

Propuesta y evaluación de un curso-taller de lectura y análisis de minificciones

Proposal and Assessment for a Reading and Analyzing Minifications Course

Raquel Sánchez Reizábal
rareizabal@gmail.com

ORCID: [0009-0000-5644-5592](https://orcid.org/0009-0000-5644-5592)

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: Se presenta una propuesta de un curso de literatura y su correspondiente acercamiento evaluativo. El objetivo es exponer cómo se aplican elementos teóricos y criterios de evaluación a un curso de literatura hispánica para personas extranjeras, específicamente, trabajando con el género de minificciones. En el curso se propone enseñar al grupo de discentes a analizar un texto literario breve para entender cómo funciona y valorar las partes que lo conforman, desde el título hasta las figuras retóricas, con el fin de realizar una interpretación final de la interacción de todos sus elementos. La propuesta de evaluación ha sido concebida para calificar el análisis de una manifestación de la lengua que se caracteriza esencialmente por ser subjetiva. Se evalúan también su interpretación y percepción como objetos “difíciles” de examinar de manera objetiva, ya que los resultados que arroja la valoración no siempre son los mismos, pues entran en juego factores como la interpretación personal.

Palabras clave: evaluación; literatura; minificación; enseñanza de ELE.

Abstract: An assessment proposal developed for a literature course is presented. The aim is to explain how the theoretical elements and assessment guidelines are applied to a course on Hispanic literature for foreigners, specifically, minification, in which it is taught as an object of study in itself. The purpose is to teach students to analyze a brief literary text to understand how it works and evaluate the parts

that make it up, from the title to the rhetorical figures, in order to make a final interpretation of the interaction of all its elements. In this sense, the proposal has been conceived to evaluate the analysis of a manifestation of the language that is essentially characterized by being subjective, as well as its interpretation, and, therefore, is perceived as a “difficult” object to evaluate in a way objective, since the results produced by the assessment are not always the same, since personal interpretation comes into play.

Keywords: assessment; literature; minifiction; SFL.

EL USO DE LA LITERATURA EN LA CLASE DE ELE

El método de enseñanza gramática-traducción

El rumbo y la finalidad que ha tomado la enseñanza de la literatura en las clases de ELE han cambiado a lo largo del tiempo. Como señala Ubach (2008, p. 586, como se citó en Sanz, 2006, p. 6), la literatura originariamente desempeñaba un papel fundamental en la enseñanza de lenguas antes de que adquiriera relevancia el enfoque comunicativo, bajo el método tradicional de enseñanza traducción basado en el aprendizaje del latín y el griego clásicos. Se trataba de un método en el que primaban la enseñanza de la gramática, la traducción y la comprensión lectora por encima de otras habilidades de la lengua como la expresión oral o la comprensión auditiva. Los libros que servían de guía eran obras de lo que hoy se conoce como literatura clásica.

El texto literario como Cultura

En años posteriores, la literatura en la clase de ELE seguía teniendo su espacio, pero bajo el concepto de “Cultura” con mayúsculas (Vergara, 2006, p. 7); es decir, los métodos que se aplicaban consideraban que se debía enseñar la literatura como muestra de cultura necesaria que los estudiantes tenían que conocer, relacionando, así, el texto literario con el concepto de Cultura (Vergara, 2006, p. 7), pero dejando de lado otros usos del mismo que se relacionan con el aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, con la llegada de otros enfoques y metodologías, especialmente el enfoque comunicativo, que despertó gran interés y cuyo objetivo principal es que el estudiantado pueda comunicarse y expresarse en otro idioma distinto al suyo, la gramática, la traducción y la literatura concebida como Cultura (con ma-

yúsculas) fueron perdiendo protagonismo, y con ellas las obras literarias también quedaron relegadas (Iriarte, 2009, p. 188; Vergara, 2006, p. 7).

Una de las razones alegadas en su momento fue la consideración de la lengua de los textos literarios como “artificial o inasequible para alumnos extranjeros y que además, las situaciones que presentaba no podrían servir como modelo de escenarios de la vida diaria para los estudiantes”, como explica Fernández (2014, p. 17). En este sentido, hay que añadir lo que apunta Bernal Martín (2011, p. 5) acerca de que el método de enseñanza gramática-traducción proponía la literatura como “modelo de lengua” y no como “exponente de uso” para el alumnado, lo cual también podía presentar un problema al trabajar con textos literarios en clase.

El enfoque comunicativo

A partir de la llegada del enfoque comunicativo, entre los años ochenta y noventa del siglo pasado, el objetivo de la enseñanza de lenguas se centra en dotar a cada discente de herramientas y estrategias para el desarrollo de su capacidad de expresión tanto oral como escrita en un idioma diferente al materno. Y, precisamente, como señala Menouer (2009, pp. 122-123), es la enseñanza de la expresión escrita la que introduce de nuevo la literatura en la clase de ELE. No obstante, se debe destacar que esta vuelta de la literatura a la escena educativa de segundas lenguas se hace de una forma distinta a la de los métodos anteriores (gramática-traducción y muestra de Cultura), ya que se presenta como referente de “documentos auténticos y de gran calidad” (Menouer, 2009, p. 123).

Si bien los textos literarios consiguieron entrar de nuevo en la escena educativa, no hay que olvidar que durante un tiempo no se entendía la literatura como una situación de comunicación real y únicamente eran relevantes en este sentido las tareas cotidianas. A este respecto, Montesa y Garrido (1990, p. 450) afirman que existe una relación fundamental entre la comunicación y la expresión, por lo que ambos conceptos no se deben separar. Asimismo, comentan que precisamente la literatura puede servir de motivación real al estudiantado para expresarse oralmente, mucho más que otro tipo de *inputs* o ejercicios. En la misma línea, Lahoz (2012, p. 5) explica que “el enfoque por tareas concibe la literatura como una experiencia comunicativa más”.

En cualquier caso, desde la llegada del enfoque comunicativo, la literatura en la enseñanza de segundas lenguas se ha consolidado en los programas de ELE al punto que, en la actualidad, el debate no se centra tanto en el hecho de si es beneficiosa o pertinente la literatura en la clase de ELE (situación en la que hay un consenso generalizado de sus aportes), sino en el enfoque o la forma que se trabajará con ella en clase (Fernández, 2014, p. 18).

Literatura como medio o como meta

En relación con el apartado anterior, es importante determinar el enfoque que se le va a dar a la literatura en el contexto de ELE. En esta línea, hay que resaltar el papel de los textos literarios en clase. Cuando llegan a utilizarse, en muchos casos, siguen quedando supeditados a la enseñanza de la lengua como pretexto para profundizar y/o consolidar lingüísticamente lo que se ha trabajado en clase, para incrementar el vocabulario, o como elemento cultural, más que como objeto de estudio en sí mismo (Castillo, 2004, pp. 248-249). En otras palabras, la finalidad del uso del texto literario en clase suele ser fundamentalmente de apoyo didáctico y muestra de *input* auténtico; o, lo que es lo mismo, se le considera un medio, como explica Castillo: “En síntesis, si se opta por incluir lo literario en la clase, se hace con una idea en la mente muy clara: *la literatura es un medio*” (2004, p. 249).

