durante las tardes llevo a mi perra Madelaine a pasear al Central Park y, mientras ella juega con otros perros igual de neoyorquinos que ella, yo como castañas asadas sentada sobre una banca. Aunque a decir verdad no sucede exactamente eso; vivo en una vecindad de la colonia Portales, en la calle de Centenario.

Me gano la vida aplicando inyecciones, así se debe decir, aplicando inyecciones, no poniendo sino aplicando. Cuando un cliente escucha que en vez de aguja digo jeringa y en lugar de poner digo aplicar, se da cuenta de que está tratando con una profesional. Ahora, en vez de nalgas digo glúteos o pompas; se da cuenta de que además está tratando con una gente decente. Sinceramente no requiero trabajar porque mi esposo es el director general de una empresa transnacional de capital mixto muy importante y siempre que le hago saber que me gustaría enterarme de los secretos de la cocina me invita a comer al Villa Lorraine o al Dos Puertas. Cuando me pongo mi bata blanca para aplicar alguna inyección, él se molesta pues no le gusta verme sin mis cotidianos modelos que me diseña personalmente Clavin Klein o Carolina Herrera. Bueno, la verdad es que mi esposo no es el empresario que debió haber sido; trabajaba en correos llevando cartas en su bicicleta hasta que un día el dolor de sus almorranas se hizo insoportable. Tuvo que abandonar su trabajo y ahora yo debo mantenerlo. Hace más de un año que está boca abajo sobre la cama y muy pocas veces le veo la cara. Ayer Madelaine hizo una cochinado y estoy muy disgustada con ella; permitió que un sucio perro del Bronx se le montara mientras yo me entretenía comiendo castañas.

17. Edmundo Paz Soldán “Un domingo perfecto”

Tres autos bomba estallaron en Madrid, dejando un saldo de catorce personas muertas y nueve heridas.

En Perú, el grupo terrorista “Sendero Luminoso” intensificó sus acciones de violencia, que ya han provocado 16 000 muertos desde su aparición en 1980.

Ante la perspectiva de un acuerdo este-oeste para retirar de Europa los misiles de corto y mediano alcance, los ministros de defensa de la OTAN acordaron perfeccionar e incrementar las fuerzas y armamentos convencionales.

Tropas de Sri Lanka irrumpieron en los bastiones separatistas tamiles de Jaffna y Uduppiddy, provocando más de mil bajas en la población.

Una multitud asistió a las exequias del premier libanés asesinado, Rashid Karami. La OMS informó que el SIDA ya ha alcanzado proporciones pandémicas, que son 50 571

los casos oficialmente registrados y que la enfermedad se ha detectado en ciento once países, siendo Estados Unidos el poseedor del 69.5% del total mundial.

Las potencias industrializadas de Occidente y Japón anunciaron, al término de la Cumbre de Venecia, menores perspectivas de crecimiento para las naciones endeudadas del sur, precios en baja de sus materias primas y mermas en sus posibilidades de hacer frente a la deuda que las acosa, pero les ofrecieron solo una reiteración del plan Baker y algunas medidas adicionales de escasa importancia.

Gustavo Urquidí dejó el periódico a un lado de la cama y deslizó su mirada por los amplios ventanales de su habitación. El cielo estaba completamente despejado. Era un domingo perfecto. Sonrió: podría ir al fútbol con su abuelo y luego, al anochecer, visitaría a Cecilia. Pasaría un agradable momento con ella, conversando y escuchando música.

18. Ángel Zapata “Las buenas intenciones”

El médico me ha dicho que pasee. “Tienes que pasear, Ramiro”, me ha aconsejado el médico... ¡pero es que es tan sencillo aconsejar!

Es más: si fuera médico yo mismo, o sacerdote incluso ¡qué buenos consejos daría! Bien mirado resulta muy bonito (y hasta benéfico para el amor propio) esa modesta lotería que es ganarse uno el sustento aconsejando a la gente. “Tienes que pasear, Ramiro”. ¡Nos ha jorobado con los paseos! Menuda solución. Pongamos además que le hago caso al médico. Mañana mismo. Digamos que a las nueve o nueve y media (ni muy temprano ni muy tarde), me levanto, me aseo, me visto, me coloco las gafas, e incluso cojo la gabardina del perchero, por si al día le da por meterse en agua.

Muy bien. Ya estoy en el portal. Y ahora... ¿qué? Eso: ¿paseo? ¡Y qué voy a ganar paseando! Hacerlo todo más difícil. Eso voy a ganar. Porque si verdaderamente decidiera dar un paseo (lo que no creo que ocurra nunca), antes sería imprescindible que meditara sobre muchas cosas... Y cosas muy sutiles además; cosas que a cualquier hombre que tuviera la cabeza en su sitio le ocuparían seguramente meses, puede que años enteros, de laboriosa reflexión. ¿Paseo a la derecha o paseo a la izquierda? ¿Paseo a lo largo de la calle, como es costumbre entre las viejitas; o a lo ancho mejor, como los perros atolondrados? ¿Paseo a lo alto quizá, como a veces he visto que hacen las moscas? ¿Es, en general, posible, esa actividad humana a la que a falta de otro nombre más exacto (o más consolador, si se prefiere) denominamos “pasear”?

“Tienes que pasear, Ramiro”, me ha dicho el médico. “¡Ah, doctor, doctor – tendría que haberle contestado-; qué bien se ven las cosas al otro lado de su mesa, rufián! ¡Qué desnudas de aristas! ¡Y cuánta crueldad (me gustaría pensar que involuntaria) puede encerrarse a veces en el consejo mejor intencionado!”.

19. Isabel Mellado “Rebajas”

Fui a comprarme un abrazo en las rebajas, pero no tenían mi talla. Solo había uno rosado y tupido que me quedaba ancho. La vendedora trató de persuadirme para que lo comprara, argumentando que era calentito y muy práctico, porque me permitía llevar mucho sentimiento puesto. Además, por la compra de uno me regalaban un apretón de manos u otras partes del cuerpo. Sonaba tentador, pero debía pensarlo. Entre tanto fui a otro mostrador a oler las sensaciones de la temporada otoño-invierno que este año son de tendencia claramente bucólica derrotista, con un deje de minimalismo bélico. Ojalá me alcance el dinero para alguna mala intención, un par de sospechas y al menos una corazonada.

20. Edmundo Paz Soldán “En Durant y Telegraph”

En la esquina de Durant y Telegraph hay un hombre viejo con tatuajes en los brazos que lee la suerte sobre una mesa cubierta por un mantel púrpura. En busca de descanso de horas de discusión con vendedores ambulantes, mendigos y nuevos hippies, me siento frente a él.

-¿Cuánto? -pregunto de manera desganada.

-A partir de cinco lo que usted quiera, señorita.

Dejo un billete de cinco dólares sobre el mantel y el hombre sigue barajando sin inmutarse. Observo con curiosidad que tiene anillos en todos los dedos de la mano derecha. Entre dientes, me pregunta si quiero las cartas del tarot o las de la baraja común. Le digo que da lo mismo: no me interesa lo que las cartas digan de mi futuro; lo que quiero es la experiencia, el poder decir algún día que me leyeron el futuro: soy una triste turista en busca de una historia de quince minutos para los nietos que sin duda llegarán.

