

Plagio creativo de microrrelatos para el desarrollo de la destreza escrita en E/LE

MARÍA ISABEL CORTIJO DELGADO
Centro de Lenguas de la Universidad de Castilla-La Mancha
m.isabelcortijodelgado@gmail.com

Resumen: Según el *Marco europeo de referencia*, la destreza escrita se incluye dentro de la competencia comunicativa. Sin embargo, en las clases de segundas lenguas, la escritura es, generalmente, una tarea para casa ya que nos seguimos centrando en el producto y dejamos en manos de los alumnos el proceso de producción.

Con estas explotaciones didácticas basadas en el plagio creativo de microrrelatos de autores de lengua hispana como Luis Britto-García y Manuel, desarrollaremos la producción de la escritura en la clase a través de un ejercicio de intertextualidad. Para ello, es fundamental integrar la actividad en una unidad didáctica en la que se puedan trabajar los contenidos que aparezcan en estos microrrelatos. En los textos que planteamos en esta propuesta, se practican específicamente el aspecto gramatical de los verbos “a mí me” y el uso del imperativo negativo. Con este tipo de propuestas prácticas se pretende crear contextos en los que se pueda trabajar la expresión escrita, se pongan en práctica distintos contenidos y, sobre todo, se fomente la creatividad de nuestros alumnos.

Palabras clave: escritura, creatividad, microrrelato, verbos «a mí me», imperativo negativo.

Creative plagiarism of microfiction to develop writing in Spanish as foreign language

Abstract: According to *Common European Framework of Reference for Languages*, writing is included in the communicative competence. However, in the second languages class, writing is, generally, an activity to do at home because we continue to focus on the product and leave the production process in the hands of our students.

The didactic exercises that we will develop in the classroom are based in an intertextuality task that is primarily meant to develop the students writing skills. For that, we will use the short stories written by hispanic writers Luis Britto-García and Manuel Vicent whose texts we will re-write in a creative exercise. In order to develop the task, the contents of the short stories shall therefore be integrated in the required teaching unit. The proposed texts have an specific emphasis in verb forms “a mí me” and in the negative imperative. The major purpose of this kind of practical exercises is to create the ideal workspace to rehearse and enhance written expression, content development and creativity.

Key words: writing, creativity, microfiction, «a mí me» verb forms, negative imperative.

1. Introducción

Es innegable que, al aprender una lengua extranjera, pasamos por fases en las que aplicamos una serie de estrategias creativas para desarrollar nuestro aprendizaje como, por ejemplo, aventurarse y hacer conjeturas sobre el funcionamiento de la lengua meta. Los alumnos usan gran repertorio de estas estrategias de aprendizaje para poder comunicarse con éxito. Dentro de la competencia comunicativa encontramos el desarrollo de la destreza escrita como uno de los ingredientes fundamentales de la comunicación. Sin embargo, esta destreza no suele desarrollarse en el aula sino que se produce de forma individual y, generalmente, como tarea extra para desarrollar fuera de la clase.

Con el fin de plantearnos una secuenciación didáctica con la que podamos fomentar el uso creativo de la lengua escrita, proponemos una serie de actividades basadas en el plagio creativo de microrrelatos para el desarrollo de la destreza escrita en español.

Al definir lo que consideramos como plagio creativo, empezaremos señalando que no se trata de una técnica en la que se corta, copia y pega sino que se trata de una adaptación creativa de un producto anterior. De hecho, se puede considerar un homenaje a esa creación anterior en la que hay una cita implícita que sirve de guiño al lector, es decir, un juego intertextual que provoca al lector para tirar del hilo de la curiosidad y descubrir la referencia a la que apela. Hay un sinfín de plagios creativos a lo largo de la Historia del Arte que ilustran ese pretendido homenaje. Un ejemplo serían las distintas variaciones –algunas de ellas, de plena actualidad– de la *Gioconda* de Leonardo da Vinci o las diferentes reinterpretaciones de *Las Meninas* de Velázquez. En literatura, es frecuente encontrar diferentes versiones de los cuentos tradicionales llevados a la publicidad ya que apelan a ese imaginario común que se ha ido configurando como parte de nuestro bagaje cultural. Otro ejemplo sería la versión cinematográfica de un libro que no es sino la visión particular del director sobre su lectura del libro.