Por otra parte, en el *Volumen complementario* del MCER (Consejo de Europa, 2021, pp. 70-71) aparece una escala ilustrativa de la lectura por placer en el apartado “Comprensión de lectura” como una referencia para clasificar, de forma nivela, la capacidad de comprender textos, principalmente literarios, en los que el objetivo esencial de la lectura es el placer de la misma. A este respecto, el baremo descrito ayuda a valorar y evaluar el nivel de comprensión de literatura del estudiantado, entendida como meta u objeto de estudio en sí misma, en la que los otros contenidos lingüísticos se consideran añadidos o “ventajas adicionales”, en palabras de Castillo (2004, p. 249).

En suma, al trabajar con textos literarios en la clase de español para personas extranjeras existen, como se ha visto, dos formas de abordar su estudio: a) presentar la literatura como *medio*, con el fin de potenciar la competencia lingüística; y b) colocar la literatura en un primer plano, como *meta*, considerándola un objeto de estudio en sí misma.

¿Por qué trabajar con microcuentos en la clase de ELE?

Si se realizan búsquedas en internet sobre el microrrelato en la enseñanza del español se puede observar que, a pesar de no ser un género muy explotado didácticamente (Lahoz, 2012, p. 3), ofrece muchas posibilidades de trabajo eficaces para la enseñanza de ELE, al mismo tiempo que presenta al género como una novedad metodológica (Lahoz, 2012, p. 8).

La brevedad

La primera característica que resalta es la brevedad del texto literario. Varios autores (Achartki, 2022, p. 14; Coloma, 2003, pp. 614-615; Lahoz, 2012, p. 3) destacan en primer lugar el beneficio de este rasgo. Incluso el mismo Poe (Zavala, 1993, pp. 13-14) explicaba la gran ventaja que supone la lectura completa del texto literario sin interrupciones. A este respecto, la lectura completa de la obra en el aula facilita el análisis, ya que se puede leer varias veces. Además, ofrece la posibilidad de trabajarse en clase en su totalidad y, al mismo tiempo, permite a la comunidad estudiantil leer un texto completo en español, sin olvidar la satisfacción que conlleva dicho logro.

En este sentido, la brevedad se considera un elemento motivador, como apunta Coloma (2003, pp. 618 y 622), para capturar la atención de la persona lectora/estudiante, pues para que un minicuento sea efectivo es necesario reducir los adornos y lo superficial, y centrarse en lo esencial, en lo que “incide directamente en el interés y motivación del estudiante”. El mismo autor insiste en el hecho de que muchos de los actos comunicativos cotidianos son breves (2003, p. 615), al igual que los microrrelatos, por lo que la extensión facilita establecer una analogía entre situaciones de comunicación cotidiana o real y la situación comunicativa de una minificción literaria, es decir, supone otro punto a favor de la motivación que puede generar este tipo de texto en el curso que aquí se propone. Se puede pensar en el ejemplo de un mensaje breve, realizado en alguna aplicación de mensajería instantánea que se utiliza a diario, en el que el número de palabras es breve, pero cuyo significado no siempre es sencillo de desentrañar, ya que a veces conlleva implicaciones culturales, metafóricas o pragmáticas. Algo similar se puede encontrar en la lectura de un minicuento.

Género en auge

Por otro lado, además de la importancia del interés que suscitan los textos muy breves, Lahoz (2012, p. 3) comenta que otro elemento motivador para trabajar con minicuentos en ELE es el hecho de que el género, cuyo formato permite su difusión en plataformas de acceso masivo, se encuentra en un momento de “auge y expansión”.

Asimismo, el microrrelato es un género relativamente moderno (Zavala, 2022, p. 34) que cuenta con la presencia de diversas personalidades literarias de habla hispana (Lahoz, 2012, p. 3), lo cual resulta de gran interés para trabajarlos en clase, pues permite al grupo de discentes acercarse a distintas variedades dialectales de

la lengua española de la mano de personas dedicadas a la escritura representativas del género.

Factor afectivo

El hecho de que las minificciones se puedan leer sin interrupciones genera en la persona lectora/estudiante dos emociones respecto al género. Por un lado, como apunta Fernández (2014, p. 38), la brevedad del texto permite que la comunidad estudiantil se acerque a él con menos temor que el que puede generar una obra de mayor extensión como la novela. Por otro lado, siguiendo a Lahoz (2012, p. 8), la lectura del texto completo sin pausas ni modificaciones genera satisfacción en el alumnado al hacerle sentir que es capaz de leer una obra literaria en lengua extranjera desde el principio hasta el final.

Promueve actividades comunicativas

Si bien Lahoz (2012, p. 8) afirma que el trabajo en clase de ELE con textos literarios breves permite “diseñar actividades en las que integremos las cuatro destrezas”, son de especial interés para la presente propuesta las ideas desarrolladas tanto por Coloma (2003, p. 617) como por Acharki (2022, p. 15) en torno a que las ficciones breves promueven actividades comunicativas de interacción y expresión orales y escritas.

En concreto, cobra gran relevancia la propuesta de Acharki (2022, p. 15) de colocar al alumnado en el rol de escritor, y promover así la escritura creativa con el fin de que la comunidad estudiantil descubra “racionalmente el proceso de creación, [se familiarice] con las particularidades del lenguaje artístico y [conozca] los instrumentos necesarios para producir textos literarios”. En este sentido, una de las actividades propuestas en el curso es la de crear una minificación a partir del juego que ofrece el microrrelato de Britto García (2001, p. 44) “Subraye las palabras adecuadas”, cuyo planteamiento es la sucesión de sustantivos y verbos que quien realiza la lectura tiene que elegir para crear y leer el texto. De esta manera, cada estudiante participa activamente en la lectura del texto, al mismo tiempo que crea otro, uno propio, practicando la expresión e interacción escritas.

De igual forma, Acharki (2022, p. 15) continúa la explicación con la idea de que la característica de la condensación del lenguaje presente en las minificciones favorece las expresiones oral y escrita del grupo de discentes “de manera eficiente

gracias a la economía del lenguaje [...]. Es decir, permite al alumno expresar lo máximo con la menor cantidad de palabras”.

Por otro lado, Coloma (2003, p. 622) subraya la importancia del título de este tipo de textos, ya que se presta para formular hipótesis y promueve de esta forma la interacción del alumnado con el texto y con la clase. Esta actividad está contemplada en el curso propuesto para la primera semana de clases con el minicuento “Amor 77”, de Julio Cortázar (2001, p. 180). Con este texto la comunidad estudiantil tiene que formular hipótesis sobre el significado del título en relación con el contenido. Al mismo tiempo, se fomentan la imaginación y la creatividad al solicitarle ofrecer posibles respuestas.

