

EL MICRORRELATO COMO MATERIAL DIDÁCTICO EN LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA EN ELE

María Nayra Rodríguez Rodríguez

Dara García-Perera

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen: En el presente artículo, se pretende realizar una reflexión sobre la introducción de la literatura de la lengua meta en el aula de lenguas extranjeras. Analizaremos el uso del microrrelato en el aula de español como lengua extranjera (ELE) como material didáctico. Para ello, investigaremos las diferentes metodologías de enseñanza que se han puesto en práctica e indagaremos sobre la validez de este género como material idóneo para la enseñanza de la gramática. Realizaremos un acercamiento a la *atención a la forma* (AF) como un enfoque efectivo en el que se integre la enseñanza de la gramática dentro de un contexto comunicativo.

Palabras clave: microrrelato, atención a la forma (AF), enfoque comunicativo, nivel B1, español lengua extranjera (ELE).

Abstract: *In the present article we intend to make a reflection on the introduction of target language literature in foreign language classrooms. We will analyze the use of short-short stories as a didactic resource in Spanish as Foreign Language classrooms. To this end, we will research different teaching methodologies that have been implemented and investigate the validity of this genre as a suitable material for teaching grammar. We will make an approximation to Focus on Form as an effective approach, which integrates grammar teaching within a communicative context.*

Keywords: *short-short stories, focus on form, communicative approach, B1 level, Spanish as a foreign language.*

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, hemos asistido a una notable evolución de las diferentes metodologías utilizadas en la enseñanza de segundas lenguas en general y en la clase de ELE en particular. Las últimas tendencias apuestan por una mayor inclusión en el aula de textos literarios, puesto que conforman un material auténtico (Mendoza, 2004: 5), con el fin de enriquecer el aprendizaje de los alumnos tanto a nivel cultural como personal. Además, los métodos de enseñanza con mayor repercusión y extensión hasta el momento, los de índole fundamentalmente comunicativa, permiten a los estudiantes desarrollar diferentes capacidades de comprensión y expresión.

Esta situación, unida a la experiencia de aprendizaje con material auténtico, favorecería que los aprendientes se convirtieran en hablantes interculturales y construyeran una base sólida para lograr una comunicación efectiva en la lengua extranjera (en adelante, LE) y desenvolverse dentro de la nueva cultura con asentados conocimientos de esta.

No obstante, diferentes y recientes investigaciones afirman que una enseñanza centrada fundamentalmente en la comunicación no solo no es efectiva a largo plazo, sino que, además, en este tipo de aprendizaje la enseñanza de la gramática queda relegada a un segundo plano. Nos preguntamos entonces qué aspectos de las metodologías de base comunicativa podríamos modificar para que los alumnos recibieran una enseñanza más completa y eficaz. El uso de metodologías fundamentalmente comunicativas, aunque eficaz, puede suponer ciertas carencias, debido a que en ellas se enfatiza, además de la competencia sociolingüística, la mayor importancia de la función sobre la estructura y la mayor importancia también de la fluidez sobre la corrección (DeKeyser, 1998:66). Consideramos que una visión más equilibrada la conformarían diferentes técnicas de atención a la forma (Long, 1988) (en adelante, AF), puesto que este enfoque favorecería la inclusión de la gramática formal en un contexto comunicativo.

Por otro lado, nos cuestionamos qué materiales auténticos fomentarían tanto un mayor interés de los alumnos por el contenido cultural y humano que se les ofrece en la clase, como una mayor posibilidad de poner en práctica diferentes técnicas de AF a través del material de aula. Creemos que la respuesta a esta cuestión se encuentra, entre otros, en el microrrelato.

2. OBJETO DE ESTUDIO

El presente estudio se centra en la posibilidad de favorecer el conocimiento y la adquisición de una LE, el español, a través de actividades comunicativas y de atención a la gramática mediante material real, en este caso, el microrrelato. Analizamos las funciones de la AF en el aula de ELE. En concreto, estudiamos de qué manera podemos aplicar la AF en la clase de español con la intención de que nuestros estudiantes puedan aprender el funcionamiento de la gramática a través de situaciones de aprendizaje comunicativas y mediante tareas.

Se parte de la premisa de que llevar la atención de los alumnos a la forma que tratan de aprender, a partir de diferentes métodos, facilitaría y mejoraría la adquisición de la nueva lengua. Los aprendientes serán conscientes del uso formal de la gramática en el momento en que hacen uso de ella. Las técnicas de AF se llevan a la práctica en este estudio en actividades que abarcan las competencias de comprensión oral y escrita y de expresión oral y escrita en un contexto comunicativo y de análisis literario.