En cuanto a los microrrelatos, vale la pena detenernos, por una parte, ante el bosquejo terminológico que lo abriga y, por otra, ante las características que lo delimitan como género narrativo. Entre la encrucijada de nombres que reciben estas formas literarias como *microcuento*, *microficción*, *minicuento*, *cuentos breves* y otras más pintorescas como *cuentículos*, *brevicuentos*, *cuánticos* o *textículos*, como los llamaban autores tan prestigiosos como Raymon Queneau o Julio Cortázar, optamos por la denominación de *microrrelato* para contribuir al consenso terminológico que proponen críticos especialistas como Dolores Koch (2004), David Lagmanovich (2005), Irene Andres-Suárez (2012) o Fernando Valls. Por otra parte, para definir esta pequeña criatura literaria, lo más sensato y simple es definirlo como «un género narrativo breve que cuenta una historia (principio este irrenunciable)» (Valls 2008: 20) y que permite distinguirlo de otras formas que, aunque comparten brevedad con el microrrelato, no se pueden considerar como tales: el chiste, el aforismo, la anécdota, el fragmento o el haiku son breves pero no son microrrelatos.

Además de la narratividad y la brevedad, una de las características que suele aparecer en el microrrelato es la intertextualidad que, en muchas ocasiones, se convierte en un plagio creativo. Al hablar de microrrelatos, *El dinosaurio* de Augusto Monterroso (1998) es una referencia obligatoria: «Cuando se despertó, el dinosaurio todavía estaba allí». Nadie podía imaginar que esas nueve palabras publicadas en 1959 darían tanto que hablar. Este microrrelato, que es un símbolo entre los cultivadores de esta forma literaria, ha sido tantas veces versionado que, de hecho, Lauro Zavala (2002) ha hecho

una recopilación de estas variantes bajo el título *El dinosaurio anotado*. Otra de las obras de la literatura que han merecido un volumen por la cantidad de microrrelatos que lo homenajean y lo toman como intertexto es el *Quijote*. En el volumen *MicroQuijotes* de Juan Armando Epple (2005) hay Dulcineas, Sanchos y Quijotes viviendo nuevas y breves aventuras.

Aunque no es el único, Lauro Zavala (2004: 306) ha señalado que «la minificción siempre ha tenido vocación pedagógica» y, por ello, hemos creído pertinente emplearlos en nuestras clases de español para extranjeros acercando, por una parte, la literatura a nuestras clases y, por otra, creando un contexto propicio para trabajar la destreza escrita. En el ámbito del español como lengua extranjera, se han desarrollado algunos congresos que subrayan la capacidad didáctica de estos textos breves como «El microrrelato: explotación didáctica en la clase de E/LE» curso de formación de profesores del Instituto Cervantes desarrollado en Alcalá de Henares, durante el 27 y 28 de noviembre de 2009 o el XVI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes cuyo título era «“Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí”. Cuentos y relatos en el aula de E/LE», organizado en 2008 por la Embajada de España en Brasil y el Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo.

Tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* como el *Plan curricular del Instituto Cervantes* incluyen el desarrollo de la destreza escrita como un elemento más de la competencia comunicativa. Para su desarrollo se considera importante no solo escribir sino también leer textos debidamente seleccionados que proporcionen al alumno un *input* modélico. Este modelo le permitirá, además, inferir las características básicas de la producción de textos como la corrección, la coherencia, la cohesión o la adecuación. Sin embargo, en las clases de segundas lenguas, la escritura es, generalmente, una tarea para casa que se entrega al profesor debido a que nos seguimos centrandó en el producto y dejamos en manos de los alumnos el proceso de producción. Desde la enseñanza del español, tomando como punto de partida un enfoque multidisciplinar, intentaremos fomentar que los alumnos pongan el foco en el proceso ya que creemos necesario hacer actividades en el transcurso de la clase que tengan por objeto la expresión escrita. Según Cassany (1999: 49), la composición escrita puede utilizarse:

