

 <p>OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura</p>	<p>Ocnos Revista de Estudios sobre lectura http://ocnos.revista.uclm.es/</p>	 <p>Open Access Full Text Article</p>
--	--	--

El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en L2 The hispanic micro-story and the intercultural reading in L2

Gladys Villegas-Paredes

<https://orcid.org/0000-0003-3301-8963>

Universidad Internacional de La Rioja

Fecha de recepción:

12/10/2017

Fecha de aceptación:

21/03/2018

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Microrrelato; literatura española; comunicación intercultural; educación multicultural; segundas lenguas.

Keywords

Micro-stories; Spanish Literature; Intercultural Communication; Multicultural Education; Second Languages.

Correspondencia:

gladys.villegas@unir.net

Resumen

El presente artículo centra su interés en el microrrelato hispánico como manifestación de la estética posmoderna, que dadas sus particulares características y tipología constituye un recurso idóneo para el fomento de la lectura intercultural en aprendices del español como segunda lengua segunda (L2). Se analizan los aspectos involucrados en la noción de la lectura intercultural desde la perspectiva del enfoque sociocultural e intercultural. Finalmente, se incluyen algunas reflexiones sobre el uso didáctico del microrrelato hispánico para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, finalidad nuclear de la lectura intercultural.

Abstract

The present article focuses on the study of Hispanic micro-story as a demonstration of the postmodern aesthetic. Its particular characteristics and typology make it a suitable resource to encourage intercultural reading among learners of Spanish as a second language (L2). The aspects involved in the notion of intercultural reading are analyzed from the perspective of the socio-cultural and intercultural approach. Finally, some considerations are included on the usefulness of the Hispanic micro-story to favor the development of intercultural communicative competence, the core purpose of intercultural reading.

Villegas-Paredes, G. (2018). El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en L2. *Ocnos*, 17(1), 78-89. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1506

Introducción

El cambio de paradigma que promueve el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad ha reforzado la necesidad de impulsar, en la enseñanza de lenguas, el desarrollo de la competencia comunicativa definida en los términos propuestos por Byram y Fleming (2009); una competencia comunicativa intercultural (CCI) que considera las destrezas y habilidades que debe adquirir el estudiante de una segunda lengua (L2) para entender y relacionarse con hablantes de otros países y culturas. De esta forma, la CCI se convierte en un aprendizaje transversal que debe construirse desde las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua (competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) descritas en el MCER, mediante actuaciones didácticas concretas en L2. Particularmente, la lectura en un segundo idioma se desarrolla dentro del marco de la interculturalidad, por la presencia de un lector plurilingüe e intercultural que usa simultáneamente varias lenguas y que en su inmensa mayoría tiene un dominio limitado de la lengua y la cultura meta (Cassany, 2006).

La relación del binomio lengua-cultura ha constituido un elemento central en los diferentes enfoques teóricos y metodológicos en la enseñanza del español como L2 y, en los últimos años, ha ido en constante evolución. Un cambio que ha repercutido también en la lectura en L2 y los propósitos que orientan el uso didáctico del texto literario en el aula (Ibarra-Rius y Ballester-Roca 2016; Mendoza, 1993; Sitman y Lerner, 1999).

El enfoque sociocultural de la lectura concibe esta habilidad como un proceso intrínsecamente cultural que involucra al autor, al lector y al texto como productos de la cultura (Cassany, 2006; Smagorinsky, 2001). Una práctica cultural inserta en una comunidad determinada que posee una historia, unas tradiciones y unos hábitos que forman parte del trasfondo cultural del lector (Schmidt, 2014). De ahí, que la forma de

atribuir significado al texto responda a cómo el lector ha sido socializado para leer (Smagorinsky, 2001). De acuerdo a estos presupuestos, aprender a leer en una L2 requiere conocer los rasgos socioculturales de la comunidad a la que se aproxima el estudiante. Al respecto, se debe señalar que una de las limitaciones de este enfoque ha sido su visión monocultural de la lengua, prestando atención solo a la cultura meta; orientación que respondía a la aspiración del paradigma del hablante nativo. La noción de la lectura intercultural dentro de este enfoque describe el desafío comunicativo que se produce cuando hay una distancia cultural entre el autor y el lector (Cassany, 2006).