Consideramos que el microrrelato, debido a sus características especiales, se ajusta a los requisitos tanto de material auténtico y novedoso como de instrumento mediante el que puede implementarse la AF a través de diferentes técnicas. En este artículo, proponemos el análisis de este “cuarto género literario” (Andrés-Suárez, 2012:21-23) como material portador de lengua y cultura, a través del cual podemos fomentar el interés y la observación del funcionamiento de la gramática en mayor medida.

3. EL MICRORRELATO EN ELE

Los antecedentes de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras comienzan a cobrar relevancia de la mano de Widdowson (1983), considerado el precursor y exponente de la aplicación de textos literarios en la enseñanza del inglés. En su caso, propone considerar la literatura como un recurso cercano en la clase (*available resource*) en la enseñanza de la LE, sin que esto reemplace a los modelos estructurales o nocional-funcionales (Widdowson, 1983:34).

A partir de los estudios de este autor, han sido numerosas las experiencias de aula en las que la literatura de la LE ha conformado si no el eje central de la sesión, un material valioso para el aprendizaje de los alumnos. Los textos literarios se consideran muestras auténticas de una lengua y por ello pueden funcionar como recurso de orden curricular para lograr la formación lingüístico-comunicativa de los aprendientes (Mendoza, 2004:5).

El microrrelato como material literario y recurso de aula en el campo de ELE ha estado representado principalmente por diversos autores e investigadores (Lorenzín, 2004; Vergara, 2006; Tapia, 2009; Bamidele, 2010; La Hoz, 2011; Cogollo, 2012; Fernández-Cuesta, 2012; Herrera, 2013; Fernández, 2014; Mateos, 2014), tanto en publicaciones diversas como en manuales, en tesis doctorales y en memorias de máster. En este último tipo de formato, la investigación sobre las múltiples funciones del microrrelato en el aula de ELE es, si no extensa, sí cada vez más popular y nutrida debido, creemos, a la versatilidad de este género en la enseñanza tanto de aspectos formales de la lengua meta como de la cultura propia de esta. En nuestro caso en particular, el enfoque que decidimos otorgar a la investigación se dirige hacia la interconexión entre la introducción a la literatura de la LE como a la consecución de una metodología de enseñanza holística e integradora.

Con el fin de encontrar en el microrrelato características que nos permitan enseñar la gramática de manera más eficaz, analizaremos el que estimamos el enfoque de enseñanza que otorga un mayor equilibrio a la didáctica de segundas lenguas, esto es, la AF en la clase comunicativa. Para conocer de qué modo se lleva a la práctica esta disciplina, analizaremos sus orígenes, su evolución y sus técnicas de uso en el siguiente apartado.

4. ANTECEDENTES DE LA ATENCIÓN A LA FORMA

La atención a la forma (Long, 1988; Long, 1991; Long y Robinson, 1998; Doughty y Williams, 1998), traducción del inglés *Focus on Form* (Ellis, 2001), conforma una metodología de enseñanza que representa el resultado de numerosos debates en el campo de la didáctica y la adquisición de una LE. Las vertientes predecesoras fueron numerosas, comenzando por los métodos tradicionales en los que la gramática era enseñada de manera explícita

y mediante traducciones, repeticiones e imitaciones del profesor, donde el aprendizaje de una lengua, según el conductismo (Skinner, 1957) era el resultado de una suma de hábitos.

Más adelante, como reacción a la ineficacia de las metodologías vigentes, los investigadores se decantaron por una vertiente situada en el extremo opuesto de la concepción de la enseñanza, esto es, las metodologías fundamentadas en la *atención al significado* (*Focus on Meaning*) (Krashen, 1981). En esta línea, la lengua se concibe como un elemento de comunicación más que como un fin en sí misma; además, se acentúa la importancia de otras competencias aparte de la puramente lingüística, entre ellas la pragmática, la sociolingüística o la estratégica, como medio para conseguir la eficacia comunicativa deseada (Baralo, 2003:32). Es aquí donde tendrá lugar el mayor auge que ha recibido el método comunicativo de enseñanza de lenguas.