- Como habilidad comunicativa
- Como herramienta de adquisición lingüística
- Para desarrollar las habilidades orales
- Como apoyo al desarrollo de la gramática
- Para transmitir contenidos socioculturales

Al hacer la actividad en clase, el papel del profesor debe ser el de guía en el proceso de creación para los alumnos. Asimismo, se garantiza que todos trabajen la escritura y los contenidos trabajados previamente gracias a las pautas que marca el profesor sobre el procedimiento y los objetivos que quiere tratar con la actividad. Por su parte, si se opta por la composición en parejas o pequeños grupos, se genera la negociación entre pares y, al tener que construir un texto, los alumnos pasan por distintas etapas de preescritura, escritura, reescritura y corrección que se solapan entre sí y propician la recursividad característica de la composición escrita como se señala en el término *expresión escrita* en el *Diccionario de términos clave de E/LE*.

A continuación, explicaremos dos actividades en las que se propone una secuenciación para trabajar el proceso de composición escrita a través de microrrelatos debidamente seleccionados o, si lo creemos conveniente, adaptados para el nivel con el que estemos trabajando. En esta línea, Teresa Pérez Tapia (2008: 15) defiende en sus trabajos que es posible enseñar lengua a través de la escritura promoviendo nuevas prácticas con las que los alumnos escriben textos breves. Señala que «por una parte, la reformulación de un texto ya escrito permite al aprendiz involucrarse en él, jugar con su forma lingüística, hacerlo suyo participando en el acto creativo; y, por otra, al centrar la atención de la reescritura en algunos elementos externos y en aspectos ortográficos concretos, se descarga al estudiante de otras responsabilidades que implicaría la tarea de escritura». Los microrrelatos, por su brevedad, gozan de una característica que es propicia para las clases: tienen sentido completo, es decir, que al ser una unidad y no ser un fragmento, se pueden abarcar de principio a fin en la duración de una clase. Además, no solo se desarrolla la destreza escrita sino que hay una integración de las destrezas comunicativas a lo largo de todo el proceso de escritura.

2. Actividades

2.1. Me gusta/No me gusta

Uno de los contenidos que acarrea más problemas en niveles básicos y que, en ocasiones, se arrastra y se fosiliza en niveles superiores es el de los verbos «a mí me» (Pérez Sáiz 2009) como el verbo *gustar*. Esta estructura forma parte de los contenidos del nivel A1 por lo que esta actividad puede plantearse desde A1 como puesta en práctica de la destreza escrita con el contenido de la morfología y uso del verbo *gustar* aunque, para ello, sería necesaria la adaptación del texto. En este caso, la planteamos como una actividad de los primeros días de niveles a partir del A2 que nos sirve como repaso de ese mismo contenido y una forma de conocer y hacer que se conozcan los alumnos. Como veremos en la secuenciación, se trabajará tanto la destreza oral como la escrita y se desarrollará en una hora.

En primer lugar, entregamos a cada alumno dos fichas: una con la cara sonriente de WhatsApp en una tarjeta plastificada de color preferentemente verde y otra con el emoticono triste en una tarjeta roja. A continuación, se proyecta el texto de Manuel Vicent (1994) en un *power point* elaborado por el profesor en el que cada frase estará acompañada de una imagen que ilustre las palabras para reforzar iconográficamente el vocabulario que aparezca. Los alumnos, en círculo, irán leyendo las cosas que le gustan al autor y deberán levantar la ficha verde si a ellos también les gusta lo que ha escrito o bien la roja si no les gusta. El texto es el siguiente:

Para huir

Estas son algunas cosas que me gustan: un potaje de legumbres que me recuerde la infancia, releer algún fragmento de los *Principios metafísicos* de Spinoza en el sillón de orejas tomando un oporto, jugar al póquer con mis amigos en las tardes del sábado, ver cómo se besan los adolescentes entre los capós de los coches bajo el clamor de las ambulancias y las sirenas de la policía, pensar en el mar y en su perfume de algas cuando quedo atrapado en un atasco de la ciudad, imaginar que no es la CNN la que crea el mundo cada mañana, sino el canto del mirlo que suena en la acacia. También me gusta el arroz al horno, el Príncipe de Maquiavelo, la voz de Ray Charles, el retrato de *Un cardenal desconocido* pintado por Rafael, el pasodoble Paquita el Chocolatero que toca una orquestina de verano en cualquier verbena valenciana, las odas de Horacio, los mercados de