El hombre **elige** **usar** la baraja **común**. Después de algunos **movimientos** de **prestidigitación**, **me pide** que **extraiga** **cuatro** cartas del mazo. **Lo hago**: un 7 de corazones, un 3 de **diamantes**, un **as de pique**, un **rey** de **corazones**. Él **mira** las cartas **elegidas** con **asombro** y **pavor**, como si se **hallara al borde de un precipicio** y por perversa **curiosidad** **decidiera** **enfrentar** sus **ojos** con lo que **se encuentra** **bajo** sus **pies**. Después de una **larga pausa**, y cuando los **ruidos** **insistentes** de Telegraph **amenazan** con **retomarme** al **territorio** que **existe** **más allá** de esta **mesa** de **mantel** púrpura, **dice**, con **voz** **grave**:

-Usted **morirá**.

-Eso **ya lo sé**. ¿Cuándo?

-No lo sé. Solo **sé** que usted **morirá**. Puede ser hoy, puede ser **dentro de treinta años**. **No le pida** a las cartas más de lo que **pueden darle**: la **esencia** es lo que **cuenta**, no las **burdas** **circunstancias**.

¿**Me encontraba** con un **descarado estafador** o con la **versión** californiana de Lao Tze?

¿**Acababa de** **oír** un **insulso** cliché, o una **frase** **reveladora** que **destrozaba** **abrojos** y se **incrustaba** en el **centro de** **la cuestión del ser**? No podía **decidir**. Su **rostro**, que **oscilaba** entre la **seriedad** y la **burla**, no **hizo** más que **profundizar** la **ambigüedad**. **Me incorporó** y, **mientras** **la gente** **pasaba a mi lado** sin **preocuparse por** nosotros, le **dije lo único** que en ese **momento** **se me ocurrió**:

-¡Usted... usted **también** **morirá**! **Impasible**, él **continuó** **barajando**.

Cuando **regresé** al **hotel**, después de una **ducha** y ya **más tranquila**, **pedí** a **recepción** que me **consiguieran** un mazo de cartas **comunes**. **Al rato** **apareció** en la **puerta** un botones; **me dio** el mazo, **le di una propina** y **se marchó**.

Me recosté en la **cama**, **barajé** el mazo **repetidas** veces. **hice** algunos **movimientos** prestidigitatorios con él, y **luego** **tiré** **cuatro** cartas sobre la **colcha**. **Nerviosa**, **comprobé** que **se trataban** del 2 de **diamantes**, el 9 de **pique**, el 4 de **trébol** y el 6 de **pique**. **Intenté** algunas veces más. Las cartas que **salían** eran siempre diferentes, pero **lo cierto es que** no **mentían**: yo **moriría**.

21. Juan Bonilla "Las Musarañas"

Sonó el teléfono a las tres de la madrugada. Una voz grave me preguntó si me despertaba. Quién es, le pregunté. Hace tres noches de esto y no he podido volver a dormir desde entonces. Estoy esperando que vuelva a sonar el teléfono de madrugada y sea aquel hombre. Llamaba porque no podía dormir, me dijo. Hacía seis meses que no podía dormir. Tampoco lo procuraba: dormir no es indispensable, pero sí lo es no aburrirse, y uno acaba aburiéndose por las noches sin hablar con nadie. Eso me dijo. Así que se le había ocurrido llamar a cualquiera, llevaba unas semanas haciéndolo, se pasaba las noches hablando con desconocidos, despertándolos. Muchos reaccionaban mal, le colgaban después de insultarle. Otros le atendían generosamente como si fueran presentadores de un programa nocturno de radio. Para elegir a quien llamaba abría la guía por una página y el número que señalaba su dedo, ése marcaba. Luego, cuando había hablado con el desconocido, lo tachaba si éste había sido amable, para impedir que la suerte le obligase a volver a molestarlo. Había ido al médico al principio, para saber por qué no conseguía dormir, hasta que se dio cuenta de que el médico trataba de derivar el asunto y convertir la terapia en psicoanálisis. Lo dejó. Además, ya no se preocupaba. Disponía de mucho tiempo. Más del que podía ocupar. Leía, oía música, veía televisión, y aún le sobraban horas que necesitaba ocupar con llamadas nocturnas. Me hizo la cuenta de cuántas horas perdemos durmiendo en nuestra vida. Ocho cada día por 365 días al año por unos cincuenta años de vida, por ejemplo. Supuse que esa era su edad. También me refirió no sé qué idea de formar una banda de insomnes que se encargara de mantener despierta constantemente la ciudad con llamadas telefónicas. Dormir es reaccionario, me dijo. El mundo sigue girando y es de los que no duermen. Hay que combatirlos con sus mismas armas. El nombre de la banda sería Las Musarañas. Pregunté por qué y me dijo que porque las musarañas eran los únicos animales que no dormían nunca. Dormir no estaba entre sus capacidades. Luego suplió la palabra capacidades por defectos. Además, la única manera de descansar que tenían los insomnes como él era precisamente la de mirar las musarañas: perderse, trasponerse en un punto indeterminado en que la percepción personal del tiempo queda anulada, en la que el tiempo muere, y sólo cobramos conciencia de que lo hemos matado cuando resucita, cuando volvemos a ser esclavos de su transcurrir. Se había aficionado tanto a hablar con desconocidos por teléfono, que quizá se atreviera a experimentar con los países en los que es de noche cuando aquí es de día, porque no sólo se trataba de hablar por teléfono: era el hecho de despertar a alguien lo que ansiaba, de librar de la cadena del sueño a un desconocido. Me dijo que una moto a escape libre que cruzara la ciudad sin detenerse despertaría a 150 mil personas. Era otro

de los proyectos para la banda de insomnes Las Musarañas. Le dije que me parecía una buena idea. No sé cuánto tiempo estuvimos hablando. Al final le pedí que no tachara mi nombre de la guía: concedámosle a la suerte la decisión de ser elegido de nuevo por su dedo, convine. Él aceptó con agradecimiento. Cuando colgó ya no pude dormir. Cogí la guía, la abrí al azar y señalé un número. Lo marqué y comunicaba. Pensé que tal vez era el del hombre que me había llamado. Luego repetí el ejercicio. Esta vez sí desperté a alguien: una mujer. No me atrevía a decirle nada y colgué cuando insistió preguntando quién era. No sé qué me pasa que no puedo dormir desde entonces. Tampoco me preocupó porque aún no acuso cansancio. Sólo se cierne sobre mí la sombra del aburrimiento. Leo, oigo música y veo televisión, pero aún restan varias horas hasta que el sol limpie de sombras por completo el cielo. Sé que en cualquier momento volverá a sonar el teléfono y será ese hombre al que yo le diré: sí, quiero formar parte de Las Musarañas, comenzaré a despertar a desconocidos para decirles: el mundo sigue girando, despiértate, no vuelvas a dormirte

22. José María Merino “La carta en el árbol”

Ha regresado, veinte años después, a la ciudad de su infancia y adolescencia, al otro lado del océano. Recorre las antiguas calles observando con extrañeza los cambios en los colores de las casas y en los trazados callejeros.

Se le revela de repente el parque de los juegos de niños, el lugar en el que conversó y paseó con muchachas por primera vez. Vuelven a él los ojos negros de Mónica, sus manos blancas y suaves, la separación dolorosa, cuando él tuvo que acompañar a su familia en el traslado a la ciudad donde ha crecido.

Durante aquellos años, esta ciudad, la evocación de Mónica, de Fran, de Jaime, eran en la otra ciudad, enorme y hostil, la segura referencia de un espacio de placidez dichosa, para siempre perdida.

Sobre todo el recuerdo de Mónica, su amor adolescente, las modestas aventuras para encontrarse, los besos en el cine, las cartitas de amor que se dejaban en sitios que sólo ellos dos conocían, en este mismo parque.