El objetivo primordial de su implementación radica en capacitar a los alumnos para una comunicación real y efectiva (Melero, 2004:690). Podemos destacar en esta tendencia didáctica la postura *no intervencionista* formulada por Krashen (1981, 1985) en la que se argumenta que el aprendizaje de lenguas debía limitarse a muestras de lengua reales que emularan el proceso de adquisición de los hablantes nativos de la lengua meta. Aunque esta opción de enseñanza-aprendizaje presenta, en teoría, mayores ventajas que el enfoque precedente, Long y Robinson (1998:34-35) señalan que existen en ella ciertos problemas. Algunos de ellos radican en que la mera exposición a muestras reales de la lengua es ineficaz en aprendientes adultos, a diferencia de los niños, para aprender una LE. Además, señalan que, a partir de únicamente evidencias positivas de la LE, los alumnos serán incapaces de aprender ciertos contrastes gramaticales.

La corriente de enseñanza posterior a la *atención al significado*, en contraste a esta, se denomina de *atención a las formas* (*Focus on Forms*) o *postura intervencionista*, debido a que el conocimiento de la LE comienza de forma explícita primero, para continuar de forma procedimental a través de la práctica intensiva y finalizar por aparecer de forma automática. Podemos señalar a DeKeyser (1998, 2007) como el representante de esta vertiente de enseñanza. Este método es también conocido como Modelo PPP (Larsen-Freeman, 2009; Nassaji y Fotos, 2011). Las siglas PPP hacen referencia a las tres fases de *Presentación* de la regla, *Práctica* de ejercicios orales o escritos y *Producción* de tareas comunicativas. Aunque conforma una visión de la enseñanza más completa que la predecesora en cuanto a la explicación de las reglas gramaticales y de obtener resultados favorables en ejercicios de gramática y en exámenes, los estudiantes siguen cometiendo errores en la producción (Long y Robinson, 1998:18).

Ante este escenario en el que diferentes técnicas se inclinan hacia los extremos, la AF propone una metodología equilibrada en la que se integren la reproducción de contextos reales y la enseñanza de la gramática. Para concluir este apartado en el que exponemos los diferentes enfoques que se han adoptado en la clase de LE en cuanto al uso de las formas y el significado, presentamos un esquema inspirado por el esbozado en Long y Robinson (1998:16) en el que se sintetizan las características de cada uno de ellos:

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

4.1. Definición de la atención a la forma

Tras la incesante controversia acerca de hallar una metodología eficaz en la enseñanza de segundas lenguas donde se lograra cubrir las carencias de los enfoques anteriores, se desarrollará la denominada atención a la forma. Este concepto de enseñanza pertenece originariamente a Long (1988, 1991) y se define como la acción de dirigir la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos en el momento en que se presentan, durante lecciones centradas en la transmisión de significado, debido a problemas en la producción o en la comprensión (Long, 1997).

No obstante, esta definición, aunque primigenia, no es la única existente en esta línea didáctica. Otros investigadores conciben la AF desde una perspectiva más amplia (Doughty y Williams, 1998; Nassaji y Fotos, 2011), postulando que esta propuesta conforma diferentes enfoques metodológicos que a la vez que se enmarcan en los principios comunicativos de la enseñanza de idiomas, también otorgan un papel significativo al aprendizaje de las formas lingüísticas mediante diversos procesos.

Destacamos además que este enfoque está inspirado en la *Hipótesis de Interacción* (Long, 1981, 1983, 1996), que sostiene que la adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL) no es un proceso que pueda explicarse mediante una teoría lingüística innatista, ni por otra ambientalista. Según esta hipótesis, los alumnos desarrollarán un mejor aprendizaje de la LE a través de la interacción entre alumnos, entre alumnos y hablantes más competentes, y entre alumnos y ciertos tipos de textos escritos, sobre todo los complicados (Long y Robinson 1998:37). Como vemos, tanto el aprendizaje comunicativo como el dirigir la atención activa del estudiante a los elementos gramaticales que pretende adquirir, se encuentran dentro del concepto de AF como método de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La finalidad de situar esta metodología en un estadio intermedio entre un enfoque comunicativo y otro puramente gramatical puede lograrse mediante el uso de la AF de manera explícita o implícita, o de manera reactiva o proactiva (sin planificación previa o con ella). En este trabajo analizaremos las diferentes técnicas de AF que hemos puesto en práctica en nuestro estudio de campo *ad hoc*, además de su grado de implícitud o explícitud en la secuencia de aprendizaje.

5. TÉCNICAS DE USO DE LA ATENCIÓN A LA FORMA

Esta metodología de enseñanza centrada en la forma comprende diferentes vías de actuación dentro de la ASL. Podríamos diferenciar las diferentes posturas que pueden tomarse en su uso como explícitas e implícitas. Ellis (1994:2-3) define el aprendizaje implícito como la abstracción inconsciente y automática de la estructura del material a la que se llega a partir de la experiencia con ejemplos por un lado y, por otro, el aprendizaje explícito como la búsqueda consciente, creación y posterior comprobación de hipótesis asimilando una regla tras su enseñanza explícita. A partir de las necesidades de nuestros estudiantes y de los conocimientos que queramos enseñar, elegiremos la técnica más adecuada.