frutas y verduras, el contacto de la piel con la tela de algodón, las prime ras brevas de San Juan, los cuentos de Allan Poe, el pimiento asado sobre el que resbala el aceite de oliva. Me gusta Ella Fitzgerald y Duke Ellington, las melodías de Irving Berlin y Cole Porter, y las canciones de Nat King Cole, la sobrasada de Mallorca y algunos versos de Safo, la *Metamorfosis* de Ovidio, los zapatos Timberlan para caminar y el prólogo al Persiles de Cervantes, el olor a tinta del periódico que se confunde con el aroma del café en el desayuno y algunos proverbios de Ramón Llull. Me gusta perder el tiempo hablando con los amigos, apartar el pie para no pisar una hormiga, no asistir a ningún cóctel, presentación, conferencia ni mesa redonda, andar por la ciudad con las manos en los bolsillos contemplando los rostros anónimos de la gente mientras imagino la etimología de ciertas palabras. Me gusta visitar una exposición de pintura en algún museo el domingo por la mañana, y también pasar la yema de los dedos por los cantos de un incunable. Me gustan los erizos de mar en enero y el *Autorretrato* de Durero en cualquier época del año.

Esta actividad suele generar empatía y cohesión grupal, que posteriormente repercute positivamente en el ambiente favorable que, como profesores, debemos procurar en nuestras clases. Una vez leído todo el texto, les pedimos que vuelvan a su sitio para escribir esos pequeños placeres cotidianos que hacen que un día sea maravilloso y esas pequeñas manías personales que nos fastidian tanto. Les pedimos que reflexionen en aspectos concretos de su día a día y que recurran a los sentidos si no están demasiado inspirados. Esta forma de presentar el contenido aleja a nuestros estudiantes de caer en los clichés de «me gusta salir con mis amigos» o «me gusta practicar deporte». De esta manera, los alumnos construyen frases mucho más elaboradas como «me gusta cuando mi perro me despierta» o «me gusta encontrar los semáforos en verde por la mañana». Como ejemplo de producción real de una de las alumnas aportamos este:

Me gusta ir de compras con mi madre. Me gusta quedar con mis amigas y pasear por la avenida central de mi ciudad. Me gusta ir al campo y ir en vacaciones a mi pueblo. Me gusta hacer ejercicio en el *gym* y volver a casa y tumbarme en el sofá. No me gusta suspender un examen si he estudiado. No me gusta cuando mi hermano me despierta. También no me gusta cuando las personas mienten y son falsos. Realmente no me gusta el fútbol.

Cuando han escrito, al menos, cinco frases positivas y cinco negativas, les pedimos que arruguen el papel (Fuertes Gutiérrez y Gutiérrez Fernández 2012) y, tras asumir que están arrugando su redacción, tienen que tirarla a un punto concreto que señala el profesor. Seguidamente, los alumnos deberán levantarse, coger uno de los papeles y, mediante preguntas cerradas, en las que solo cabe por respuesta *sí/no*, deben descubrir de quién es el papel. Antes de empezar a preguntar, les mostramos un esquema con el contenido *a mí también/a mí tampoco* y *a mí sí/a mí no* tomando como referencia iconográfica los mismos emoticonos que aparecen en las tarjetas para que interactúen y aporten sus gustos personales en relación con el texto que les ha tocado. Por último, se hará una puesta en común donde cada alumno tendrá que leer una frase positiva y otra negativa del compañero que tenía que encontrar y él tendrá que aportar su opinión.

2.2. Rubén

En este caso, utilizaremos el microrrelato *Rubén* de Luis Britto-García en el que se sucede una lista de prohibiciones formuladas con el imperativo negativo. Por lo tanto, este será el contenido que trabajaremos con un grupo de nivel B1 con el que trabajaremos no solo la destreza escrita sino también la oral. La actividad puede desarrollarse durante una hora.