Recuerda que, antes de separarse, Mónica y él escribieron una carta en la que pretendían conjurar el futuro: su amor no se extinguiría, volverían a reunirse para no separarse nunca más. La firmaron con sangre, un alfilerazo en la yema del índice de cada mano izquierda, la introdujeron en una botella pequeña y, tras cerrarla, la escondieron en la enorme hendidura de un árbol muy viejo, que alza todavía sus ramas negruzcas en el extremo más frondoso del lugar.

En un impulso que lo avergüenza un poco, rebusca entre las hojas secas, los papeles, las piedras y los desperdicios antiguos que ocupan la cavidad, hasta encontrar la botella. La abre y saca el papel, pero cuando lo lee, el mensaje ha cambiado: “Lo siento, Pedro-dice-. El tiempo pasa, no vuelves y he empezado a salir con Fran, ya sabes que es un chico muy majo”. Y firma Mónica, esta vez sin sangre.

23. F. M. “Canon”

X, indignado, tiene que soportar que, una vez sentado a la mesa para comer, su hijo llegue tarde, con un zapato de cada color, la cabeza afeitada (excepto una franja central, que es de un verde brillante), aros en las orejas, un anillo en la parte inferior del labio y una camiseta en la que se lee: “Deja vivir y vive”.

Ñam, gruñe X, y antes de comenzar su sermón, suelta un pequeño eructo, ya que, glub, acaba de bajar con un trago de cerveza el trozo sanguinolento de carne que, ñam, le llena de grasa los labios y acentúa, más, si cabe, la coloración rojiza del semblante. Una vez que X logra embucharse la segunda chuleta, pero con parte de ella en la boca, grita a su hijo que si jamás va a sentar la cabeza, ñam, que cuánto tiempo va a tener que aguantar su falta de educación, glub, y que si sigue así, ñam, jamás llegará a ser nada en la vida.

X continúa hablando mientras su cara roja se enciende de exasperación, y la barriga enorme sube y baja al ritmo del enojo. Cada vez que suelta una frase esparce trocitos de carne, saliva y grasa con cerveza por el mantel. Alguno de ellos cae en la

impresionante pulsera dorada, de más de doscientos gramos, que hace juego con el pasador de la corbata. Si sigues así, ñam, jamás te parecerás a tu padre, glub, concluye X.

24. Juan José Millás “¿Somos felices?”

Dejé a mi mujer en la cama, porque desde que está en el paro hemos perdido la costumbre de desayunar juntos, y salí corriendo a la calle. A los 10 minutos de aguardar en la parada -no había pasado ningún autobús, así que tomé un taxi y empecé a morderme las uñas pensando que ese mes ya había fichado tarde un par de veces. En esto oigo que por la emisora del taxi piden un coche para recoger a alguien en la calle Elfo y pienso para mí que qué casualidad: ahí vive un amigo de toda la vida: Federico. Fuimos juntos al colegio; sacó el bachillerato adelante gracias a mí, que le pasaba todos los apuntes. Luego hicimos la mili en el mismo sitio, aunque él estaba enchufado y enseguida le dieron el pase pernosta, así que no llegó a saber lo que era la vida de cuartel. Más tarde coincidimos también en la universidad, aunque yo no pude terminar los estudios, porque a mi padre, que padecía de los nervios, le dieron la inutilidad permanente y con un sueldo de inútil no llegábamos, de manera que tuve que ponerme a trabajar enseguida.

El primer empleo, precisamente, me lo facilitó el padre de Federico, que tenía un almacén de maderas en Hermanos de Pablo. Nosotros vivíamos en la Concepción. Mi madre decía que Federico y su padre se aprovechaban de mí, pero yo siempre he valorado mucho la amistad y no la hacía caso.

Mientras pienso estas cosas, va la señorita de la emisora y dice que el número de Elfo en el que hay que recoger al pasajero es el 56, y yo voy y me río por dentro. También es casualidad: justo el portal de Federico. Hace tiempo que no le veo, pero da igual, somos como hermanos. O sea, que si mañana necesito algo de él, no tengo más que llamarle. En eso se nota la amistad, en que llamas a un amigo al que a lo mejor hace dos años que no ves y sabes que lo tienes ahí, para lo que haga falta. Yo, siempre que Federico me ha llamado, lo he dejado todo para echarle una mano. Le he echado más manos que él a mí,

pero no me gusta tener estos pensamientos porque me parecen mezquinos, así que los rechacé y continué escuchando a la señorita de la emisora.

Parece de cuento, pero después de dar la dirección completa va y dice que el señor al que hay que recoger se llama Federico Vara, así que doy un salto en el asiento y grito: -¡Mi amigo de toda la vida! Hicimos la mili juntos.

El taxista era un poco antipático y no dijo nada. Yo estaba emocionado. Esa misma tarde llamaría a Federico. "¿Adónde ibas tú esta mañana en un taxi?". Estaba gozando por anticipado de la conversación, cuando va la de la emisora y dice que hay que llevar al señor ese de la calle Elfo al número 77 de la calle María Moliner, que es donde vivo yo. Otra casualidad: mi calle y mi número. Empecé a reírme yo solo y como noté que el taxista se revolvió en el asiento, le digo:

-Es que en el 77 de María Moliner vivo yo.

-Pues enhorabuena, hombre.

-Y resulta que mi amigo de toda la vida va justamente allí.

-Qué casualidad, ¿no?- dijo, con un tono irónico que no comprendí.

-Por eso me reía, porque es que me parece increíble que me entere de todo esto por la emisora.

-¿Y está usted casado?

-Sí.

-¿Y el tal Federico es amigo suyo?

-Como hermanos.

-Ya -añadió, y regresó al silencio.

En ese instante me di cuenta de lo que estaba pasando y me eché a llorar.

El taxista, que no era tan malo, me llevó a un bar y me obligó a tomar una copa de anís. Yo jamás había desayunado anís, pero recuerdo que me gustó, por eso estoy tan seguro de que fue ese día cuando comencé a alcoholizarme.

Ella, que sigue en el paro, continúa viéndose con Federico a primera hora, cuando yo salgo de casa para encontrarme con la primera botella del día. Los dos (¿o debería decir los tres?) tenemos, pues, una razón para despertarnos.

¿Pero somos felices?

25. Juan José Millás “El paraíso era un autobús”

Él trabajó durante toda su vida en una ferretería del centro. A las ocho y media de la mañana llegaba a la parada del autobús y tomaba el primero, que no tardaba más de diez minutos. Ella trabajó también durante toda su vida en una mercería. Solía coger el autobús tres paradas después de la de él y se bajaba una antes. Debían salir a horas diferentes, pues por las tardes nunca coincidían.

Jamás se hablaron. Si había asientos libres, se sentaban de manera que cada uno pudiera ver al otro. Cuando el autobús iba lleno, se ponían en la parte de atrás, contemplando la calle y sintiendo cada uno de ellos la cercana presencia del otro.

Cogían las vacaciones el mismo mes, agosto, de manera que los primeros días de septiembre se miraban con más intensidad que el resto del año. Él solía regresar más moreno que ella, que tenía la piel muy blanca y seguramente algo delicada. Ninguno de ellos llegó a saber jamás cómo era la vida del otro: si estaba casado, si tenía hijos, si era feliz.

A lo largo de todos aquellos años se fueron lanzando mensajes no verbales sobre los que se podía especular ampliamente. Ella, por ejemplo, cogió la costumbre de llevar en el bolso una novela que a veces leía o fingía leer. A él le pareció eso un síntoma de sensibilidad al que respondió comprándose todos los días el periódico. Lo llevaba abierto

por las páginas de internacional, como para sugerir que era un hombre informado y preocupado por los problemas del mundo. Si alguna vez, por la razón que fuera, ella faltaba a esa cita no acordada, él perdía el interés por todo y abandonaba el periódico en un asiento del autobús sin haberlo leído.