5.1. Técnicas implícitas y técnicas explícitas

A continuación, presentamos una tabla explicativa sobre el grado de explícitud y de implícitud de algunas de las técnicas de AF:

	Implícitas (no intervencionistas)		Explícitas (intervencionistas)	
	en mayor medida	en menor medida	en menor medida	en mayor medida
Exceso de muestra	X			
Realce del <i>input</i>	X			
Reformulaciones correctivas		X		
Negociación del significado		X		
Dictoglosia			X	
Metacharla			X	
Presentación breve de reglas				X
Procesamiento del <i>input</i>				X

(Tabla inspirada en Doughty y Williams (1998:261).

El *input flood* (Doughty y Williams, 1998) o exceso de muestra (Gómez del Estal, 2010:5) consiste en que cuantas más oportunidades haya en el *input* de que los estudiantes perciban un elemento lingüístico, más posibilidades habrá de que logren aprenderlo. Para ello, podemos ofrecer a nuestros alumnos numerosas muestras del uso de la forma gramatical, por ejemplo en diferentes textos. Así, podrán intuir la regla gracias al repetido uso de la forma en contextos distintos. Por su parte, White (1998:238) sugiere que el exceso de muestra por sí solo puede no ser eficaz; por lo tanto, podrían ser necesarias estrategias diferentes, entre las que destacan el realce del *input*, tanto visual (a través de la manipulación de la fuente de la letra o del uso de diferentes colores) como auditivo (a través de la entonación).

El realce del *input* puede llevarse a la práctica a partir del aumento de la frecuencia de sus apariciones mediante numerosas lecturas, realzando la apariencia gráfica de la forma estudiada por medio de negritas, itálicas, subrayados y tamaños de letra. Las reformulaciones correctivas invitan a los estudiantes a analizar el error de su producción mediante nuevas opciones facilitadas por el profesor. Este llamará la atención del alumno que ha producido un error de *output* o producción y volverá a formular la frase incorrecta esta vez de manera adecuada. Así, el alumno observará dónde se encuentra la incorrección en el momento mismo de la comunicación. Mediante la negociación del significado, el estudiante podrá analizar el fallo cometido de manera similar a la técnica anterior. El profesor, tras detectar un error de producción de la forma, propone alternativas a lo emitido por el alumno, facilitándole vías de comunicación.

El *dictogloss* o “dictoglosia” consiste en un procedimiento que invita a los estudiantes a reflexionar sobre su propio *output* o producción en la lengua meta (Wajnryb, 1990). Se fundamenta en la lectura de un texto corto y denso a los alumnos a una velocidad normal. Los estudiantes apuntan palabras y frases que les suenen familiares; después, trabajan juntos en grupos reducidos para reconstruir el texto a partir de sus deducciones compartidas; finalmente, se analizan y comparan las versiones definitivas.

La metacharla, por su parte, trata de fomentar el diálogo sobre el funcionamiento de la lengua meta en la lengua meta. Esta actividad permite a los alumnos la reflexión sobre el uso de la LE. El profesor y el alumno, así como el alumno con sus compañeros, podrán analizar cuál es la manera en que debe producirse la forma en el contexto comunicativo y qué reglas son las que rigen este comportamiento.

Algunas de las actividades más explícitas dentro de la AF son aquellas en las que se explica el funcionamiento formal de la gramática. La presentación breve de reglas es una de ellas y consiste en recordar a los estudiantes las reglas gramaticales y su funcionamiento justo antes de comenzar las actividades de clase. Otra técnica más explícita consiste en el procesamiento del *input*, esto es, indicar a los alumnos a qué deben prestar atención, qué deben percibir y por qué deben modificar su procesamiento. La enseñanza del procesamiento (Van Patten y Cadierno, 1993a, 1993b; Van Patten y Sanz, 1995) parece ser la clave del desarrollo del sistema de la interlengua del alumno.

Las técnicas que nos permiten poner en práctica la AF en la clase de segundas lenguas comprenden diferentes niveles de intervención y explicitud por parte del profesor, según la situación comunicativa y la intención final de la tarea. Presentamos a continuación las técnicas que proponemos utilizar en una sesión didáctica fundamentada en la lectura, el análisis y la escritura de microrrelatos.