Para empezar, proyectamos una señal de prohibido el paso y les pedimos a nuestros alumnos que piensen en prohibiciones que les han hecho en la infancia, en la adolescencia y en la actualidad. Puede hacerse en forma de lluvia de ideas y el profesor recopila algunas de las que dicen en la pizarra o bien se les pide que las escriban de forma individual y lo comparen con sus compañeros. Una vez consensuadas las aportaciones de los alumnos, les entregamos este texto de Luis Britto-García que servirá de molde para plagiar:

Rubén

Traga Rubén no brinques Rubén sóplate Rubén no te orines en la cama Rubén no toques Rubén no llores Rubén estate quieto Rubén no saltes en la cama Rubén no saques la cabeza por la ventanilla Rubén no rompas el vaso Rubén, Rubén lo le saque la lengua a la maestra Rubén no rayes las paredes Rubén di los buenos días Rubén deja el yoyo Rubén no juegues trompo Rubén no faltes al catecismo Rubén amárrate la trenza del zapato Rubén haz las tareas Rubén no rompas los juguetes Rubén reza Rubén no te metas el dedo en la nariz Rubén no juegues con la comida no te pases la vida jugando la vida Rubén.

Estudia Rubén no te jubiles Rubén no fumes Rubén no salgas con tus amigos Rubén no te pelees con tu hermana Rubén, Rubén no te montes en la parrilla de las motos Rubén estudia la química Rubén no trasnoches Rubén no corras Rubén no ensucies tantas camisetas Rubén saluda a tu tía Paulina Rubén no andes en patota Rubén no hables tanto, estudia la matemática Rubén no te metas con la muchacha del servicio Rubén no pongas tan alto el tocadisco Rubén no cantes serenatas Rubén no te pongas de delegado de curso Rubén no te comprometas Rubén no te vayas a dejar raspar Rubén no le respondas a tu padre Rubén, Rubén córtate el pelo, coge ejemplo Rubén.

Rubén no manifiestes, no cantes el Belachao Rubén, Rubén no protestes profesores, no dejes que te metan en la lista negra Rubén, Rubén quita esos afiches del cheguevara, no digas *yankis go home* Rubén, Rubén no repartas hojitas, no pintes los muros Rubén, no siembres la zozobra en las instituciones Rubén, Rubén no quemes caucho, no agites Rubén, Rubén no me agonices, no me mortifiques Rubén, Rubén modérate, Rubén compórtate, Rubén aquíétate, Rubén componte.

Rubén no corras Rubén no grites Rubén no brinques Rubén no saltes Rubén no pases frente a los guardias Rubén no enfrentes los policías Rubén no dejes que te disparen Rubén no saltes Rubén no grites Rubén no sangres Rubén no caigas: No te mueras, Rubén.

Los alumnos deberán dividir el texto en las prohibiciones pertenecientes a la infancia, las de la adolescencia y las de adulto. Como el microrrelato es bastante desolador, les mostramos un ejemplo surgido en clase que también puede servir como texto en el que basarse para la siguiente actividad:

No la mires, no hagas la actividad con ella, no le pidas el teléfono.
No te sientes a su lado, no la invites a la fiesta, no bailes con ella.
No dejes a tu novia, no la llames, no seas infiel, no te enamores.

Posteriormente, les pedimos que piensen en algo que les han prohibido pero que finalmente han hecho y que desarrollen un texto que tenga una secuencia tripartita: el inicio, la evolución y el desenlace que es cuando se lleva a cabo lo prohibido. Una vez que todos lo tienen hecho, bien ese mismo día o al día siguiente, colocamos los textos en diferentes puntos de la clase para que los alumnos sean jueces y den una puntuación de tres, dos y un punto a los que les han parecido mejores. Tras hacer la suma de puntos, el alumno del relato ganador ganará un premio que decidirá el profesor (dulces, chocolate, una pequeña antología casera de microrrelatos...). Otro ejemplo de esta actividad en el que se puede comprobar que los alumnos ponen en práctica, incluso de forma inconsciente, una serie de estrategias para aplicar contenidos ya adquiridos, es este texto en el que la alumna opta por terminar con el imperativo afirmativo para dotarlo de una connotación de obligatoriedad:

No compres un ordenador para la universidad. No vayas a internet en clase. No mires películas cuando estudias. No pierdas tiempo en Facebook. No trasnoches. Descansa.