Así, durante una temporada en que ella estuvo enferma, él adelgazó varios kilos y descuidó su aseo personal hasta que le llamaron la atención en la ferretería: alguien que trabajaba con el público tenía la obligación de afeitarse a diario.

Cuando al fin regresó, los dos parecían unos resucitados: ella, porque había sido operada a vida o muerte de una perforación intestinal de la que no se había quejado para no faltar a la cita; él, porque había enfermado de amor y melancolía. Pero, a los pocos días de volver a verse, ambos ganaron peso y comenzaron a asearse para el otro con el cuidado de antes.

Por aquellas fechas, él ascendió a encargado de la ferretería y se compró una agenda. Entonces, se sentaba tan cerca como podía de ella, la abría, y con un bolígrafo hacía complicadas anotaciones que sugerían muchos compromisos. Además, comenzó a llevar corbata, lo que obligó a ella, que siempre había ido muy arreglada, a cuidar más los complementos de sus vestidos. En aquella época ya no eran jóvenes, pero ella comenzó a ponerse unos pendientes muy grandes y algo llamativos que a él le volvían loco de deseo. La pasión, en lugar de disminuir con los años, crecía alimentada por el silencio y la falta de datos que cada uno tenía sobre el otro.

Pasaron otoños, primaveras, inviernos. A veces llovía y el viento aplastaba las gotas de lluvia contra los cristales del autobús, difuminando el paisaje urbano. Entonces, él imaginaba que el autobús era la casa de los dos. Había hecho unas divisiones imaginarias para colocar la cocina, el dormitorio de ellos, el cuarto de baño. E imaginaba una vida feliz: ellos vivían en el autobús, que no paraba de dar vueltas alrededor de la ciudad, y la lluvia o la niebla los protegía de las miradas de los de afuera. No había navidades, ni veranos, ni semanas santas. Todo el tiempo llovía y ellos viajaban solos, eternamente, sin hablarse, sin saber nada de sí mismos. Abrazados.

Así fueron haciéndose mayores, envejeciendo sin dejar de mirarse. Y cuanto más mayores eran, más se amaban; y cuanto más se amaban más dificultades tenían para acercarse el uno al otro.

Y un día a él le dijeron que tenía que jubilarse y no lo entendió, pero de todas formas le hicieron los papeles y le rogaron que no volviera por la ferretería. Durante algún

tiempo, siguió tomando el autobús a la hora de siempre, hasta que llegó al punto de no poder justificar frente a su mujer esas raras salidas.

De todos modos, a los pocos meses también ella se jubiló y el autobús dejó de ser su casa.

Ambos fueron languideciéndose por separado. El murió a los tres años de jubilarse y ella murió unos meses después. Casualmente fueron enterrados en dos nichos contiguos, donde seguramente cada uno siente la cercanía del otro y sueñan que el paraíso es un autobús sin paradas.

26. Andrés Neuman “Vidas instantáneas”

CABALLERO educado, no gordo, busca mujer sencilla, con clase, licenciada, segura de lo que quiere, pelirroja, ágil, experta en ajedrez, para primer contacto sin ningún compromiso.

MUJER harta de mentiras desea encontrar al fin el amor verdadero. Soy alegre, simpática, dulce, atractiva, generosa, leal, buena compañera, sin complicaciones, alta, buen cuerpo, 120 de pecho, todo natural, no te lo pierdas.

JOVEN delgado, casi tímido, sintiéndose solo, gustando de Internet y la videoconsola, busca chica para lo que sea.

CHICA tierna, comprensiva, abierta a todo, busca varón entre 37 y 39 años, madrugador, cinéfilo, sin ex celosas, amante del montañismo y la poesía petrarquista, Piscis o Géminis. Abstenerse bromistas, vagos e informales.

SEÑOR de 62 años, formal, responsable, buena posición y gustos sencillos, busca chicos muy guapos de 18-25 para relaciones esporádicas.

JUANMA, 1.90 de estatura, atlético, ojos verdes, morenazo, nada de vello, busca chica de 21-31 años para explorar a fondo nuestras almas en este mundo materialista.

CONCHI, 56 años, divorciada, soñadora, rellenita, rubia a su manera, creyendo en el amor pero faltándole.

CATEDRÁTICO en edad experta, lector ávido, políglota, persevera con denuedo en eventual hallazgo de Afrodita, nínfula o similar con la que trascender la mera pernoctación. No tardes, nena.

MUJER casada, aburrída, con ganas de salir, busco compañero divertido, con buena planta, no demasiado alto, 45-55 años, para mi marido.

JAVIER, 58 años, viudo, en buena forma. Me siento solo y espero mujer entre 30 y 40, tranquila, hogareña, limpia, hacendosa, fiel, a ser posible guapa, para darle todo el respeto que una mujer se merece.

CARMINA, independiente, resuelta, con carácter, profesora de Historia y Geografía, ansia conocer señor maduro para querernos mucho de una buena vez.

HOMBRE futbolero, 41 años, peludo, fuertote, con sitio para encuentros, quiere contactar similar activo dotado. Nada de tonterías.

MUJER soltera, emprendedora, futuro asegurado, sabiendo lo que quiere, busca machito maduro al que humillar con todo cariño. Si te gusto llama tú, cabrón.

ARGENTINO emigrado, locuaz, pintón, taxista provisional, con teoría política propia, desea interlocutora competente.

VICTORIA. Sana, alegre, roquera, ecologista. Busco chica para amistad y posible noviazgo. Abstenerse masculinas, bisexuales y estudiantes de Derecho.

PAREJA, ella 43, él 52. Buscamos hombre educado, abierto, imaginativo, seguro de sí mismo, preferentemente alto, para que mire.

CHICA normal desea conocer a alguien como ella, por favor.

JACINTO, cariñoso, divertido, lleno de curiosidad, 81 añitos, busca relación estable con mujer similar que tenga toda la vida por delante.

27. Iban Zaldúa “Amigo Invisible”

De pequeño tuve un amigo invisible. Se llamaba Tommy. Era Moreno, pequeño, algo regordete, callado; vestía pantalones cortos lo mismo en verano que en invierno. Jugábamos juntos a todas horas: en casa, en la escuela, en el parque, en la playa, en todas partes. Cuando la nostalgia se apodera de ella y le da por recordar en voz alta cosas de mi niñez, mi madre no deja de mencionar que yo era un niño solitario. Por lo general no suelo decir nada, pero algunas veces me enfrento a ella: “¿Cómo puedes decir que siempre andaba solo, mamá? ¿Es que no te acuerdas de cuando Tommy y yo llenamos la casa de ranas? ¿O cómo aquella otra noche estuvimos alumbrando con una linterna desde el balcón a las parejas que se besaban en los bancos del paseo? La linterna era de Tommy”. Aunque lo niega con un leve movimiento de cabeza, mi madre tiene que acordarse perfectamente, porque cuando ella y mi padre volvieron del cine me encontraron custodiado por dos policías municipales, avisados sin duda por alguno de aquellos amantes enfadados; de alguna manera Tommy, el muy astuto, había logrado escapar. Hasta que cumplimos doce años fuimos inseparables. En aquel momento empecé a alejarme de él; Álex se convirtió en mi amigo del alma. Es uno de esos misterios que ocurren durante la infancia: aquél que para ti era como Dios, de un día para otro deja de ser interesante, y no puede hacer absolutamente nada para evitarlo; peor aún, todos los intentos que haga para recuperar tu amistad le hacen cada vez más odioso. Eso fue lo que le ocurrió a Tommy.