6. LA ATENCIÓN A LA FORMA A TRAVÉS DEL MICRORRELATO

Como hemos visto, las posibilidades de poner en práctica la AF son muy variadas para el profesor de ELE. En este trabajo, trataremos de averiguar cómo utilizar algunas de las técnicas mostradas a través de ejercicios basados en el género textual presentado.

Muchas son las características que se le atribuyen a estos textos breves, diferenciándolos de cualquier otra categoría textual. Epple (2005:1) destaca la condensación narrativa como una de sus características principales; añade que sobre la extensión formal del minicuento “hay distintas opiniones, que van de un texto de una página a tres o cuatro páginas”. Noguero (2006:1), por su parte, afirma que “es un texto perceptible a golpe de vista”. Por su extrema brevedad, los microrrelatos conforman un material probablemente adecuado para elaborar ejercicios fundamentados en la AF. En ellos, los alumnos tienen delante un texto abarcable en el que pueden centrarse. Incluso si el nivel del texto fuera superior al del conocimiento de la lengua por parte del alumno, este no se sumergiría en una lectura interminable y compleja, sino que, por el contrario, estas dificultades, al ser breves, podrían resolverse con sencillez y en un espacio de tiempo reducido. Así, los alumnos pueden centrarse en comprender la trama textual y en analizar y comprender la forma gramatical enseñada.

Por otra parte, Epple (2005:1) también señala la fragmentación de la unidad narrativa como característica de este tipo de textos. En ella se indica que algunos elementos quedarán aludidos o sugeridos y el lector deberá

poner de su parte para hacerlos aparecer, haciendo uso de sus conocimientos previos culturales y lingüísticos. Además, tanto Epple (2005) como Rojo (1997) coinciden en que estos textos tienen una estructura abierta (Epple, 2005:1).

La característica de los microrrelatos que les permite omitir elementos, con el fin de que el lector los intuya o imagine, ofrece la posibilidad de teorizar sobre la trama. Los aprendientes tendrán la posibilidad de debatir sobre el significado que el autor ha querido dar a la historia, o divagar sobre otras explicaciones posibles gracias a su final abierto. De esta manera, se fomenta el diálogo profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Debido a esta misma razón, sumada a la brevedad antes descrita, trabajar con microrrelatos supone una oportunidad provechosa para llevar a la práctica la metacharla propia de la AF. Mediante la lectura y comprensión de los relatos, podremos favorecer el diálogo con los alumnos sobre el funcionamiento de la lengua. Estos estudiarán los ejemplos ofrecidos y, siendo los relatos de tan corta extensión, podrán comprender las explicaciones sobre la gramática con mayor facilidad.

La intertextualidad es otra característica muy ligada a la anterior y de la que hacen uso con cierta frecuencia los creadores de ficción mínima. Un referente básico en el que se apoya la propuesta creativa del microrrelato se fundamenta en la conexión entre esta tipología textual y las tradiciones narrativas identificables en el repertorio cultural (Epple, 2005:1). Como apunta este autor, en ciertas ocasiones, los microrrelatos se relacionan con textos mayores y populares, pudiendo el lector realizar una conexión entre el texto breve y la obra previamente existente. Esta singular característica otorga al microrrelato la capacidad de ofrecer oportunidades de interconexión cultural al lector, si este conociera las obras a las que hace referencia. Si no fuera este el caso, esta comprende una oportunidad muy valiosa para presentar a los alumnos obras reconocidas en la literatura de la LE desde una perspectiva novedosa. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en el texto titulado “Para mirarte mejor”:

Aunque te aceche con las mismas ansias, rondando siempre tu esquina, hoy no podríamos reconocernos como antes. Tú ya no usas esa capita roja que causaba revuelos cuando pasabas por la feria del Parque Forestal, hojeando libros o admirando cuadros, y yo no me atrevo ni a sonreírte, con esta boca desdentada. (Epple, 1999:26)

En relación a este texto, la estudiosa del microrrelato Larrea (2004) señala que “la semántica no está explícita en el texto, sino que es el resultado de ciertas operaciones de inferencia textual basadas en una experiencia intertextual”. La intertextualidad se presenta, pues, como un recurso extendido entre los autores de esta tipología textual; no obstante, hemos de apuntar que esta no es una condición *sine qua non* para la elaboración de estos breves textos, pues el microrrelato se abre a la posibilidad de creaciones originales exentas de relación con obras mayores. Una evidencia de ello son los múltiples textos pertenecientes a autores de renombre que nacen exentos de relación con obras preexistentes y que aluden a situaciones cotidianas y ficticias. Podemos encontrar estos ejemplos en distintas compilaciones de microrrelatos, como *La mano de la hormiga* (Fernández, 1990) o *Por favor, sea breve* (Obligado, 2001). De esta segunda obra extraemos un ejemplo, titulado *La humildad premiada*, de Julio Torri (Obligado, 2001:105):