3. Conclusiones

Hemos señalado en diferentes ocasiones que la destreza escrita forma parte de la competencia comunicativa. Sin embargo, sigue siendo una de las destrezas que menos se trabaja en clase. Con estas actividades pretendemos afrontar el proceso de escritura desde el mismo contexto de aula. Para que los alumnos reduzcan su ansiedad de tener que crear un texto escrito donde la tolerancia ante el error está menos contemplada que en la actividad comunicativa oral, creemos necesario propiciar un contexto a través de las actividades previas que preparen y orienten al alumno en la composición de un texto.

En esta ocasión, hemos planteado dos actividades en las que se pueden trabajar distintos contenidos y cuyos objetivos transgreden lo puramente gramatical para abarcar también la adquisición de léxico, el intercambio comunicativo con sus compañeros y el conocimiento de una parte de la cultura como es la literatura que, en demasiadas ocasiones, solo se incluye como nota cultural al final de una unidad didáctica.

La razón por la que hemos empleado microrrelatos para plagiarlos creativamente es la convicción de que este género, que lucha por hacerse un hueco en el panorama literario y que tiene la gran paradoja de parecer más simple de lo que realmente es por su acusada brevedad, tiene un gran potencial didáctico ya que se presenta ante los alumnos como un texto con unidad completa. Asimismo, los microrrelatos sirven como punto de partida para que los alumnos desarrollen su destreza escrita en español y sepan adaptar su discurso escrito al contexto para que este cumpla con las reglas de la adecuación textual.

Bibliografía

- Andrés-Suárez, I. (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.
- Cassany, D. (1990). «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, pp. 63-80.

- Cassany, D. (1999). «La composición escrita en ELE», en *Didáctica del Español como lengua extranjera. MarcoELE 9*, Expolingua, pp. 47-66.
- Diccionario términos clave de ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Epple, J. A. (2005). *MicroQuijotes*. Barcelona: Thule Ediciones.
- Fuertes Gutiérrez, M. y Gutiérrez Fernández, I. (2012): «Actividades lúdicas en el aula de E/LE: una propuesta». En *Revista Foro de profesores de E/LE* vol. 8. Disponible en <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/19> [Consulta: 08/04/2015].
- Giovannini, A. et al. (2000). «La expresión escrita». *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa.
- Hernández M. J. (1991). «Del pretexto al texto». *Cable 7*, pp. 9-13.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/indice.htm>
- Koch, D. (2004). «¿Microrrelato o minicuento? ¿Minificción o hiperbreve?». En F. Noguero Jiménez, F. (ed.). *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*. Universidad de Salamanca, pp. 45-52.
- Lagmanovich, D. (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.
- Martín Peris, E. (1993). «Propuestas de trabajo de la expresión escrita». *Didáctica del Español como lengua extranjera. Cuadernos tiempo libre*. Madrid: Expolingua.
- Monterroso, A. (1998). *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez Sáiz, M. (2009). *Método de los relojes. Gramática descriptiva del español*. Universidad de Cantabria.
- Pérez Tapia, M. T. (2008). *La reescritura como método para aprender a escribir: ortografía y ortotipografía*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Pérez Tapia, M. T. (2009). *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). «La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera». En Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Valls, F. (2008). «Sobre el microrrelato: otra filosofía de la composición», en *Soplado vidrio*. Madrid: Páginas de espuma.
- VV. AA. (2009). *La escritura creativa en E/LE*. Embajada de España en Brasil.
- Vicent, M. (1994). «Para huir». En *El país*. Disponible en http://elpais.com/diario/1994/05/29/ultima/770162401_850215.html [Consulta: 08/04/2015].
- Zavala, L. (2002). *El dinosaurio anotado. Edición crítica de «El dinosaurio» de Augusto Monterroso*. México: Alfaguara.
- Zavala, L. (2004). *Cartografías del cuento y la minificción*. Sevilla: Renacimiento.