En esta misma línea, Fernández (2014, p. 10) habla de las elipsis, característica fundamental del microrrelato (Andrés-Suárez, 2010, p. 51), que promueven la conversación e interacción oral al favorecer preguntas al grupo de estudiantes con el fin de que rellenen huecos o espacios narrativos. Sirva de ejemplo la actividad propuesta para el minicuento “Amor 77”, en la que el alumnado juega a llenar los huecos para poder imaginar y expresar, de forma oral, una posible continuación de la historia.

Hibridez genérica y creatividad

Por último, estas características se enlazan con la anterior, ya que Fernández (2014, pp. 37-39) describe los microrrelatos con la cualidad de la hibridez genérica y como promotores de la creatividad. En cuanto al primer rasgo, permite el diseño de actividades comunicativas; es decir, la hibridez genérica del microrrelato hace que los textos breves sean cercanos a la poesía o al teatro. De esta forma, las ficciones breves comparten características con estos últimos géneros, lo que facilita su análisis y trabajo en clase. Por ejemplo, coinciden con la poesía en la posibilidad de varias lecturas del texto (Abdelazim, 2018, p. 68) con diferentes interpretaciones (López, 2000, p. 69). Sirva a manera de ilustración la actividad propuesta para el minicuento “El faro”, de Juan José Arreola (2013, pp. 55-56), en la que el alumnado juega a interpretar las posibles perspectivas de un mismo hecho según la mirada de cada personaje.

Por otra parte, comparten con el teatro el formato del diálogo y la posibilidad de que se represente el texto en clase. La minificación propuesta en el curso para este fin es “Hermano lobo”, de Manuel Mejía Vallejo (2025, p. 550). Con este texto se trabaja el análisis del diálogo y, al mismo tiempo, se puede practicar la escenificación de la obra.

En cuanto a la creatividad, la versatilidad que caracteriza al microrrelato favorece la aplicación de actividades creativas en el aula. En este sentido, en el curso

propuesto hay dos actividades que ejemplifican muy bien esta idea. La primera se desarrolla con el análisis del minicuento “La mano”, de Ramón Gómez de la Serna (1947), cuya práctica consiste en comparar y escribir la relación entre el dibujo de las manos de Escher y el texto del escritor español, después de haber explicado el significado del símbolo de la mano. La segunda corresponde al microrrelato “La rana que quería ser una rana auténtica”, de Augusto Monterroso (2022, p. 30), y está diseñada para ver un cortometraje relacionado con el tema del texto que promueva un debate sobre el mismo.

PROPIEDADES DEL CURSO

- **Enfoque del curso**

El curso se centra en el enfoque comunicativo, puesto que encaja con la idea de Montesa y Garrido (1990, p. 450) de que la literatura se entiende como un acto comunicativo que genera y motiva la comunicación o expresión oral del alumnado, ya que “La literatura frente al automatismo de la comunicación [...] está regida por una elaboración cuidada del discurso, que por lo general huye del automatismo y la convencionalización. Es decir, dota de *personalidad* al mensaje llenándolo de expresividad”. De esta forma, continúan diciendo los autores, la literatura puede “comprometer de un modo total a la persona en el mensaje”.

Por otro lado, el propósito del curso y su acercamiento evaluativo se enmarcan dentro de la enseñanza de la literatura como meta en sí misma. Se considera que esa es la manera idónea de poder involucrar a cada estudiante con el texto, pues para su interpretación se requiere de una participación activa de quien realiza la lectura (Castillo, 2004, p. 251). Esta última cuestión se acentúa todavía más con la lectura de minicuentos, ya que una de sus características es la sugerencia (Fernández-Cuesta, 2012, p. 14; Valls, 2008, p. 20), la cual promueve la complicidad de quien lee para construir el significado del texto. Es decir, muchas veces el microrrelato, en lugar de contar, *sugiere*, lo que implica una lectura activa para completar los vacíos y elipsis de significado que, dada su brevedad, son propios del género.

Teniendo en cuenta lo anterior, la competencia que se incentiva con este propósito es la literaria. Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017, p. 110), citando a Prado (2004), definen la competencia literaria como parte integrante de la competencia comunicativa, y consiste en “la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar” un texto literario. Al mismo tiempo, se potencia el desarrollo de la “imaginación

ción, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios tanto en forma oral como escrita”.

Es interesante mencionar que, en consecuencia, la *destreza* que se desarrollaría sería la *analítica*, como apunta Castillo (2004, p. 258), en un intento de acuñar una nueva destreza relacionada con la lectura y análisis de textos literarios, y, por tanto, la *habilidad* que se potencia y/o desarrolla es la *reflexiva*.

• Características del curso

Datos generales

Se trata de un curso de lectura y análisis de minificciones en la clase de ELE.¹ Está dirigido, idealmente, a estudiantes de Brasil de nivel universitario que posean nivel B2/C1, puesto que el nivel del curso es C1. También se puede realizar con comunidades estudiantiles de otras nacionalidades, con grupos mixtos e incluso con hablantes cuya lengua materna es el español, haciendo ciertos ajustes de contenido. La duración es de seis semanas (30 horas) y se trabajarán seis minicuentos; por consiguiente, se leerá y analizará un minicuento cada semana en dos sesiones de dos horas y media cada una. Las modalidades son presencial y a distancia. El curso se titula “El cuento, si es breve, dos veces bueno. Taller de lectura en español”.

Objetivos generales

A través de este curso el estudiantado podrá:

- Consolidar la lengua.
- Incrementar el vocabulario.
- Conocer obras de literatura hispánica y a quienes las crearon.
- Entender, de manera general, cómo funciona un texto narrativo mediante la lectura de ficciones breves que pueden leerse en el aula para llevar a cabo un análisis de las mismas después de su revisión.

¹ El curso aún no se ha puesto en práctica. Su descripción y evaluación son propuestas.

Contenidos

Los contenidos del curso se clasifican en cinco puntos relacionados con los objetivos, con la finalidad de establecer un vínculo y generar coherencia entre lo que se quiere enseñar y lo que efectivamente se enseña:

1. Conocer escritoras y escritores de literatura hispánica.
 - 1.1. Contexto breve de las personalidades literarias.
2. Leer el texto.
 - 2.1. Practicar la pronunciación y corregirla.
 - 2.2. Mejorar la entonación y adecuarla a la lectura de un texto narrativo.
3. Explorar el léxico.
 - 3.1. Incrementar el vocabulario con nuevos términos.
 - 3.2. Examinar el sentido metafórico de términos conocidos cuando sea el caso.
4. Analizar un minicuento. Acercamiento teórico y análisis literario.
 - 4.1. Tipo de minicuento.
 - 4.2. Tipo de voz narrativa.
 - 4.3. Forma.
 - 4.3.1. Características de extensión (condensación y concisión).
 - 4.3.2. Características del uso del lenguaje (sugerencia y precisión extrema).
 - 4.3.3. Figuras retóricas.
 - 4.4. Contenido.
 - 4.4.1. Trama (inesperada y/o sorprendente).
 - 4.4.2. Significado (texto y subtexto).
5. Revisar cuestiones gramaticales.
 - 5.1. Repaso de puntos gramaticales.