En una Universidad poco renombrada había un profesor pequeño de cuerpo, rubicundo, tartamudo, que como carecía por completo de ideas propias era muy estimado en sociedad y tenía ante sí brillante porvenir en la crítica literaria. Lo que leía en los libros lo ofrecía trasnochado a sus discípulos en la mañana siguiente. Tan inaudita facultad de repetir con exactitud constituía la desesperación de los más consumados constructores de máquinas parlantes. Y así transcurrieron largos años hasta que un día, a fuerza de repetir ideas ajenas, nuestro profesor tuvo una propia, una pequeña idea propia reluciente y bella como un pecesito rojo tras el irisado cristal de una pecera. (Torri, 1981:56)

Este breve texto, como vemos, no parece aludir a una obra conocida, sino a una situación cotidiana y ficticia fruto de la creación inédita del autor. En el caso de que ofreciéramos microrrelatos interrelacionados con obras reconocidas a los estudiantes, creemos conveniente evidenciar esta conexión con el fin de que adquieran nuevos conocimientos literarios sin dificultar su aprendizaje.

A la hora de elaborar una sesión de clase, podremos poner en práctica diferentes técnicas, como el realce del *input* escrito o realce tipográfico de la forma que queramos enseñar (por ejemplo, mediante el uso de cursiva, negrita o subrayado). En este caso, podemos decidir no explicar qué forma vamos a trabajar, sino dejar que los propios estudiantes, mediante la lectura, sean capaces de reconocer qué aspectos gramaticales van a trabajar ese día.

La presentación breve de reglas como técnica de AF puede ser de gran utilidad para el profesor y el alumno. Sin otorgar a la gramática la atención central de la clase, como en los enfoques iniciales de la enseñanza de lenguas, ni apartándola a un lado centrándonos en su lugar en la enseñanza totalmente comunicativa, consideramos que una explicación concisa puede favorecer el ritmo de la clase. De esta manera, los alumnos que no consigan continuar debido a la incomprensión del funcionamiento de la gramática, se verán beneficiados.

Por otra parte, una de las propuestas que consideramos relevante en el aprendizaje y la consolidación de la gramática es la escritura, en este caso en concreto, la creación de un microrrelato por parte de los alumnos. Poner en práctica este método puede reducir la labor del profesor y hacer protagonista al alumno, quien podrá redescubrir la lengua que aprende (Lorenzín, 2004:319). Proponer a los alumnos que escriban su propio microrrelato puede suponer una actividad motivadora y diferente para ellos. Además, gracias a sus producciones escritas, podremos ayudarles a que logren afianzar la nueva lengua a través de correcciones fundamentadas en la AF.

6.1. La atención a la forma en la corrección de escritos

Con el fin de que los aprendientes tomen conciencia de sus errores en los ejercicios de escritura, proponemos algunos métodos de retroalimentación negativa implícita en la corrección de escritos, formulados por Lyster y Ranta (1997). Originariamente, estos están destinados a la práctica oral, aunque existen investigaciones en las que han sido puestos en práctica en la corrección del discurso escrito de aprendientes de ELE (Vicente, 2011:100-133). Nos decantamos por la retroalimentación negativa implícita y no explícita, con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre sus producciones y consigan reformular sus errores de manera correcta. A continuación se pueden observar diferentes ejemplos de este tipo de retroalimentación:

Reformulación
Reestructurar la producción escrita de un aprendiente mediante la forma correcta. No se señala explícitamente que esta forma es errónea. Ejemplo: <i>No viene porque es (está) muy enfermo.</i>
Petición de clarificación
El profesor pide información adicional al aprendiente para indicarle que existe un error en su producción, incitándole a reflexionar sobre una posible corrección. Ejemplo: <i>¿Estás seguro de que se escribe así?</i>
Relieve tipográfico de porciones de texto
El relieve indica al estudiante que existe un error en su producción que debe corregirse. Ejemplo: <i>Tus amigos sabrán cómo hacerte sonriente* (texto original)</i> <i>Tus amigos sabrán cómo hacerte sonriente (escrito bajo la frase original)</i>
Retroalimentación metalingüística
El profesor indica la existencia de un error refiriéndose a la naturaleza de este sin ofrecer explícitamente una respuesta correcta. Ejemplo: <i>Existe un error en el adjetivo utilizado.</i>
Elicitación
Estrategias didácticas que ayudan a los estudiantes a corregir sus producciones. Ejemplo: <i>¿Sale en la fiesta con tus amigos?</i>