El enfoque intercultural pone el acento en el desarrollo de la CCI y plantea que para conseguir una auténtica comunicación intercultural, es necesaria una reflexión contrastiva de los códigos verbales, no verbales y los patrones socioculturales de la cultura del alumno y la cultura meta, en consonancia con el nuevo paradigma del hablante intercultural y plurilingüe promovido por el MCER (Consejo de Europa, 2002). Bajo estas consideraciones surge la noción de la lectura intercultural referida, al uso de los textos literarios como herramienta básica para el desarrollo de la CCI (Bredella, 2003; Gonçalves, 2005, 2011; Singh, Marsani, Jaganathan, Karupiah y Abdullah, 2017; Thomlinson y Masuhara, 2004). Los propósitos de la lectura intercultural están orientados a que el alumno desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes que le preparen para conocer e interactuar con la alteridad en sus múltiples identidades culturales (Gonçalves, 2005; Singh et al. 2017), mediante el texto literario. Así visto, cualquier planificación lectora orientada a alumnos de L2 requiere de una perspectiva didáctica enmarcada en la lectura intercultural.

Aproximaciones al concepto de lectura intercultural

El concepto de lectura intercultural ha sido abordado desde dos perspectivas: por un lado, el enfoque sociocultural de la lectura que pone el

acento en la importancia del factor sociocultural en la lectura de una L2; por otro, el enfoque intercultural que centra su interés en las potencialidades del texto literario para contribuir al desarrollo de la CCI.

El enfoque sociocultural de la lectura otorga un peso importante a los patrones sociales y culturales de la comunidad o grupo social al que pertenece el lector, pues según estos patrones que varían de una sociedad a otra y de un grupo social a otro, el lector interpreta el mundo, piensa, actúa, interactúa y se comunica con los demás (Gee, 1997). Según estos planteamientos, Smagorinsky (2001) afirma que la lectura es intrínsecamente cultural, en tanto lector, texto y autor son productos de la cultura. La cultura es una construcción deliberadamente codificada y convencional que exige que el autor también produzca el texto dentro de esos códigos para que pueda ser reconocido y leído. Los lectores cuyas experiencias de vida y escolarización han tenido formación en esas convenciones, usarán su conocimiento para participar en la práctica social durante su transacción con el texto (Rosenblatt, 2002); pues, el significado surge de una recíproca relación entre el lector y el texto en la que intervienen tanto factores socioculturales como personales y emocionales.

De aquí surgen las reflexiones sobre el desafío de la comunicación entre hablantes de dos culturas diferentes (Schmidt, 2014), un desafío que se hace evidente en la lectura en una segunda lengua. Así, atendiendo a la proximidad o distancia cultural existente entre el autor y el lector, Cassany (2006) diferencia dos tipos de lectura: a) la lectura intracultural caracterizada por una relación entre autor y lector que comparten una misma cultura y los mismos referentes histórico-sociales por pertenecer a la misma comunidad lingüística. El lector hace uso de su socialización primaria (Rodrigo-Alsina, 1999) y puede aportar su experiencia personal y emocional en la interpretación del texto; b) la lectura intercultural, en cambio, refleja situaciones en que escritor y lector no comparten los mismos referentes culturales. El

trasfondo cultural (Schmidt, 2014) o conjunto de actitudes, valores y normas de conducta del autor y el lector difieren por pertenecer ambos a sociedades y culturas diferentes. Estas consideraciones acentuaron el interés y la necesidad del conocimiento de los referentes socioculturales de la cultura meta en la lectura en una L2.

El enfoque intercultural fija su atención en el desarrollo de la CCI como elemento clave en el aprendizaje de lenguas, abordados en el MCER (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Lo que se pretende es que el estudiante adquiera conocimientos y desarrolle habilidades y actitudes interculturales que le permitan desenvolverse satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural. Estas habilidades, destrezas y actitudes interculturales figuran en el capítulo 5 del MCER, contemplando las siguientes competencias: i) capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; ii) sensibilidad cultural y capacidad para utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; iii) capacidad de cumplir el papel de intermediario entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; iv) capacidad de superar relaciones estereotipadas (Consejo de Europa, 2002, p.102).