5.2. Variedad lingüística del español a partir de sus manifestaciones literarias y/o sus personalidades dedicadas a la escritura.

Se puede observar que todos los puntos están subordinados a la finalidad del curso: el análisis de minificciones. Por ejemplo, en la lectura del texto se encuentra el subpunto “Mejorar la entonación y adecuarla a la lectura de un texto narrativo”. En la exploración del léxico, además de conocer algunos vocablos nuevos, se trata también de “examinar el sentido metafórico”, a saber, de no quedarse únicamente con el significado literal, un aspecto importante del análisis e interpretación de un texto literario. En la revisión gramatical, es necesaria la aproximación a las variedades lingüísticas del español para entender las figuras retóricas con las que quienes crean obras literarias dotan de intención al texto. Sirva de ilustración el caso de la pronunciación de las grafías “c”, “z” y “s” como el fonema /s/, presente en las variedades lingüísticas de América, frente a la distinción de sonidos entre “c”/“z” y “s” en la mayor parte de la variante peninsular, en el uso del recurso estilístico de la aliteración. Dependiendo de si la persona que escribió el texto pertenece a una variante u otra, el efecto de la figura será distinto o incluso no tendrá efecto si quien realiza la lectura desconoce esta característica de las variedades del español. En consecuencia, es necesario que el estudiantado tenga conocimiento de esta diferencia.

Objetivos asociados

- Aproximarse a un género representativo de Hispanoamérica.
- Observar el uso de la lengua con *inputs* auténticos.
- Interpretar los textos más allá de su sentido literal.
- Incentivar y/o potenciar la competencia literaria de la comunidad estudiantil.

Para este último objetivo, habría un sexto punto en el que se ponen en práctica específicamente las habilidades contempladas en la definición de competencia literaria (puesto que, en general, todas las actividades del curso, no solo las de práctica, tienen esta intención, es decir, también las que se aplican en otros puntos): potenciar el desarrollo de la imaginación, de la creatividad y de la sensibilidad estética, así como la capacidad de crear, recrear y producir textos literarios de manera oral y escrita (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017, p. 110). Algunas de las actividades propuestas (que dependerán del tipo de texto y de las posibilidades que este ofrezca) son:

- Imaginar la continuación de la historia (ya que muchos minicuentos, debido a la extensión breve y a la precisión extrema del lenguaje, permiten este tipo de prácticas).
- Escenificar el minicuento (para aquellos en los que hay diálogo).
- Relacionar imágenes y texto.
- Crear un minicuento.

Esto explica que el subtítulo del curso sea “Taller de lectura”, pues va más allá de la acción de leer y analizar un texto literario (Sanz, 2006, pp. 17-18).

Lo mismo ocurre con “Interpretar los textos más allá de su sentido literal” de los “Objetivos asociados”, debido a que, como se ha visto, la interpretación y la valoración del texto literario forman parte de los elementos descritos en la competencia literaria. En este sentido, la idea es fomentar y agudizar la interpretación del estudiantado al enfrentarse a unidades lingüísticas que tienen un significado oculto detrás del significado literal, el que marca palabra por palabra, como pueden ser las frases idiomáticas o los vocablos polisémicos, pero que en el contexto literario se refieren, a nivel micro, a las figuras retóricas y/o los juegos de palabras, y, a nivel macro, al sentido global del texto, que suele componerse de dos historias, el texto y el subtexto.

En definitiva, con el curso se prepara a la comunidad estudiantil para ser personas lectoras capaces de “analizar cualquier texto que llegue a sus manos” (Castillo, 2004, p. 258) gracias a las herramientas teóricas y estrategias textuales proporcionadas durante las clases, así como a las actividades y prácticas seleccionadas. Esta propuesta didáctica también se puede aplicar para otro tipo de géneros textuales e incluso para la interpretación pragmática de muchas situaciones o contextos a los que el alumnado se va a enfrentar (sentido literal y metafórico). En esta línea, Fernández (2014, p. 21) comenta que la literatura no solo sirve para la enseñanza de la lengua en sus dimensiones gramatical y lexical, sino también en su dimensión pragmática. Esta idea se basa en el concepto de MacKay (como se citó en Menouer, 2009, p. 127) de que “la literatura presenta el lenguaje en un contexto auténtico, en registros y dialectos variados, encuadrado dentro de un marco social”. La relevancia se encuentra en el hecho de que la selección de minicuentos ofrece textos escritos por personas de distintas variedades del español.

Es importante tener todo esto en cuenta, pues el enfoque que se le dé al uso de los textos literarios en clase influirá directamente en la forma de proponer la evaluación.

Propuesta de evaluación

En el caso del curso expuesto, la evaluación se va a centrar en el cuarto punto de los contenidos: el análisis literario de un minicuento. Cabe resaltar que no se planea evaluar ni la comprensión lectora ni las expresiones oral y escrita, a pesar de que son capacidades cuya práctica está contemplada en el programa, puesto que las herramientas que se ofrecen en el curso son exclusivamente estrategias de interpretación textual, y las capacidades mencionadas son el medio para obtener evidencia de la destreza analítica.

De acuerdo con las cuestiones básicas planteadas por Cruz y Salinas (2021, p. 118), ya se ha descrito lo que se quiere evaluar o el *qué* (análisis literario); cuál es el perfil del grupo de estudiantes a quienes va dirigido el curso o el *quién* (estudiantes de origen brasileño de nivel universitario con niveles B2 o C1); y el objetivo de la evaluación o el *para qué* (analizar un minicuento). No obstante, falta responder a la pregunta *¿cómo evaluar?* (los instrumentos de evaluación propiamente dichos que aportarán la evidencia). Entonces, ¿cómo evaluar el análisis de un texto literario en la clase de ELE?

Antes de continuar es necesario definir primero el concepto de análisis literario con el fin de comprender en qué consiste y cuáles son sus características (Cruz y Salinas, 2021, p. 123). Se entiende por *análisis literario* el estudio de una obra literaria a partir del desglose detallado del texto en todos sus componentes: título, extensión, estructura, historia, personajes, figuras, etc., con el fin de realizar una interpretación global en función de la interacción de las partes (Real Academia Española, 2018; Solano y Ramírez, 2016).