Tommy no quiso resignarse, y cuando vio que todo su empeño era inútil, empezó a hacerme putadas. A la hora del recreo, cuando nadie miraba, me empujaba hasta tirarme al suelo, y a menudo regresaba a casa con alguna herida; los profesores les decían a mis padres que me caía solo y nadie me creía cuando acusaba a Tommy. Por las noches entraba en mi dormitorio y llenaba mis cuadernos de garabatos hechos con rotulador rojo. Se me aparecía en sueños y empecé a sufrir de insomnio. Pero lo peor fue lo de Álex: un día que estaba jugando en el parque, Tommy se me acercó y me dijo: “Tu amiguito tiene cáncer”; tres meses más tarde nos avisaron de que Álex tenía leucemia. No volvió a la escuela. Los siguientes años los pasé de psiquiatra en psiquiatra, y las visitas de Tommy empezaron a menudear, hasta que un buen día desaparecieron del todo. Los médicos estaban contentos: aprendí a utilizar la expresión “el amigo invisible” para referirme a Tommy. De cualquier manera, desde entonces he vivido más tranquilo.

Hasta el día de hoy. Estaba en casa cuando mi hijo ha vuelto del colegio. “¿Qué es eso que llevas en la mano, Álex?”, le he preguntado. “Me lo ha dejado Tommy, papá - y me ha mostrado la linterna-. Me ha prometido que me va a enseñar un juego muy bonito.”

28. José María Merino “La suplantación”

Aquella mañana, cuando Jerónimo se disponía a seguir echando la pequeña cabezadita matutina de costumbre mientras su mujer se levanta para preparar los desayunos, sintió que le palmeaban dulcemente las espaldas: “Rosa, bonita, arriba”, decía Rosa. Confuso como por efecto de un sueño. Jerónimo se levantó torpemente y fue al cuarto de baño para encontrarse en el espejo hecho Rosa en su apariencia externa, aunque no en sus pensamientos, ni en la conciencia de su verdadera identidad.

A partir de aquel momento, su estupefacción lo hizo seguir, como un autómata, la rutina que debiera corresponderle a Rosa: preparar la cafetera, los zumos, calentar la leche, encender la tostadora, mientras animaba a los niños a levantarse y los conducía al cuarto de baño, y limpiaba a Raulito después de hacer caca, y vigilaba para que Javier y Ana se lavasen la boca, y los iba vistiendo a los tres. Cuando los niños estaban acabando de desayunar, entro en la cocina Rosa, como si no se hubiese dado cuenta de aquella monstruosa mudanza que había intercambiado sus figuras externas.

Luego, mientras él terminaba de arreglar a los niños y preparaba sus mochilas para el colegio, Rosa se arregló, tomó la cartera con que Jerónimo iba cada día a la magistratura y se despidió con un beso, hasta la noche, porque dijo que aquel día tenía una comida con los colegas

También como en un sueño, pero sintiendo el paso de las horas, llevó los niños a sus colegios, fue a hacer la compra, arrastrando aquel carrito cada vez más pesado que el bueno del portero le ayudó a subir hasta el ascensor. La asistente ya había puesto la lavadora y el friegaplatos, y estaba haciendo las camas.

Salió otra vez con prisas, porque tenía que ir sin falta al banco y a correos, antes de que cerrasen. Después de comer, fue corriendo a por los niños, ya que había que llevar a la piscina al mayor, y a danza a la niña. Los recogió a su hora, y cuando estuvieron en casa

los **desvistió**, los **bañó** y preparó las **cenas**. Javierín no **entendía** unas **cosas** del colegio y tuvo que **explicárselas**. Anita **tenía** algo de **fiebre**, pero no **parecía nada importante**.

Por la **noche**, cuando llegó, Rosa le **contó** que, en el **tribunal**, habían **desestimado** la **demanda** de **pensión**, por **incapacidad física**, de una **mujer** de la **limpieza**. Tenía **gran seguridad** en lo que decía, y **aseguraba**, una y otra **vez**: “no se **puede aceptar** que las **tareas** del **hogar** **supongan tanto esfuerzo**”. Jerónimo no **contestó nada** pero, tras **acostarse**, **tardó** mucho en **coger** el **sueño**, en la **desazón** de que el **despertar** no **volviese** a **poner las cosas** en su **sitio**.

29. Andrés Neuman “Una rama más alta”

El **pequeño** Arístides **acaba** de **levantarse**. **Avanza** por el **pasillo**. Las **sombras** de la **casa** le **tienden emboscadas**. Pero **esta vez nada va a detenerlo**. No **esta noche**. El **pequeño** Arístides **tiene** una **misión**. **Hace** unos **instantes**, **boca arriba** en su **cama**, con los **ojos muy abiertos**, ha **oído ruidos sospechosos**. **Ruidos** de **pasos**, de **murmillos**, de **cajas**. **Resoplidos profundos**, de **camello**.

Irrompe en la **sala** con los **pies** descalzos y el **pulso galopante**. Ha **entrado de golpe**, **sin pensarlo**, **para no arrepentirse a medio camino**. Pero en la **sala no hay nadie**. Solo el **árbol enredado** entre **lianas** de **luces**. El **árbol** con las **ramas ligeramente temblorosas**, como si una **ráfaga de viento acabara de sacudirlas**. **Al pie** del **tronco**, **frutos caídos**, **destellan** los **paquetes**.

Ates de abalanzarse sobre ellos, el **pequeño** Arístides se **detiene** a **medir** su **estatura** frente al **árbol navideño**. **Acerca** la **nariz** a la **punta** de una **rama**, **se toca** la **coronilla** con la **palma** de una **mano**. El **año anterior**, por esas **mismas fechas**, su **cabeza** **alcanzaba** una **rama más baja**. El **pequeño** Arístides **se lanza** al **suelo** y **remueve** **paquetes**. Hay **varios** con su **nombre**, pero él **busca uno y solo ese**. **No le cuesta reconocerlo**. Es un **paquete grande** y **alargado**.

Respira hondo, **mira hacia** el **pasillo**. En las **habitaciones** del **fondo** **tintinea** el **silencio**. El **pequeño** Anstides **desgarra ansiosamente** el **envoltorio**, como un **depredador** que **despelleja** su **presa**. La **caja** le **resulta** más **liviana** de **lo previsto**. **Enseguida comprueba** que no se ha **equivocado**. Es **eso**, eso, eso.

Sostiene el enorme regalo que tanto había deseado. Lo eleva ante sus ojos. Es exacto, el mismo. Al fin lo tiene. El pequeño Arístides intenta que le venga alguna lágrima. Que se le erice la pelusa de la nuca. Que le entre un cosquilleo en el estómago. Que se le haga un nudo en la garganta, algo. Pero más bien le parece que no siente nada. Nada, salvo un cierto peso entre los brazos.

Piensa confusamente. Devuelve la caja al suelo. Trata de reconstruir el envoltorio. Y con el perfil iluminado, de rojo a verde, de verde a rojo, el pequeño Arístides obtiene la primera gran conclusión de su vida.

30. Juan José Millás “Dos pares de calcetines”

Tuve un accidente en la calle. Un coche me empujó y al caer me golpeé la cabeza contra el suelo. Cuando volví en mí, estaba en la camilla de un hospital. Lo supe antes de abrir los ojos, quizá por el olor a quirófano, por los murmullos médicos, por el roce de las batas sobre los muslos de las enfermeras. “Estoy en un hospital”, me dije, e inmediatamente recordé que había salido de casa con dos pares de calcetines. Siempre me pongo dos pares, uno de lana y otro de nailon. El de nailon, por encima del de lana. Me parece que de este modo llevo mejor sujetos los pies. No se trata de nada razonable, de manera que tampoco intentaré explicarlo. Adquirí la costumbre de adolescente, en un internado donde hacía frío, y la costumbre se convirtió en una superstición. Si no me pongo los dos pares, salgo con miedo a que me ocurra algo. Es probable que si el día del accidente hubiera llevado un solo par, el coche me hubiera matado en vez de dejarme sin sentido.