En función a este cometido, diversos estudios orientados al uso de textos literarios en el aula de L2 sustentan que la lectura intercultural contribuye al desarrollo de la CCI. Thomlinson y Masuhara (2004) afirman que la lectura intercultural puede utilizarse como método para facilitar el aprendizaje intercultural. Según Bredella (2003), la lectura intercultural además de fomentar habilidades y actitudes interculturales que mejoran la relación con el otro, contribuye a la autorreflexión y el contacto con el mundo imaginario de la alteridad. Zacharias (2005) agrega que la lectura de textos literarios, al ser un proceso que involucra una dimensión cognitiva y afectiva, ayuda a desarrollar la conciencia crítica y la comprensión intercultural de los estudiantes. Asimismo, Singh et al.

(2017) realizan un estudio experimental con estudiantes plurilingües y multiculturales de Malasia, cuyos resultados corroboran que la lectura de textos literarios mejora la capacidad de adaptación y relación de los estudiantes con personas de diferentes culturas y orígenes. En esta misma línea, Gonçalves (2005) señala que los textos literarios ayudan a ver el mundo desde diferentes perspectivas, lo cual permite entender y aproximarse al mundo de la alteridad. Como puede advertirse, los autores mencionados coinciden en valorar la lectura intercultural como una importante herramienta para el desarrollo de la CCI. Se incide en la importancia de un lector que reconstruye su identidad personal, social y cultural a partir de la lectura de textos literarios con propósitos interculturales. Además, la lectura intercultural no se reduce al conocimiento de la cultura meta, sino que busca el encuentro y la interacción entre culturas mediante el reconocimiento y contraste de la cultura del alumno, la cultura objeto de estudio y las demás culturas presentes en el aula (Mendoza, 1993; Risager, 2009; Villegas-Paredes, 2016). La intención principal es generar un acercamiento comprensivo y unas actitudes positivas hacia la cultura extranjera. De ahí que se enfatice la utilidad pedagógica de los textos literarios para los propósitos de la lectura intercultural (Gonçalves, 2005, 2011). Principalmente, porque entran en juego aspectos cognitivos y afectivos: ideas, sensaciones, sentimientos, en función a los cuales el lector construye el significado del texto. Y gracias a este proceso, el alumno examina sus propios valores culturales y los de la cultura extranjera; aprende a relativizar sus creencias y convicciones; además de adoptar diferentes puntos de vista y ampliar sus horizontes como lector intercultural.

El microrrelato hispánico: rasgos definitorios

El microrrelato es “un microtexto narrativo en prosa de condición ficcional, el eslabón más breve en la cadena de la narratividad, y una forma literaria de singular pureza” (Andrés-

Suárez, 2009, p. 21). Según esta definición, los estudiosos del género, señalan la brevedad, narratividad y ficcionalidad (Andrés-Suárez, 2009; Koch, 2003; Lagmanovich, 2009) como caracteres distintivos de un género independiente y diferente del cuento. Sin embargo, entre los rasgos definitorios del microrrelato con miras a su aprovechamiento didáctico, resulta relevante la propuesta de Roas (2008), quien agrupa las características del microrrelato en cuatro rasgos esenciales (Figura 1).

Rasgos esenciales	Descriptorios
Rasgos discursivos	- Brevedad (conciación, intensidad expresiva, elipsis), ficcionalidad, hibridez genérica (estructura proteica).
Rasgos formales	- Título: elemento clave del relato. - Trama: sencillez estructural. - Personajes: mínima caracterización psicológica, ausencia de descripciones, personajes-tipo. - Espacio: reducidas referencias a lugares concretos. - Tiempo: utilización extrema de la elipsis. - Final sorpresivo, enigmático y abierto. - Experimentación lingüística y reescritura; diálogos (solo si resultan significativos y funcionales).
Rasgos temáticos	- Intertextualidad: elogio o diálogo paródico con otros textos. - Metaficción, ironía, parodia, humor, intención crítica.
Rasgos pragmáticos	- Impacto que suscita sobre el lector. - Exigencia de un lector activo.