Del mismo modo, para poder evaluar el análisis literario de una minificación, es fundamental saber cuáles son las características que definen a un minicuento o cuáles son las que van a tener relevancia durante el curso. En este sentido, de acuerdo con Valls (2008, p. 20), el minicuento es un relato de ficción que se caracteriza por su brevíssima extensión. Además, posee peculiaridades que, a pesar de su cercanía con otros géneros como el poema, la fábula o el aforismo, lo constituyen como un género propio. Algunas de ellas son: la concisión, la condensación, la sugerencia o la precisión extrema del lenguaje, así como una trama que muchas veces resulta inesperada y sorprendente.

Es importante resaltar que en la lectura de las dos definiciones se puede observar que tanto los componentes generales de un texto literario como las características particulares que describen al minicuento como un género propio son los que aparecen en el cuarto punto de los contenidos: “Analizar un minicuento. Acercamiento teórico y análisis literario”. En otras palabras, hay una correspondencia entre los

contenidos y el objeto de la evaluación. Dicha coherencia es requisito imprescindible para una buena evaluación (Flotts de los Hoyos y Rodríguez, 2019, pp. 14-16).

Una vez definidos los constructos que sustentan el curso (lo que se quiere medir), el siguiente paso es establecer qué tipo(s) de evaluación se elegirá(n) y en qué momento(s) del curso se va(n) a llevar a cabo.

Para escoger el tipo de evaluación se ha partido de la descripción de Menouer (2009, p. 128) que se refiere al aumento de la participación activa del estudiantado, ya que

su ambigüedad permite varias interpretaciones y diversas respuestas por parte del alumno. Además de generar un ambiente relajado, positivo y desinhibido, con los textos literarios se acrecienta la confianza en el alumno, se disminuye la tensión y se aleja el miedo a caer en el error.

En consecuencia, el curso descrito, cuyo objetivo es enseñar a la comunidad estudiantil a analizar un minicuento, permite un tipo de evaluación de bajo impacto acorde con la propia naturaleza del uso del texto literario en clase. Este tipo de texto se caracteriza, como se ha visto, por “generar un ambiente relajado, positivo y desinhibido” reduciendo “el miedo [del alumnado] a caer en el error”. En otras palabras, el grupo de estudiantes no toma el curso para pasar de nivel o para obtener una certificación. De ahí que no se requiera de una calificación final y que la valoración que se haga de su aprendizaje no tenga consecuencias determinantes en quienes integran la clase. Todo ello repercute en la percepción de cada discente hacia la evaluación, disminuyendo de igual forma su “tensión” y “miedo” a equivocarse, incentivando aún más su colaboración en clase.

De la misma manera, puesto que el texto literario “permite varias interpretaciones y diversas respuestas”, la prueba que se aplique no puede ser del tipo examen objetivo con reactivos de una única respuesta correcta (bastante frecuente en la evaluación de la comprensión lectora), sino que se debe proponer una tarea abierta, debido a que la evidencia de la destreza analítica se va a obtener mediante una expresión oral o escrita en la que prima la subjetividad. Es decir, las propias pruebas (que se verán más adelante) propician la producción de diversas interpretaciones, siempre que mantengan una relación con el texto, por lo que no existe una sola interpretación correcta. Esta cuestión contribuye igualmente a que la relación del grupo de discentes con la evaluación sea positiva.

Asimismo, Castillo (2004, p. 257) recomienda para el análisis textual “hacerlo primero en una clase. Los estudiantes deben conocer cómo debe realizarse, de modo que es necesaria la guía del profesor. [...] Después, el profesor puede

asignar textos y pedir su análisis como tarea". Todo ello con el objetivo de que el estudiantado pueda practicar y mejorar el análisis literario a lo largo del curso.

En este sentido, la evaluación formativa o para el aprendizaje es la más adecuada para valorar el aprendizaje de la destreza analítica. Sánchez (2020, p. 19) explica que "es la que se utiliza para monitorizar el progreso del aprendizaje con la finalidad de proporcionar retroalimentación al estudiante sobre sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora". Además, menciona que abarca todo el proceso educativo, dinámica que está en completa sintonía con la sugerencia de Castillo (2004). Sin duda, esta última consideración es la más importante cuando se ofrece una cara de la evaluación provechosa y no estresante. Se trata de la evaluación formativa, en la que cada estudiante disfruta del aprendizaje y, al mismo tiempo, se beneficia de él, pues se plantea como un proceso continuo y evolutivo en el que se le acompaña y se le guía en la progresión de sus capacidades y conocimientos.

Lo anterior enlaza con la elección del momento en que se lleva a cabo la valoración del aprendizaje. Ya se ha visto que al elegir la evaluación formativa esta tiene lugar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que durante el curso expuesto se propongan dos entregas por escrito del análisis literario de un minicuento, es decir, dos pruebas parciales. Sin embargo, resulta igualmente imprescindible valorar las habilidades analíticas del estudiantado previas al curso. Para este fin, la mejor manera de obtener evidencia es aplicando una prueba diagnóstico antes de la primera clase o el mismo día de inicio del curso, manteniendo el propósito de la evaluación formativa (Marrón, 2014, p. 161). En esta línea, resulta interesante aplicar una prueba final, cuya entrega se realizará días después de la última clase. El propósito sigue siendo formativo, pero también de aprovechamiento, puesto que se trata de medir el avance del aprendizaje de quienes integran el grupo y cuánto aprendieron. Huelga decir que todas las pruebas entregadas deberían ser retroalimentadas con el fin de acompañar a cada estudiante en su proceso de aprendizaje y hacerle consciente de la evolución del mismo. Por supuesto, también es una fuente significativa de información para el cuerpo docente.

Una vez que se han recopilado todos los datos indispensables para crear el instrumento de evaluación, es necesario volcar toda la información en una tabla de especificaciones (Lugo e Islas, 2021, pp. 28-29). De acuerdo con Marrón (2014, p. 162), "es una especie de anteproyecto del examen que precisa lo que el examen

evalúa y cómo lo hace". Además, dicha tabla ofrece referencias imprescindibles para elaborar y validar el instrumento.

En el caso del curso que aquí se propone, se ha elegido la tabla de especificaciones de la evaluación final como ejemplo para ilustrar la propuesta (Tabla 1, ver página siguiente).

Como se puede observar, la tabla recoge los datos que se han ido explicando a lo largo del presente texto, con la finalidad de establecer una coherencia entre lo que se enseña, lo que se ha elegido evaluar y lo que, efectivamente, se va a evaluar.

Considerando esto, en las dos primeras columnas se encuentran el tema y el subtema, o lo que es lo mismo, el contenido que será evaluado, el análisis literario de un minicuento, y las características más destacadas de este último, que formarán parte fundamental de dicho análisis. La tercera columna describe la capacidad que se evalúa, en este caso, la de analizar y exponer las características principales de un minicuento. La cuarta se corresponde con el formato y la tarea que tiene que realizar cada discente: elaborar un análisis literario, oral o escrito, de un minicuento en el que se apliquen las estrategias y herramientas vistas en clase. Para ello debe elegir, de entre dos opciones, un minicuento que analizará y cuyo análisis puede materializarse en uno de los tres formatos posibles que se presentan: una entrada de blog, un *podcast* o un video. Cada formato especifica las características que se solicitan, como el número de palabras para el análisis escrito o la duración en el caso del análisis oral.