El caso es que estaba sobre la camilla de un hospital, desnudo, lo que significaba que alguien, al quitarme la ropa, se había dado cuenta de mi excentricidad. Mantuve los ojos cerrados, fingiendo que continuaba desmayado, mientras improvisaba una explicación. Se supone que si a alguien le sorprenden con dos pares de calcetines debe justificarse de algún modo. Abrí los ojos y vi a una enfermera sonriéndome. No me reprochó nada.

— ¿Qué ha pasado? — dije para ganar tiempo.

— ¿No lo recuerda usted?

Comprendí que estaba tratando de ver si el golpe me había afectado gravemente y dije la verdad por miedo a que me operaran.

—Me golpeó un coche.

—¿Se acuerda de cómo se llama?

Dije mi nombre, correctamente al parecer, y después me puso delante de los ojos tres dedos de una mano para comprobar que no veía cuatro o cinco. Enrojecí de vergüenza o de pánico. Temí que de un momento a otro me pusiera delante de la cara un par de calcetines, para que los contara en voz alta. Se asustó al verme enrojecer por si se debía a una subida de tensión. Las secuelas de los golpes en la cabeza pueden aparecer horas más tarde del accidente.

—¿Estoy en La Paz, en el Ramón y Cajal o en el Gregorio Marañón? —pregunté para demostrar mi cultura hospitalaria. Pensé que de ese modo no sacaría a relucir el asunto de los calcetines.

—¿En qué ciudad se encuentran esos hospitales? —preguntó ella a su vez.

—En Madrid —respondí dócilmente, siempre con el temor de que la siguiente pregunta fuera la de los calcetines.

De pequeño, cuando salía a la calle, mi madre siempre me preguntaba si llevaba la ropa interior limpia. “Si tienes un accidente, en los hospitales lo primero que hacen es desnudarte. Me imagino que no te gustaría que las enfermeras te vieran con la ropa interior sucia”, decía.

Ese temor me ha acompañado siempre. Hasta para ir a por el periódico me pongo ropa limpia. Sin embargo, nunca había calculado el peligro de que me pillaran con dos pares de calcetines, uno encima de otro, y pensé que se trataba de la típica rareza que implicaba alguna clase de perversión venérea, tampoco sabría decir cuál.

—¿Quiere que avisemos a alguien? —preguntó al fin.

— ¿Me tienen que operar o algo así?

— No, no —dijo riéndose—, está todo en regla, pero es mejor que pase la noche aquí, en observación.

Al poco apareció mi madre y tras cerciorarse de que estaba entero me preguntó si llevaba la ropa interior limpia cuando me atropelló el coche.

—Acababa de cambiarme —dije, lo que la llenó de orgullo, no todo el mundo puede recoger de un modo tan palpable los frutos de su trabajo educativo.

—Pero llevaba dos pares de calcetines —añadí avergonzado.

— ¿Cómo que llevabas dos pares de calcetines? ¿Y eso por qué?

—Por una superstición. Temo que me ocurra algo si salgo con un solo par.

Mi madre me miró con rencor y comprendí que le acababa de asestar uno de los golpes más fuertes de su vida.

— ¡Qué vergüenza! —dijo, y cuando entró la enfermera le contó que en realidad yo era adoptado.

31. Antonio Gala “Una historia común”

Yo no creo haber hecho nada malo esta mañana....

Me parecieron todos muy nerviosos. Iban y venían por los pasillos, esquivándose unos a otros.

Ella le gritaba a la madre de él, y los dos niños, con las manos llenas de cosas, entraban en el dormitorio de los padres, que yo tengo prohibido.

La pequeña –la más amiga mía– chocó contra mí dos o tres veces. Yo le buscaba los ojos, porque es la mejor manera que tengo de entenderlos : los ojos y las manos. El resto del cuerpo ellos lo saben dominar y, si se lo proponen, pueden engañarte y engañarse entre sí; pero las manos y los ojos, no.

Sin embargo, esta mañana mi pequeña ni me quería mirar. Sólo después de ir detrás de ella mucho tiempo, en aquel vaivén desacostumbrado , me dijo: “Drake , no me pongas nerviosa. ¿ No ves que nos vamos de veraneo, y están los equipajes sin hacer?” Pero no me tocó ni me miro. Yo , para no molestar , me fui a mi rincón, me eché encima de mi manta y me hice el dormido.

También a mi me ilusionaba el viaje. Les había oído hablar días del mar y de la montaña. No sabía con certeza qué habían elegido; pero comprendo que, en las vacaciones – y más en estas, que son mas largas que las otras dos– mi pequeña podrá estar todo el día conmigo . Y lo pasaremos muy bien , estemos donde estemos, siempre que sea juntos...

Tardaron tres horas en iniciar la marcha. Fueron bajando las maletas al coche, los paquetes, la comida– que olía a gloria– y los envoltorios del ultimo momento. Yo necesitaba correr de arriba abajo por la escalera pero me aguanté. Cuando fueron a cerrar la puerta , eché de menos mi manta. Entré en su busca; me senté sobre ella; pero el me llamó muy enfadado. – “¡Drake, venga!” - , y no tuve mas remedio que seguirlo.

Mientras bajaba , caí en la cuenta de que, en el lugar al que fuéramos , habría otra manta. Ellos siempre tienen razón . Los tres mayores , mi pequeña , su hermano y yo.... Era difícil caber en aquel coche, tan cargado de bultos; pero estábamos bien, tan apretados todos.

Yo me acurruqué en la parte de atrás, bajo los pies de los niños. La madre de él se sentó en un extremo , que suele ser su sitio, y todavía no se le habían olvidado las voces de ella, porque no decía nada; solo miraba las calles y las calles y la luz, que era muy fuerte, a través del cristal... Los niños se peleaban con cualquier pretexto esta mañana; seguían muy nerviosos. Yo sufrí sus patadas con tranquilidad, porque sabía que no iban a durar y porque era el principio de las vacaciones.

Cuando, de pronto, el niño le dio un coscorrón a mi pequeña , yo le lamí en cambio las piernas con cariño; pero ella me dio un manotazo , como si la culpa hubiera sido mía. La miré para ver si sus ojos me decían lo contrario.

Ella, mi pequeña quiero decir, no me miraba. Fue cuando ya habíamos perdido de vista la ciudad . Él se echó a un lado y paró el coche. Los de delante daban voces los dos no se si por qué discutían o por qué . La madre de él no decía nada ; ya antes había empezado a decir algo, y ella la corto con muy malos modales . Tampoco los niños decían nada...