Figura 1. Rasgos esenciales del microrrelato

Fuente: Elaboración propia basada en Roas (2008).

a) Rasgos discursivos: la brevedad o concisión es el rasgo más controvertido del microrrelato; no hay límites claros para fijar una extensión determinada. Las longitudes propuestas por Zavala (2002) tienen mayor aceptación, a pesar de la ambigüedad genérica que se establece con el cuento: cuentos cortos (1000 a 2000 palabras), cuentos muy cortos (200 a 1000 palabras) y cuentos ultracortos (1 a 200 palabras). En el ámbito anglosajón, Fernández-Beschted (2007) distingue: *Short Story* (2000 a 20000 palabras), *Sudden Fiction* (1000 a 2000 palabras), *Flash Fiction* (menos de 1000 palabras), *Microfiction* (alrededor de 300 palabras), *Drabble* (100 palabras) y

Nanofiction (menos de 55 palabras). Además de la hiperbrevedad, se enfatiza la naturaleza elíptica del microrrelato (Andrés-Suárez, 2010), carácter que exige la participación activa del lector en la construcción del significado textual. La ficcionalidad tiene que ver con el universo imaginario representado en el texto; el escritor experimenta a través de las ficciones mínimas su capacidad de concisión como una búsqueda de placer a través de la palabra, y pretende generar en el lector el mismo placer y goce estético. La hibridez genérica o estructura proteica (Rojo, 1994) se refiere a la mezcla de géneros o similitud con otras formas literarias.

- b) Rasgos formales: características de nivel textual derivadas de la hiperbrevedad del microrrelato. Presenta un título significativo que se configura como elemento clave del texto. La trama posee sencillez estructural y tiene un comienzo *in media res* (Valls, 2008) para agilizar el relato y suscitar la curiosidad del lector; y concluye con un final enigmático y abrupto que sorprende al lector. Los personajes tienen una mínima caracterización psicológica con ausencia de descripciones y utilización de personajes-tipo. El espacio presenta reducidas referencias a lugares concretos; y el tiempo experimenta la utilización extrema de la elipsis. El lenguaje se caracteriza por la experimentación lingüística y la reescritura, gran parte del tejido narrativo se basa en la elisión (Valls, 2008), alusión y sugestión; de ahí, la ausencia de diálogos.
- c) Rasgos temáticos: en la gran variedad temática de los microrrelatos, se observa preponderancia de la intertextualidad entendida como diálogo paródico con otros textos de la tradición literaria. Creaciones con dosis importantes de metaficción, ironía, parodia, humor y clara intención crítica, como se verá en la tipología del microrrelato que se presenta en el siguiente apartado.
- d) Rasgos pragmáticos: relacionados con el impacto que el microrrelato suscita en el lector. La brevedad del texto limita las posibilidades de tener datos suficientes para

la comprensión de la trama, situación que exige la participación activa del lector para completar el significado del texto. Además, el final abierto del microrrelato necesita la figura de un lector cómplice para su interpretación.

El microrrelato y la estética de la brevedad

Hay dos consideraciones de tipo pragmático y estético que explican la vitalidad experimentada por el microrrelato en las últimas décadas. Los estudiosos del género enfatizan que las exigencias de la vida moderna también han cambiado las formas de creación y recepción literarias (Cerrillo y Senís, 2005). Hoy el lector tiene que enfrentarse, cada vez más, a múltiples tareas en un tiempo limitado; por tanto, la inmediatez forma parte de sus nuevas necesidades. En este sentido, el discurso literario, también manifiesta su poder de adaptación a esas nuevas necesidades y exigencias de los lectores modernos proporcionándole textos, como los microrrelatos, que requieren menor tiempo para su lectura, aunque mayores retos en su comprensión.

Entre las razones estéticas, se afirma que el apogeo del microrrelato como género tiene sus raíces en los principios vigentes en la sociedad posmoderna (Bustamante, 2012; Hernández, 2009): crisis de valores, relativismo y transgresión, manifestados en el arte de la escritura breve en una suerte de transgresión que sin dar la espalda a la tradición y a las verdades universales, cuestiona, plantea incógnitas, provoca asombro y desconcierto en el lector de este género. No obstante, Garrido (2009) advierte que vincular microrrelato y posmodernidad, si bien ayuda a circunscribirla temporal e históricamente, puede ser un equívoco porque no se trata de un género reciente, sus orígenes son remotos. Los relatos cortos han existido desde siempre en la literatura universal bajo otras denominaciones como el haiku japonés, la anécdota, la fábula, la parábola, los epigramas, los relatos sufíes, el *koán zen*, los aforismos, las greguerías, la poesía fractal, etc., (Gómez-

Yebra, 2009; Zavala, 2002). Es evidente que hay una dirección preponderante en la estética moderna desde comienzos del siglo XX, que tiene que ver con la estética de la brevedad y afecta no solo a la ficción narrativa sino a todos los géneros y modos literarios (Ródenas, 2009).