En la quinta columna se describen las características de los textos; puesto que se trata del análisis literario de un minicuento, se indican tanto las características del minicuento como las del texto oral o escrito que realizará el estudiantado. Como resultado, el texto de salida debe ser de carácter analítico. Es interesante señalar en este apartado que el ámbito que se describe es el literario. En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002, p. 52) aparecen descritos los siguientes ámbitos: personal, público, profesional y educativo. Para el contenido que se quiere evaluar con esta tabla —el análisis literario—, es necesario especificar que el ámbito también es literario.

Por último, la sexta columna explicita la respuesta que se espera conseguir de la suma y combinación de todas las especificaciones desarrolladas en las anteriores columnas.

Es fundamental destacar la correspondencia entre la descripción del cuarto punto de los contenidos del curso, expuestos en el apartado “Características del curso”, que trataba sobre el análisis literario, y las características del contenido a evaluar de la tabla de especificaciones. Correspondencia que también se establece entre la tabla de especificaciones y el instrumento de evaluación final que se presenta en la Tabla 2.

Propósito:
 •FORMATIVO: el propósito es medir el proceso del aprendizaje y determinar cursos de acción para mejorar el desempeño de los estudiantes.
 •APROVECHAMIENTO: el propósito es medir el avance del aprendizaje y cuánto aprendieron.

Objetivo: El propósito del instrumento de evaluación final, que se aplica después de la última clase, es medir la evolución del aprendizaje del análisis literario, esto es, cuánto aprendieron, y ofrecer retroalimentación.

Competencias asociadas: Competencia literaria

Habilidades asociadas: Comprensión lectora y expresión escrita/redacción

Tabla 1. Tabla de especificaciones de la evaluación final

Propósito:

- FORMATIVO: el propósito es medir el proceso del aprendizaje y determinar cursos de acción para mejorar el desempeño de los estudiantes.
- APROVECHAMIENTO: el propósito es medir el avance del aprendizaje y cuánto aprendieron.

Objetivo: El propósito del instrumento de evaluación final, que se aplica después de la última clase, es medir la evolución del análisis literario, esto es, cuánto aprendieron, y ofrecer retroalimentación.

Competencias asociadas: Competencia literaria

Habilidades asociadas: Comprensión lectora y expresión escrita/redacción

TEMAS	SUBTEMAS	FOCALIZACIÓN Capacidad que se evalúa	FORMATO Tarea que se realiza	TEXTOS Características	RESPUESTA ESPERADA
Análisis literario	Características generales de un minicuento: TIPO DE MINICUENTO TIPO DE NARRADOR	Realizar un análisis literario, oral o escrito, de acuerdo con las herramientas y estrategias vistas en clase, a partir de la lectura de una obra en prosa breve.	Realizar un análisis literario, oral o escrito, de acuerdo con las herramientas y estrategias vistas en clase, a partir de la lectura de una obra en prosa breve.	Texto de entrada: obras literarias (minificiones) escritas de entre 7 y 250 palabras.	Un texto analítico, oral o escrito, (se sugiere de entre 250 y 350 palabras), bien estructurado, sobre un minicuento en el que se examinen: Las características generales que conforman la obra literaria en cuestión: Ámbito literario

Fuente: Elaboración propia inspirada en la tarea 2 de expresión escrita de la Guía para la realización del examen SIELE (Servicio

Internacional de Evaluación de la Lengua Española, 2021, p. 31).

Propuesta didáctica DECIREs

Tabla 2. Instrumento de Evaluación Final

Nombre: _____	Fecha: _____
ENTREGA FINAL	
Lee las siguientes opciones y elige una para elaborar un análisis literario sobre un minicuento. Tienes 5 días para enviar tu entrega al correo: xxxxx@xxxx.com.	
OPCIÓN 1 Elige y lee uno de los dos minicuentos que están en el anexo y escribe un texto analítico para la entrada de un blog literario de narrativa hispanoamericana. En el análisis debes: <ul style="list-style-type: none"> • analizar y exponer las características principales de la obra • estructurar el texto de forma clara (incluir introducción y conclusión) • escribir con buena ortografía, gramática y puntuación • redactar en formato de entrada de blog en fuente Arial a 12 puntos 	
Número de palabras recomendado: 250-350	
OPCIÓN 2 Elige y lee uno de los dos minicuentos que están en el anexo y elabora un monólogo analítico para un podcast literario de narrativa hispanoamericana. En el análisis debes: <ul style="list-style-type: none"> • analizar y exponer las características principales de la obra • estructurar el monólogo ordenadamente (incluir introducción y conclusión) • pronunciar y entonar de forma clara • grabar el monólogo en formato de podcast 	
Duración recomendada del podcast: 5-10 minutos	
OPCIÓN 3 Elige y lee uno de los dos minicuentos que están en el anexo y elabora un monólogo analítico para un episodio de un canal de YouTube literario de narrativa hispanoamericana. En el análisis debes: <ul style="list-style-type: none"> • analizar y exponer de manera detallada las características principales de la obra • estructurar el monólogo ordenadamente (incluir introducción y conclusión) • pronunciar y entonar de forma clara • grabar el monólogo en formato de video 	
Duración recomendada del video: 5-10 minutos	

Fuente: Elaboración propia.

Efectivamente, lo que plantea el instrumento que verá el grupo de estudiantes responde a todas las características, pautas y consideraciones contempladas en la tabla de especificaciones. Se solicita un texto analítico, a partir de la lectura de uno de los dos minicuentos ofrecidos, que puede ser materializado en formato de blog (escrito), de *podcast* (oral) o de video (oral-visual). También están presentes las cuatro pautas que propician el texto de salida que se exponían en la quinta columna, así como la recomendación de la extensión del texto escrito y la de la duración del texto oral.

Una vez que ya está elaborado y aplicado el instrumento, es pertinente preguntarse cómo se van a valorar los textos analíticos que realicen quienes conforman la clase. En un principio se podría pensar que, al ser tareas abiertas en las que se ofrecen interpretaciones que no responden a un único resultado correcto, es decir, que se caracterizan por ser subjetivas, la evaluación se hará a partir de impresiones también subjetivas. No obstante, si se quiere ofrecer una retroalimentación justificada y tratar de reducir la subjetividad evaluativa que genera este tipo de tareas, la opción más adecuada es utilizar una *lista de cotejo* basada en criterios (Sierra et al., 2022, p. 218).