Él bajó del coche y cerró de un portazo; le dio la vuelta; abrió la puerta del lado de los niños, y me agarró por el collar. Yo no entendí. Quizá quería que hiciese pis, pero yo lo había hecho en un árbol mientras cargaba y disponía los bultos. Empujó con violencia las puert, y volvió a sentarse al volante. Oí el ruido del motor. Alcé las manos hacia la ventanilla; me apoyé en el cristal, detrás de él vi la cara de mi pequeña con los ojos muy redondos; le temblaban los labios... Arrancó el coche, y yo caí de bruces. Corrí tras él, porque no se daban cuenta de que yo no estaba dentro; pero aceleró tanto que tuve que detenerme cuando ya el corazón se me salía por la boca... Me aparté, porque otro coche, en dirección contraria, casi me arrolla. Me eché a un lado, a esperar y a mirar, porque estoy seguro de que volverán por mí... Tanto miraba en la dirección de los desaparecidos que me distraje. Y un coche negro no pudo evitar atropellarme... No ha sido mucho: un golpe seco que me tiró a la cuneta... Aquí estoy. No me puedo mover. Primero porque espero que vuelvan a este mismo sitio en el que me dejaron; segundo, porque no consigo menear esta pata. Quizá el golpe del coche negro aquél no fue tan poca cosa como creí... Me duele la pata hasta cuando me la lamo. Me duele todo... Pronto vendrá mi pequeña y me acariciará y me mirará a los ojos. Los ojos y las manos de mi pequeña, nunca serán capaces de engañarme. Aquí estaré... Si tuviese siquiera un poco de agua: hace tanto calor y tengo tanto sueño... No me puedo dormir. Tengo que estar despierto cuando lleguen... Me siento más solo que nadie en este mundo... Aquí estaré hasta que me recojan. Ojalá vengan pronto...

32. Andrés Neuman "Las cosas que no hacemos"

Me gusta que no hagamos las cosas que no hacemos. Me gustan nuestros planes al despertar, cuando el día se sube a la cama como un gato de luz, y que no realizamos porque nos levantamos tarde por haberlos imaginado tanto. Me gusta la cosquilla que insinúan en nuestros músculos los ejercicios que enumeramos sin practicar, los gimnasios a los que nunca vamos, los hábitos saludables que invocamos como si, deseándolos, su resplandor nos alcanzase. Me gustan las guías de viaje que hojeas con

esa atención que tanto te admiro, y cuyos monumentos, calles y museos no llegamos a pisar, fascinados frente a un café con leche. Me gustan los restaurantes a los que no acudimos, las luces de sus velas, el sabor por venir de sus platos. Me gusta cómo queda nuestra casa cuando la describimos con reformas, sus sorprendentes muebles, su ausencia de paredes, sus colores atrevidos. Me gustan las lenguas que quisiéramos hablar y soñamos con aprender el año próximo, mientras nos sonreímos bajo la ducha. Escucho de tus labios esos dulces idiomas hipotéticos, sus palabras me llenan de razones. Me gustan todos los propósitos, declarados o secretos, que incumplimos juntos. Eso es lo que prefiero de compartir la vida. La maravilla abierta en otra parte. Las cosas que no hacemos.

33. Edmundo Paz Soldán “Simulacros”

A los siete años, Weiser descubrió que le repugnaba el colegio y, sin dudas, lo abandonó; sin embargo, para no contrariar a su madre (desde la muerte de su padre, él, hijo único, era la cifra de las esperanzas de ella), continuó levantándose en la madrugada, enfundándose en el uniforme obligatorio, saliendo en dirección al colegio, regresando al mediodía y hablando sin pudor de exámenes y profesores. De vez en cuando, para mantener la farsa, debió recurrir a la falsificación de notas de elogio por parte de la dirección y libretas pletóricas de excelentes calificaciones; debió recurrir a ex compañeros, que iban a su casa ciertas tardes a ayudarlo a simular que hacía las tareas. Ella confiaba en él; acaso por ello no se molestó en ir al colegio a averiguar por cuenta propia de las mejoras de su hijo, ni sospechó de la ausencia de reuniones de padres de familia y kermeses a las que de todas formas no hubiera ido. Siguió puntual, pagando las pensiones el primero de cada mes, entregándole el dinero a su hijo, quién, solícito, se ofrecía a librarla de la molestia de tener que ir hasta el colegio.

Todo persistió sin variantes hasta el día de la graduación, en el que Weiser debió pretextar un súbito, punzante dolor en la espalda que lo confinó a la cama; su madre, preocupada por el, se alegró al saber que no irían a la ceremonia: no conocía a ningún profesor, a ninguno de los sacerdotes que regían el colegio, a ninguno de los padres de los compañeros de su hijo, se hubiera sentido una extraña. Al día siguiente, no pudo evitar

las lágrimas al contemplar el diploma que Weiser había falsificado con descarada perfección y pensó que ningún sacrificio era vano, su hijo iría a la universidad. Y Weiser, mientras le decía que estudiaría medicina, pensó que le esperaban seis arduos, tensos años. Pero no fueron ni arduos ni tensos debido a su continuo progreso en el arte del simulacro. El día de la graduación fue el más difícil de sortear: debió recurrir a cuarenta y tres amigos para que hicieran de compañeros suyos, contratar dieciséis actores para que hicieran de cuerpo académico (profesores, decano, rector), alquilar el salón de actos de la Casa de la Cultura para realizar en él la ceremonia en el preciso momento en que la verdadera ceremonia se realizaba en el aula magna de la universidad. Y ella, su madre, lloró abrazada a él.

Después abrió un falso consultorio de médico general, en el que pasaba las tardes de tres a siete examinando pacientes falsos, contratados por temor a ser descubierto por su madre en una de sus repentinas, frecuentes, inesperadas visitas. Pero no se sentía perdiendo el tiempo: el consultorio le daba un aura de respetabilidad, una fachada necesaria para mantener en el anonimato su verdadera vocación, aquella que le había permitido acumular una portentosa riqueza, la vocación de falsificador.

Nueve años después, ya con una falsa especialización en neurocirugía su madre acudió un día a su consultorio quejándose de insoportables dolores de cabeza; él la revisó y dictaminó que los dolores eran pasajeros, no revestidos de gravedad. Ella murió dos meses después. El médico forense dictaminó que la muerte se había debido a un cáncer no tratado a tiempo. Weiser no se sintió culpable en ningún momento: recordando el trayecto de su vida desde los siete años, pensó que ella, solo ella era la culpable de esta muerte acaso evitable.

34. Fernando Aramburu "Mi alma y mi perro"

En este armario guardo mi alma. Entre las camisas y pantalones cuelga, limpia y planchada, de su percha. Por tratarse de una prenda valiosa la llevo conmigo solamente en ocasiones especiales. Un alma es para toda la vida. Un alma no se arregla. Si se rompe, no hay otra.

Por eso la reservo para cuando voy a sitios adonde no se debe ir si alma. Cuando voy al poema, por ejemplo. Cuando acerco el olfato a una flor aromática o cuando, al alzar la copa de buen vino, dirijo unos instantes la mirada a los colores de la tarde.

De niño, en cambio, no iba sin mi alma a ningún lado. Ni para dormir me la quitaba. La echaba a volar junto a los ángeles que surcaban en bandada el cielo de mi infancia. Y, al caer la noche, se la enseñaba a Dios, que de tanto conversar conmigo me parecía un miembro más de la familia.

El caso es que ya no salgo casi nunca con el alma a la calle. Se me hace que la gente, al verme, lo va a saber todo de mí. O que el viento y la lluvia me la podrían arruinar. Los ángeles, mientras tanto, emigraron lejos, a otras infancias, y Dios murió como mueren todos los abuelos entre dos crepúsculos.

Eso sí, cuando me pongo el alma gano en dimensiones. Me revisto de una atmósfera que me hace más brillante que mi perro. Soy de pronto transparente. Soy espiritual. Ataviado con mi alma, me prolongo en altura; alcanzo mayor profundidad y me dilato, en fin, en todas direcciones hasta dejar atrás la última estrella transitoria.

Pero luego, al borde de la eternidad, me cruzo con la mirada de mi perro, sentado y melancólico cerca de la puerta con su alma peluda de perro, y no sé qué me da dejarlo ahí solo, abandonado a las horas polvorientas, sin nadie que le hable y le ponga la comida. Vuelvo entonces sobre mis pasos y hasta la saliva me sabe a amistad. Restituida a la percha del armario la ingrávida envoltura, me visto mis humildes y carnales pingos de diario, acaricio al perro, lo saco a pasear.