En consecuencia, el microrrelato es producto de esta estética de la brevedad, muchos escritores han optado por creaciones breves o hiperbreves en las que se evidencia: máxima economía de palabras, ausencia de digresiones, concisión e intensificación de valores estéticos. Lo llamativo, como asegura Lagmanovich (2009), es la creación de un producto literario “redondo”, dotado de autonomía y profundidad de significados.

Clasificación del microrrelato hispánico

En este apartado se toma como referencia la clasificación del microrrelato hispánico atendiendo a factores contextuales, culturales y estéticos, según la propuesta de Bustamante (2012). Dicha clasificación distingue cinco tipos de microrrelatos: fantásticos, insólitos, alógicos, transculturales y parasimbólicos; asimismo, cada tipo incluye subtipos u orientaciones específicas. Siguiendo esta tipología, se incluye un breve corpus de microrrelatos (figura 2), algunos proceden de la amplia relación propuesta por Bustamante (2012) y otros son de selección propia. Esta selección se ha realizado teniendo en consideración el perfil de los lectores, alumnos de español como L2 del nivel B1 (nivel umbral) según los descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2002). Asimismo, se trata de una selección de microrrelatos que responde a dos criterios básicos: que el tema conecte con la vida y las experiencias de los estudiantes (Rosenblatt, 2002); que las características discursivas, formales, temáticas y pragmáticas del microrrelato se ajusten a los propósitos de la lectura intercultural.

Tipología	Orientaciones o subtipos	Títulos y autores
Fantásticos	Desdoblamientos	Mi sombra (E. Anderson Imbert); Tragedia (V. Huidobro); Confusión (J.J. Millás).
	Mundos paralelos	El pozo (L. Mateo); La cueva (F. Iwasaki).
	Vida de ultratumba	La uña (M. Aub); Paternidad responsable (C. Alfaro).
	Seres fabulosos y transformaciones	Alas; (E. Anderson Imbert); Microscopía (Ibid.).
Insólitos	Mundos ignotos y enigmáticos	Pueblo dormido (E. Mandrini); El dinosaurio (A. Monterroso).
	Juego de contextos	La doncella y el unicornio I (A. M. Shua); Génesis 3 (J.M. Merino).
	Focalización inusual	El espejo que no podía dormir (A. Monterroso); La melancolía de los gigantes (A. Olgoso).
	Ruptura de expectativas	Centrifugado (P. Esteban Erlés); Suicidio, o morir de error (D. Chacón).
Irracionales (alógicos)	Un mundo caótico	Encuentros lejanos (G. Jiménez Emán); Destino (L. Mateo Díez).
	El precipicio del absurdo	La pesadilla de Peter Pan (F. Iwasaki); Programa de entretenimientos (A.M. Shua).
	Desviaciones de la lógica verbal	Palabras parcas (L. Valenzuela); Por escrito gallina una (J. Cortázar).
Transculturales	Culturalismo	La lechera pragmática (I. Brea).
	Intertextualidad	La tela de Penélope o quien engaña a quien (A. Monterroso); Teoría de Dulcinea (J.J. Arreola); Mujeres grandes (J.J. Millás).
	Architextualidad y lenguaje mimético	Comunicación (P. Urbanyi); El doble (R. Lumbreras).
	Metaficción	Paréntesis (J. Timossi); Cuatro paredes (A. M. Shua).
	Metalinguaje	El abecedario (L. Valenzuela); La analfabeta (J. Jiménez Lozano).
Parasimbólicos	El origen del mundo	La fe y las montañas (A. Monterroso); Génesis 3 (J. M. Merino).
	Compromiso y denuncia	La oveja negra (A. Monterroso).
	Lirismo	Enamorado (G. Suárez).

Figura 2. Clasificación del microrrelato hispánico.
 Fuente: Adaptación basada en Bustamante (2012).