De esta forma, cada producto final entregado será evaluado a partir de una lista de cotejo (Cruz y Salinas, 2021, p. 118) que se compone de una serie de criterios determinados y relevantes, aquellos que son fundamentales y representativos de todo lo enseñado en clase y que, como se verá a continuación, se corresponden con lo descrito en la tabla de especificaciones y en el instrumento de evaluación final (Tabla 3).

Tabla 3. Lista de cotejo del Instrumento de Evaluación Final

Nombre del estudiante:				Opción:
Título del minicuento:				
EL ESTUDIANTE...	SÍ	NO	NO APLICA	OBSERVACIONES
estructura el texto, oral o escrito, de forma clara				
incluye introducción				
incluye conclusión				
analiza las características relacionadas con la extensión (concisión, condensación)				
analiza las características relacionadas con el uso del lenguaje (sugerencia y precisión extrema)				

identifica y explica el texto y el subtexto				
identifica y explica el tipo de minicuento				
identifica y explica el tipo de narrador				
identifica y explica las figuras retóricas				

Fuente: Elaboración propia.

La lista de cotejo presenta las características del minicuento desarrolladas en los contenidos y en la tabla de especificaciones: características de extensión y lenguaje, figuras retóricas, el tipo de minicuento y voz narrativa, así como el texto y el subtexto. De la misma forma, también está contemplada la segunda pauta del instrumento de evaluación, en la que se solicita estructurar el texto analítico de forma clara y ordenada, e incluir introducción y conclusión. Además, en las columnas aparece la opción “No aplica” en caso de que la minificación no cuente con alguna de las características descritas, y también se ha colocado otra columna con el título de “Observaciones” para tomar nota de una manera más detallada de la valoración de los criterios que después se utilizará en la retroalimentación.

Criterios de la evaluación

De acuerdo con Lugo et al. (2021, p.17),

los instrumentos de evaluación deben cumplir con determinados criterios para ser considerados *de calidad* y, por lo tanto, poder confiar en sus resultados. Por ello, es relevante que quienes los utilicen o los vayan a diseñar cuenten con las nociones básicas al respecto.

Por esta razón, a pesar de no contar aún con resultados, es necesario cotejar la propuesta con estos “criterios”, también llamados atributos de la evaluación, para determinar la calidad de la misma. Sánchez (2020, p. 22) menciona que estos criterios, propuestos por varias organizaciones internacionales, se relacionan con “*las buenas prácticas* en evaluación”. En este sentido, de los distintos atributos que garantizan un buen proceso evaluativo se pueden destacar cuatro por su relevancia: *objetividad, imparcialidad, validez* y *confiabilidad* (Abarzúa, 2019, p. 3; American Educational Research Association et al., 2018; Lugo et al., 2021, p. 17).

Objetividad

Como mencionan Lugo et al. (2021, p. 17), “la objetividad, según Frade (2013), es el atributo que define en qué medida los instrumentos de evaluación permiten identificar en términos reales lo que existe, lo que en verdad es, prescindiendo de criterios subjetivos, inherentes a juicios personales”. En este sentido, señalan que la objetividad se consigue cuando no se recurre a factores de medición subjetivos, como pueden ser las valoraciones individuales.

De esta forma, el instrumento y la lista de cotejo contenidos en la propuesta evaluativa otorgan objetividad a la hora de valorar tareas abiertas (tal es el caso del análisis literario) que se caracterizan, como se ha visto, por ser altamente subjetivas y ofrecer más de una respuesta correcta. Esto se debe a que el instrumento se ha planeado y diseñado con base en características y criterios concretos descritos en la tabla de especificaciones que parten, a su vez, de las características explicadas en la definición de constructos. En otras palabras, no se ha elegido una evaluación sustentada en “criterios subjetivos” ni en “opiniones individuales”, sino que se han seleccionado instrumentos que permiten reducir la subjetividad.

En consecuencia, se podría decir que el instrumento se apega a este atributo.

Imparcialidad

Para el atributo de la imparcialidad, Abarzúa señala que las “tareas propuestas” no “beneficiarán o perjudicarán a ciertos examinados por sobre otros” (2019, p. 6). En esta línea, el instrumento de evaluación final propuesto se compone de tres opciones, de las cuales cada estudiante tiene que elegir una. Estas opciones tratan de ofrecer variedad y de tener en cuenta a distintos tipos de discentes con el fin, precisamente, de no beneficiar o perjudicar a algunas personas de la clase sobre otras.

Por lo tanto, *a priori*, se puede decir que el instrumento cumple con este atributo, si bien es necesario ponerlo en práctica para confirmar la valoración.

Validez

Lugo et al. (2021, p. 18) señalan que “la mayoría de las definiciones coinciden en que un instrumento es válido cuando mide lo que se pretende medir”. A este respecto, se puede decir que, en un principio, la propuesta de evaluación presentada tiene validez, ya que existe una coherencia desde la planeación, con la respuesta a la pregunta ¿qué? y la definición de constructos de lo que se quiere medir (análisis literario y minicuento), hasta la elaboración del instrumento. Esto es, se quiere medir la destreza analítica de la comunidad estudiantil o, lo que es lo mismo, su

capacidad de realizar un análisis literario, y el instrumento expuesto solicita justamente la elaboración de un texto analítico a partir de la lectura de un minicuento. Sin embargo, queda sujeto a la puesta en práctica de la estructura y organización del curso para saber si realmente cumple a cabalidad con este atributo

Confiabilidad

La definición de confiabilidad se puede sintetizar en una palabra: *consistencia* (Lugo et al., 2021, p. 21; Sánchez, 2020, p. 25); consistencia observable en los resultados. Dicho de otra manera, se puede considerar que un instrumento es confiable cuando los resultados que arroja, independientemente de las circunstancias y de cuándo o cuántas veces se realice la prueba, incluso con el mismo grupo de estudiantes, son similares (Sánchez, 2020, p. 25).

La forma en la que el instrumento de evaluación puede ofrecer consistencia en los resultados, a pesar de que la tarea tiene un componente alto de subjetividad y más de una interpretación correcta, es en el hecho de que está basado en criterios y no en consideraciones subjetivas o impresiones personales. Además, la lista de cotejo, también sustentada en criterios, de entrada, posibilita que la valoración de las muestras entregadas por el alumnado sea confiable.