35. Andrés Neuman "Estar descalzo"

Cuando supe que sería mortal como mi padre, como aquellos zapatos negros en una bolsa de plástico, como el balde con agua donde entraba y salía la fregona que restregaba el pasillo del hospital, yo tenía veinte años. Era joven, viejísimo. Por primera vez supe,

mientras las estelas de claridad iban borrándose del suelo, que la salud es una película muy fina, un hilo que se evapora con el pasar de los pasos. Ninguno de esos pasos era de mi padre.

Mi padre siempre había caminado de manera extraña. Veloz y al mismo tiempo torpe. Cuando iniciaba sus caminatas, uno nunca sabía si iba a tropezarse o echar a correr. A mi me gustaban esos andares. Sus pies planos y duros se parecían al suelo que pisaba, al suelo del que huía.

Los pies planos de mi padre ya eran cuatro, se habían repartido en dos lugares distintos: en la camilla (unidos por los talones, ligeramente abiertos, evocando una irónica V de victoria) y dentro de aquella bolsa de plástico (a modo de recuerdo en los zapatos imponiendo su molde al cuero). La enfermera me la entregó como se entregan unos desperdicios. Yo miré las baldosas, su tablero cambiante.

Me quedé sentado ahí, frente a las puertas del quirófano, esperando noticias o temiendo las noticias, hasta que saqué los zapatos de mi padre. Me levanté y los puse en el centro del pasillo, como un obstáculo o una frontera o un accidente geográfico. Los posé cuidadosamente, procurando no alterar sus bultos originales, la protuberancia de los huesos, su forma ausente. Al rato la enfermera apareció a lo lejos. Atravesó el pasillo, eludió los zapatos y siguió de largo. El suelo resplandecía. De pronto la limpieza me dio miedo. Me pareció una enfermedad, una impecable bacteria. Me agaché y avancé a gatas, sintiendo el roce, el daño en las rodillas. Volví a guardar los zapatos en la bolsa. Apreté el nudo lo más fuerte que pude.

De vez en cuando, en casa, me pruebo esos zapatos. Cada vez me quedan mejor.

36. Antonio Gala "La modelo"

Reunía sobradas condiciones para ser una magnífica profesional: esbeltísima, de medidas perfectas, un rostro nada común, y una expresión corporal provocativa y casta al mismo tiempo. Y, por si fuera poco, inteligencia. Yo hablaba a menudo con ella; estaba llena de chispa, de observaciones ágiles, de anécdotas significativas. Para ella, la belleza era un

instrumento de trabajo y poco más; fuera de horas no abusaba de su tesoro. Inició su carrera a los doce años con un anuncio en televisión; desde entonces no había parado. En la época de nuestra amistad tendría veinticinco, y estaba algo fatigada.

—En este trabajo sucede lo mismo, supongo, que en el tuyo. La gente ve el brillo, los focos, los aplausos; no ve el camino que hay que hacer para llegar a ellos. Y todo es tan monótono... A mí al principio me encantaba la ropa: cambiarme, disfrazarme, divertirme con ella; ya no. Me aburren los viajes apresurados en que no ves más que aeropuertos y salas de desfile. Me aburre tener que estar siempre en forma; renunciar a tantas cosas que te apetecen y que son enemigas de la línea; tener que practicar un deporte sin sentido, porque en la temporada apenas paras en tu casa, donde te esperan sin disfrutarlos tus aparatos, tu piscina, tus libros predilectos. Estoy un poco harta de no poder tener amigos íntimos de verdad, de sentirme obligada a leer a saltos por mucho que un libro me interese...

Por ejemplo, ahora vengo de exhibir una colección en Florencia. No he visitado ni la Galería de la Academia. Era el *ferragosto* más caliente del mundo. He tenido que posar para los fotógrafos con abrigos de pieles, con manguitos, con capas espesas, con sombreros recargados, con estelas, con verdugos de lana. No sé cómo no me he muerto. Claro, que tampoco me morí el año anterior cuando pasamos los modelos de verano entre las nieves de Montreal: con hielos en la boca para que no saliera vaho, y con ventiladores que agitaran las gasas y las batistas. Me ponía morada de frío pero no me morí. Y además hay que mirar a la cámara con devoción, con amor, con alegría, con sexo; sonriendo, sonriendo, sonriendo, hasta que te caes desmayada de calor o de frío o de cansancio. Entonces fumaba mucho, y hacía sólo una comida seria al día; no bebía alcohol apenas. Y cuando de paso se reflejaba en algún espejo, de un modo inconsciente estilizaba aún más su aire, alzaba la barbilla, sacudía la melena y se le embravecía la mirada; si notaba que la observaba yo, rompía a reír con una carcajada breve y encantadora.

—Mi vida es un horror. No tiene nada que ver con la realidad. Y tengo firmados contratos por cuatro o cinco años: un horror. Voy y vengo de Oriente a Occidente, de un avión a otro, de una estación en otra: del año, no de las de ferrocarril. Yo no puedo viajar en tren: es demasiado lento. Con frecuencia lo echo de menos: poder sentarse unas cuantas horas en silencio, leer tranquila, adormecerse... Duermo muy mal, entre otras cosas porque no se dónde estoy. Los somníferos me producen sueños extraños. Anoche soñé —no es, ni mucho menos, la primera vez que me tocaba pasar el modelo de novia, y de repente me

cayó en mitad de la falda una gran mancha de tinta. De tinta o de sangre, no lo sé; creo que de tinta porque la veía negra. Por supuesto que a esas alturas del desfile debo tener la sangre también negra... Se reía con su risa encantadora y breve.

Estoy hasta la coronilla de marcas y de nombres. No valen nada; lo que vale es un buen corte y ya está. No comprendo a la gente que se muere por ellos; y, sin embargo, conseguir que se mueran por ellos es mi oficio...

“No, no me gustan los hombres guapos; sé bien lo que da de sí. Quiero, o querría, un hombre inteligente, sereno, en el que apoyarme con los ojos cerrados...”

“Me consuela pensar que ya me queda poco de esta vida; apenas cinco años, y se acabó. Luego haré cine, quizá, es mucho menos agotador, o me casaré, o estudiaré Ciencias Biológicas, que siempre me han gustado... De ninguna manera pondré una agencia de modelos: no me gustaría mandar hacer lo que hago yo tan a desgana. No es que lo odie, ni que esté destrozada, no; pero este oficio es como encontrarse una ostra, con el mito de la perla dentro, y tratar de abrirla, y herirse, y sangrar, y, cuando la has abierto, ver que está llena de sobrasada.

Volvía a reírse con su risa corta y encantadora.

El otro día estaba facturando mi equipaje en un aeropuerto. Se me acercó una mujer que me recordaba lejanamente a alguien.

– Soy Ivette—me dijo—. Ivette, la modelo—agregó ante mi incredulidad.

–¿Dónde te has metido? Creí que te habías retirado del todo. ¿Qué haces en Málaga?

– He venido por lo del proceso. Hace dos años tuve un accidente casi mortal; me embistió otro coche. Me han hecho ya diez operaciones de plástica. Esta mañana se ha visto el juicio de la indemnización.

Casi no la oía. Era otra persona; no sé si mejor o peor: otra. Mayor, con los ojos apagados, casi escuálida. Me acordé de aquel sueño de la mancha de sangre... Era evidente que la vida se había tomado el trabajo de resolver sus contratos y sus dudas.