- Microrrelatos fantásticos: presentan como hechos y personajes verosímiles aquello que pertenece al mundo de la fantasía. El efecto se logra mediante procedimientos de ambigüedad, distorsión o parodia en sus diferentes orientaciones: a) desdoblamiento o alteridad del protagonista, como ocurre en *Mi sombra* (Anderson-Imbert, 2001), *Confusión* (Millás, 2001); b) mundos paralelos, coexistencia y superposición de dualidades: realidad-ficción, realidad-mundo onírico, percepción objetiva o sugestión imaginaria, como en el caso de *El pozo* (Mateo-Díez, 2001) o *La cueva* (Iwasaki, 2004); c) vida de ultratumba: temas como muerte, infierno, fantasmas, vampiros, etc. son despojados de su halo terrorífico y son tratados con humor o ironía en *La uña* (Aub, 2001) o *Paternidad responsable* (Alfaro, 2000); d) seres fabulosos y transformaciones sobrenaturales, retoman temas arraigados en el imaginario colectivo relacionado con ángeles, demonios o seres invisibles con un enfoque transgresor, como ocurre en *Alas* (Anderson-Imbert, 1996).
- Microrrelatos insólitos: presencia de acontecimientos inusuales que transgreden esquemas preestablecidos y exige al lector replantearse ciertas certezas: a) mundos ignotos y enigmáticos, extraños mundos abiertos a diversas interpretaciones, como ocurre en *Pueblo dormido* (Mandrini, 2013) o *El dinosaurio* (Monterroso, 2000); b) en juegos de contexto desaparecen las fronteras entre realidad y ficción, se descontextualiza lo mítico y legendario para situar la historia en el presente, son ejemplos *La doncella y el unicornio* (Shua, 1992) y *Génesis 3* (Merino, 2007); c) en focalización inusual, se cuentan los hechos desde la perspectiva de seres fantásticos, animales u objetos humanizados: *El espejo que no podía dormir* (Monterroso, 1997) y *Melancolía de los gigantes* (Olgoso, 2009); d) ruptura de expectativas del lector, por la distorsión y cuestionamiento de valores universales como el amor, la fidelidad, la compasión, etc. para señalar las miserias humanas, como se aprecia en *Centrifugado* (Esteban-Erlés, 2009) y *Suicidio, o morir de error* (Chacón, 2001).
- Microrrelatos irracionales: realidad donde priman acontecimientos paradójicos o absurdos opuestos al pensamiento racional: a) mundos confusos y perturbadores, constituyen una crítica a la sociedad moderna: *Encuentros lejanos* (Jiménez-Emán, 2005) y *Destino* (Mateo-Díez, 2001); b) desviaciones de la lógica verbal, procedimientos experimentales y lúdicos que se alejan del uso habitual del lenguaje. Juegos lingüísticos y desautomatización de expresiones lexicalizadas: *Palabras parcas* (Valenzuela, 2008) y *Por escrito gallina una* (Cortázar, 1974).
- Microrrelatos transculturales: reinterpretación de temas y personajes de la tradición literaria con sentido de homenaje o parodia. Sus orientaciones son: a) culturalismo, alusiones transgresoras a las diferentes artes (música, cine, pintura, etc.) combinados con elementos fantásticos: *La lechera pragmática* (Brea, 2001); b) intertextualidad, reescrituras de personajes o episodios de obras representativas con un enfoque transgresor: *La tela de Penélope o quien engaña a quien* (Monterroso, 2009), *Teoría de Dulcinea* (Arreola, 2011); c) architextualidad y lenguaje mimético, hibridación genérica e integración de diversos registros. Uso del lenguaje cotidiano y literario en clave irónica o paródica, generando distorsiones entre la expresión y el contenido: *Comunicación* (Urbanyi, 2005), *El doble* (Lumbreras, 2006); d) metaficción, convierte el acto creativo de la escritura en el tema central del relato: *Paréntesis* (Timossi, 1997), *Cuatro paredes* (Shua, 1992); e) metalenguaje, uso de juegos verbales ingeniosos en el plano fónico, léxico o morfosintáctico. Exige al lector comprender el sentido metalingüístico del relato: *El abecedario* (Valenzuela, 2008), *La analfabeta* (Jiménez-Lozano, 1993).
- Microrrelatos parasimbólicos: reelaboración de simbología cosmogónica con una orientación de compromiso social y político. Entre sus orientaciones priman: a) origen del mundo, actualización de la simbología