CONCLUSIONES

A partir del proceso que se ha expuesto, se puede considerar que el instrumento de evaluación propuesto permitiría obtener evidencia de la destreza analítica de la comunidad estudiantil. Tanto las prácticas como las evaluaciones parciales garantizarían que hubiera una valoración progresiva y completa de los conocimientos y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, no hay un examen final como única fuente de evidencia para evaluar al alumnado, sino que hay varias formas y también distintas vías de retroalimentación para que mejore el proceso a lo largo del curso. Esta variedad de opciones, además de proporcionar evidencia, trata de abarcar o, al menos, de tener en cuenta a distintos tipos de estudiantes. Asimismo, el enfoque principal es la evaluación formativa, que propone un acompañamiento a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de adquirir conocimientos y mejorar las habilidades y capacidades de cada discente que serán evaluadas en su totalidad. También es importante señalar que, a pesar de solicitar tareas abiertas con un alto grado de subjetividad (en las que no hay una única respuesta correcta), el instrumento y la lista de cotejo ayudan a reducirla, puesto que se sustentan en criterios relacionados con las definiciones de los

constructos de lo que se quiere medir. A saber, la propuesta trata de apegarse a las buenas prácticas de evaluación, pero hay que tomar en consideración el hecho de que el curso todavía no se ha llevado a la práctica al momento de elaborar el presente texto y, por consiguiente, no se cuenta con datos sobre el conocimiento evaluado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarzúa, A. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa Confiabilidad, validez e imparcialidad en evaluación educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Centro de Medición MIDE UC. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A251.pdf>
- Abdelazim, R. (2018). La poesía en clase de ELE: una propuesta didáctica. En *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio (CELEOM)* (pp. 62-83). Instituto Cervantes de El Cairo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/04_abdelazim.pdf
- Acharki, Z. (2022). Trabajando con cuentos: una aplicación didáctica del cuento en clase de ELE. *Cuadernos de Rabat*, (38), 14-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8771211>
- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122. <https://biblios.pitt.edu/ojs/biblios/article/view/351/313>
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. American Educational Research Association. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302745_web.pdf
- Andrés-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Menoscuarto.
- Arreola, J. J. (2013). *Confabulario*. Planeta.
- Bernal Martín, M. J. (2011). *La literatura en el aula de E/LE* [Tesis de máster no publicada]. Universidad de Salamanca. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2e8cc190-c02e-4b42-a26d-41eca44e64e3/2012-bv-13-06bernalmartin-pdf.pdf>
- Britto García, L. (2001). Subraye las palabras adecuadas. En C. Obligado (Ed.), *Sea breve, por favor. Antología de relatos hiperbreves* (p. 44). Páginas de Espuma.
- Castillo, A. E. (2004). Reflexiones acerca de la enseñanza de la literatura en las clases de español como segunda lengua: una nueva destreza por desarrollar

- a partir de una nueva propuesta metodológica. *Filología y Lingüística*, XXX(2), 247-260. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4448>
- Coloma, J. (2003). Textos breves en ELE: una trepidante vía. En *Actas del XIV Congreso Internacional ASELE* (pp. 614-623). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0615.pdf
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Cortázar, J. (2001). Amor 77. En C. Obligado (Ed.), *Sea breve, por favor. Antología de relatos hiperbreves* (p. 180). Páginas de Espuma.
- Cruz, S. L. y Salinas, J. (2021). Lineamientos para la creación de instrumentos para la evaluación de la expresión escrita. En M. Nieto y E. R. Pacheco (Coords.), *La evaluación de EO y EE en ELE: retos y propuestas* (pp. 118-127). Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- Fernández-Cuesta, M. G. (2012). *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones prácticas en L1* [Memoria de máster no publicada]. Universidad de Málaga; Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/gracias-fernandezc.html>
- Fernández, J. (2014). *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE* [Tesis de máster no publicada]. Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28285/TFM_Fern%20Cienfuegos.pdf;jsessionid=790437179C4657CAA2D84699F057C85F?sequence=6
- Flotts de los Hoyos, M. P. y Rodríguez, M. B. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Nociones básicas en medición y evaluación en el contexto educativo*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Centro de Medición MI-DE UC. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A251.pdf>
- Frade, L. (2013). *La evaluación por competencias: Tomando en cuenta los últimos planes y programas y las modificaciones realizadas en la evaluación*. Inteligencia Educativa.
- Gómez de la Serna, R. (1947). La mano. Consultado en https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiguos/septiembre_06/20092006_02.htm
- Guía para la realización del examen SIELE. (2021). Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.

- Iriarte, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *TINKUY. Boletín de investigación y debate*, (11), 187-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>
- Lahoz, A. (2012). El microrrelato en la clase de ELE. Aplicación didáctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (15), 1-64. <https://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf>
- López, J. (2000). *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura*. Instituto de Estudios Almerienses.
- Lugo, I. B., Angulo, M. del R. y Martínez, D. H. (2021). Principios de la medición para construir instrumentos de evaluación del aprendizaje de ELE. En M. Nieto y E. R. Pacheco (Coords.), *La evaluación de EO y EE en ELE: retos y propuestas* (pp. 13-24). Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- Lugo, I. B. e Islas, J. O. (2021). Proceso metodológico para el diseño y construcción de instrumentos de evaluación de la EIE y la EIO. En M. Nieto y E. R. Pacheco (Coords.), *La evaluación de EO y EE en ELE: retos y propuestas* (pp. 25-44). Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- Marrón, M. A. (2014). Evaluación de la comprensión de lectura en lengua extranjera. En M. del C. Contijoch (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 157-167). Universidad Nacional Autónoma de México; Publicaciones ENALLT. <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/bitstream/123456789/636/4/636.pdf>
- Mejía Vallejo, M. (2025). *Cuentos completos*. Planeta.
- Menouer, W. (2009). La literatura como recurso didáctico en la clase de ELE. En *Actas del I Taller de Literaturas Hispánicas y ELE* (pp. 121-130). Instituto Cervantes de Orán.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2009/13_fouatih.pdf
- Monterroso, A. (2022). *La Oveja negra y demás fábulas*. Alianza.
- Montesa, S. y Garrido, A. (1990). La literatura en la clase de lengua. En *Actas del II Congreso de ASELE* (pp. 449-457). ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. RAE. <https://dle.rae.es/an%C3%A1lisis#J9gOb7o>
- Sánchez, M. (2020). Evaluación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1^a ed., pp.

- 17-39). Universidad Nacional Autónoma de México; Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.
- Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, (59), 5-23. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf
- Sierra, R., Sosa, K. P. y González, V. (2022). Lista de cotejo. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 218-231). Universidad Nacional Autónoma de México; Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Solano, S. y Ramírez, J. (2016). *Análisis e interpretación de textos literarios*. Heredia. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/recursos-edu/analisis_e_interpretacion_de_textos_literarios.pdf
- Ubach, A. (2008). El texto literario en la clase de ELE: propuesta de métodos de evaluación. En S. Pastor y S. Roca (Coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 586-589). Servicio de Publicaciones; Universidad de Alicante. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d2692b72999520f11b9df-d9?lang=gl>
- Valls, F. (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Páginas de Espuma.
- Vergara, N. (2006). *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE* [Tesis de máster no publicada]. Universidad Antonio Nebríja. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/en/dam/jcr:2457fbb9-9c11-4965-965c-d623c6e10331/2006-bv-06-15vergara-pdf.pdf>
- Zavala, L. (1993). *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zavala, L. (2022). Para una teoría de la minificación. *Archipiélago. Revista Cultural De Nuestra América*, 29(115). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/view/82288>