Estas técnicas de corrección de textos escritos pueden favorecer la reflexión en los estudiantes, guiándolos hacia una solución acertada en sus errores y fomentando su capacidad de autocorrección y de investigación. Como indicamos, estas técnicas pueden ser utilizadas tanto en contextos orales como escritos, con el fin de impulsar el aprendizaje consciente en los estudiantes de español.

7. CONCLUSIONES

La característica principal y definitoria del microrrelato, su brevedad, lo convierte en un elemento versátil en la enseñanza de una LE, en este caso, el español. Esta permite al docente acotar los elementos que desea enseñar y elaborar una clase especializada tanto en el aspecto gramatical como en el literario. El microrrelato ha experimentado un gran auge en la literatura hispánica desde su origen, que data, “en lo que respecta al ámbito occidental, desde finales del primer tercio del siglo XIX hasta finales de la primera mitad del siglo XX” (Hernández, 2012:296). Este “cuarto género literario” (Andrés-Suárez, 2012:21-23) puede conformar, al igual que otros géneros propios de la literatura de la nueva lengua, un valioso elemento cultural y lingüístico para los alumnos de español. Al igual que su lectura y posterior análisis, la escritura de microrrelatos por parte de los aprendientes les otorgará el papel protagonista de su proceso de aprendizaje y adquisición de la nueva lengua.

A través de la AF como metodología propuesta para lograr una mejor comprensión de los elementos gramaticales en un contexto comunicativo, los aprendientes tendrán la posibilidad de reflexionar sobre el uso de la lengua a la vez que aprenden a interactuar con ella. La enseñanza formal de la gramática por sí misma, sin otro método didáctico aplicado a la interacción real entre hablantes de una lengua, puede desembocar en un aprendizaje incompleto e ineficaz en la práctica. Por ello, la AF se integra en el aula mediante diferentes técnicas que despierten la reflexión lingüística en los aprendientes sin desviarlos del fin último de su aprendizaje: conseguir comunicarse eficazmente en la nueva lengua.

Siguiendo la afirmación de las autoras Doughty y Williams (1998:246) que aseveran que “las combinaciones de técnicas de AF (más que cada una por separado) son probablemente más útiles”, proponemos una visión interdisciplinaria de la clase de ELE. A través del uso de las diferentes aproximaciones a la AF, el profesor podrá conseguir que el aprendiente adquiera los nuevos conocimientos desde una perspectiva global y completa, unidos a los elementos literarios y culturales que aportan los textos breves. Como demuestran las investigaciones señaladas, la AF ofrece la oportunidad de contrarrestar las carencias que los métodos más extremos, como el enfoque comunicativo, por un lado o el denominado de gramática-traducción, por otro, pudieran ocasionar en la clase de español.

REFERENCIAS

- Andrés-Suárez, I. (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.
- Bamidele Oyewo, D. (2009). *Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de ELE*. Memoria de Máster MEELE. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Baralo Otonelo, M. (2003). “Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE”, en *Interlingüística*, vol. 14, 31-43.
- Cogollo, L. C. (2012). *El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria*. Memoria de máster. Estocolmo: Universidad, Instituto de español, portugués y estudios latinoamericanos.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Dekeyser, R. M. (1998). “Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”, en Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 42-63. Nueva York: Cambridge University Press.
- Dekeyser, R. M. (2007). “Skill Acquisition Theory”, en Vanpatten, Bill y Williams, Jessica (2007). *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, pp. 97-113. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doughty, C., Williams, J., eds. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press.
- Ellis, R. (2001). *Form-focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell.
- Epple, J. A. (1999). *Con tinta de sangre*. Chile: Mosquito Comunicaciones.
- Epple, J. A. (2005). *Microquijotes*. Barcelona: Thule Ediciones.
- Fernández Cienfuegos, J. (2014). *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE*. Memoria del Máster en Español como Lengua Extranjera. Oviedo: Universidad.
- Fernández Ferrer, A. (comp.). (1990). *La mano de la hormiga. Los cuentos más breves del mundo y de las literaturas hispánicas*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Fernández-Cuesta Valcarce, M. G. (2012). *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones didácticas en L1*. Memoria de Máster para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Málaga: Universidad. <http://dx.doi.org/10.1049/el.2012.2211>
- Gómez del Estal Villarino, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. Tesis doctoral. UNED.
- Herrera López, B. (2013). *El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Cantabria: Universidad CIESE Comillas/UC.
- Hernández Hernández, D. (2012). *El microrrelato en la literatura española. Orígenes históricos: Modernismo y Vanguardia*. Tesis doctoral. La Laguna: Universidad.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Londres: Longman.