de relatos míticos, bíblicos o legendarios con una mirada crítica, irónica o paródica: *La fe y las montañas* (Monterroso, 1997), *Génesis 3* (Merino, 2007); b) compromiso y denuncia de tipo ético, social y político: *La oveja negra* (Monterroso, 1997); c) lirismo, relatos próximos a los textos poéticos; transformación del narrador en yo poético, desaparición del referente y cuidada elaboración del lenguaje figurado: *Enamorado* (Suárez, 1994).

Utilidad del microrrelato hispánico para los propósitos de la lectura intercultural

El texto literario por sí mismo no posee una dimensión intercultural; la utilidad del microrrelato hispánico como herramienta idónea para los propósitos de la lectura intercultural depende, en gran parte, de la mediación del docente. Se trata de aprovechar las particulares características y la tipología del microrrelato para promover el desarrollo de los saberes que integran la CCI: conocimientos, habilidades y actitudes (Byram, 1997; Byram, Gribkova y Starkey, 2002, Consejo de Europa, 2002; Sercu, 2005) que ayuden al alumno a vivir la literatura, a emocionarse y sentir un placer estético, además de comprender al «otro» más allá del texto literario.

a) Los conocimientos: la lectura intercultural permite conocer nuevos elementos socioculturales de la L2 que subyacen en el microrrelato; pero este proceso requiere la negociación del significado. Entendida esta como los ajustes que los estudiantes realizan para resolver dificultades en la comprensión del texto (Rábano, 1997) y se realiza en el tercer espacio (Kramersch, 1999) o espacio intermedio donde se construye y negocia la carga del significado cultural. Esta negociación representa para los alumnos, una de las principales formas de establecer conexiones entre sus experiencias y el mundo ficcional representado en el texto. Por tanto, es un proceso activo e interactivo en el que la mediación docente-alumno o mediación entre iguales resulta básica.

b) Las habilidades y actitudes: el contexto pluricultural del aula de lenguas también influye en la lectura, pues representa un entorno cultural en sí mismo (Gonçalves, 2005). La variedad de procedencias de los alumnos genera un tipo particular de interacción donde la heterogeneidad representa una riqueza de expectativas y experiencias que involucran al alumno de forma cognitiva y afectiva. En este sentido, una de las ventajas de la lectura de microrrelatos es su carácter plurisignificativo, no se cierra a una única interpretación. Propicia que los alumnos puedan expresar sus ideas y postura crítica ante lo que leen, y principalmente aprendan a mostrar actitudes de respeto y tolerancia ante las ideas del otro. Lo importante es que se aprenda a relativizar las diferencias culturales, acentuando más las similitudes que las diferencias.

c) Las características discursivas y formales del microrrelato: en cuanto a la extensión, interesan los microrrelatos muy cortos (200 a 1000 palabras) que ocupan entre media y una página porque permiten optimizar el tiempo dedicado a las actividades previas, durante y después de la lectura. Respecto a los rasgos formales, la estructura densificada y el final abierto del microrrelato ayudan a mantener el interés y posibilita las conexiones del mundo afectivo de alumno con la trama, los personajes o los elementos espacio- temporales, logrando que se viva y se sienta la literatura.

d) Los rasgos temáticos: son variados como puede observarse en la tipología general del microrrelato hispánico. La variedad de temas planteados están relacionados no solo con temas propios de la cultura hispana, sino con temas universales de tipo social y humano. Abordar estas cuestiones constituye también un desafío para el alumno y le da oportunidad de desarrollar una actitud crítica frente a lo que lee, abrirse a nuevas perspectivas y opiniones. Lo que puede contribuir a una revisión y modificación de los estereotipos sobre las culturas presentes en el aula. Algunos ejemplos de

temas de actualidad que pueden conectar con el centro de interés de los alumnos son: la diversidad funcional y el estigma social en *Alas* (Anderson-Imbert, 1996); la tala indiscriminada y arbitraria de árboles en *La melancolía de los gigantes* (Olgoso, 2009); el mito de la expulsión de Adán y Eva del paraíso constituye el intertexto del tema del desahucio, tan actual en la problemática de la vivienda en *Génesis* (Merino, 2007). También están los temas de la tradición literaria retomados con un enfoque transgresor, como ocurre en *La tela de Penélope o quién engaña a quién* (Monterroso, 2009), que retoma la figura de Penélope, paradigma de la fidelidad conyugal en una actualización paródica que rompe con el arquetipo social tradicional de la mujer fiel, sumisa, obediente y conformista.