- La Hoz Funes, A. (2011). *El microrrelato en el aula ELE. Aplicación didáctica*. Memoria de Máster. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Larsen-Freeman, D. (2009). "Teaching and Testing Grammar", en Long, Michael y Doughty, Catherine (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, pp. 518-542. Oxford: Blackwell Publishing
- Larrea, M. I. (2004). "Estrategias lectoras en el microcuento", en *Estudios Filológicos*, 39, 179-190.
- Long, M. (1981). "Input, interaction and second language acquisition", en Winitz, Harris (ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley: Newbury House.
- Long, M. (1983). "Native speaker/non-native-speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4/2, 126-141. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Long, M. (1988). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". Ponencia presentada en el Simposio Euro-norteamericano sobre las Necesidades de Investigación en la Educación de Lenguas Extranjeras. Italia: Bellagio Rockefeller Center.
- Long, M. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en Debot, Kees, Ginsberg, Ralph y Kramsch, Claire (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, pp. 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en Ritchie, William y Bhatia, Tej (eds.), *Handbook of research on second language acquisition*, pp. 413-468. Nueva York: Academic.
- Long, M. (1997). "Focus on form in task-based language teaching", en *Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*. Disponible en: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm> [Fecha de consulta: 10/05/2015].
- Long, M., Robinson, P. (1998). "Focus on form: Theory, research, and practice", en Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 15-41. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lorenzín, M. E. (2004). "Fast Fiction en la clase de español avanzado", en Noguero Jiméñez, Francisca. 2004. *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura* (comp.). Salamanca: Aquilafuente, Ediciones Universidad de Salamanca, p. 318.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, 19/1, 37-66.
- Mateos Blanco, B. (2014). *Los microrrelatos de Juan Pedro Aparicio y su aplicación en la enseñanza de E/LE*. Memoria del Máster en Estudios Filológicos Superiores: investigación y aplicaciones profesionales. Valladolid: Universidad.
- Melero Abadía, P. (2004). "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa", en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 689-714. Madrid: Sgel.
- Mendoza Fillola, A. (2004). "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa". *RedELE: Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona), 1.
- Nassaji, H., Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*, Nueva York, Routledge.
- Pérez Tapia, M. T. (2009). *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*. Alcalá de Henares: Universidad.
- Rojo, V. (1997). *Breve manual para reconocer minicuentos*. México: UAM
- Sernán, P. (2006). *Entrevista a Francisca Noguero para la revista "Nómada" núm. 1*. Buenos Aires. Disponible en: <http://eljineteinsomne2.blogspot.com.es/2008/11/francisca-noguero-minificion-es-un.html> [Fecha de consulta: 10/05/2015]
- Skinner, B. F. (1957). *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas, 1981.
- Torri, J. (1981). *Tres libros*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Torri, J. (2001). "La humildad premiada", en Obligado, Clara (comp.). (2001). *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves*, primera edición, p. 105. Madrid: Páginas de Espuma.
- Vanpatten, B., Cadierno, T. (1993a): "Explicit instruction and input processing", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15/2, 225-243.
- Vanpatten, B., Cadierno, T. (1993b). "Input processing and second language acquisition: A role for instruction", en *The Modern Language Journal*, 77, 45-57.
- Vanpatten, B., Sanz, C. (1995). "From input to output: Processing instruction and communicative tasks", en Eckman, Fred R., Highland, Diane, Lee, Peter W., Mileham, Jean, y Weber, Rita Rutkowski (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*, pp. 169-185, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Vergara Legarra, N. (2006). *La literatura en ELE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de ELE*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Vicente Rasoamalala, L. (2011). “La atención a la forma del discurso escrito de aprendices de E/LE en el contexto universitario hongkonés”, en *IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China, Suplementos SinoELE*, 5, 100-133.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- White, J. (1998). “Getting the learners’ attention: A typographical input enhancement study”, en Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp. 85-113. Nueva York: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). “Talking Shop: On literature and ELT”, *ELT Journal*. Oxford: Oxford Journals, 37/1, 30-35.