- e) Los rasgos pragmáticos: la concisión y la naturaleza elíptica del relato exigen la presencia de un lector activo en la transacción literaria; por tanto, el alumno debe estar implicado porque se requiere su complicidad y cooperación para completar la trama y el final abierto del relato según su propia interpretación.

Conclusiones

El concepto de lectura intercultural, según las investigaciones más actuales, se ciñe a un planteamiento didáctico cuyo propósito es contribuir al desarrollo de la CCI mediante el uso del texto literario en el aula de L2. No obstante, constituye un concepto poco explorado en la enseñanza del español como L2, en comparación a otras lenguas como el inglés, en el que existe amplia literatura sobre el tema. Si bien es cierto, existe abundante bibliografía relacionada con la enseñanza de la literatura en L2, pero responde a otros enfoques diferentes a los propósitos de la lectura intercultural.

La competencia comunicativa intercultural es un proceso complejo que exige una clara necesidad de promover conocimientos, habili-

dades y actitudes en los estudiantes de una L2 para que sean capaces de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a sus múltiples identidades (Rodrigo-Alsina, 1999). Hay que advertir que se enfatiza la actuación comunicativa en términos de eficacia, más que de perfección; una meta del hablante intercultural que bien puede extenderse al lector intercultural.

La experiencia literaria no es un proceso pasivo sino una forma de intensa actividad personal en la que se ponen en juego aspectos cognitivos, afectivos e imaginativos que conducen al alumno a una comprensión tanto de las relaciones humanas como de los contextos sociales en los que se produce el discurso literario. Desde esta perspectiva, la elección del microrrelato hispánico se debe a las ventajas que ofrece este género por sus particulares características discursivas, formales, temáticas y pragmáticas, así como su variada tipología que concentra las producciones de autores españoles e hispanoamericanos. En este sentido, el valor didáctico de la literatura se amplía como herramienta para el aprendizaje intercultural, propiciando la interacción del alumno con el texto, con la sociedad y la cultura meta. En definitiva, la intención es propiciar la apertura del aprendiz a otros patrones culturales, creencias y valores que contribuyan a la formación de una personalidad intercultural.

Asumiendo la importancia de la variedad de textos necesarios en el ámbito de la lectura intercultural, se considera que la taxonomía de clasificación analizada en este trabajo resulta útil para la selección del microrrelato. El papel del docente en la selección resulta fundamental para rentabilizar el texto literario en el diseño de actividades encaminadas a que el estudiante capte el significado del texto, la profundidad del tema, y todos aquellos elementos literarios que lo convierten en obra singular y plurisignificativa; al tiempo que se desarrollen los componentes de la competencia comunicativa intercultural.

Referencias

- Andrés-Suárez, I. (2009). Formas mixtas del microrrelato. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato* (pp. 21-48). Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401353>
- Andrés-Suárez, I. (2010). *El microrrelato Español: Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto.
- Bredella, L. (2003). Afterword: What does it mean to be intercultural). E In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 225-239). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bustamante, L. (2012). *Una aproximación al microrrelato hispánico: Antologías publicadas en España (1990-2011)*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1029>
- Byram, M., & Fleming, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg, Francia: Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clavedon-Inglaterra, England, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo, P. C., & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-34. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerios de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya.
- Fernández-Besched, M. (2007). Como el pan nuestro de cada día: El microrrelato en su versión anglosajona. *El cuento en red*, 15, 3-14.
- Garrido, A. (2009). El microcuento y la estética posmoderna. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato*. Actas del XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea (pp. 49-66). Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE.
- Gee, J. P. (1997). Thinking, learning and reading: The situated sociocultural mind. En D. Kirshner, & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 235-259). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gómez-Yebra, A. (2009). Microrrelatos al punto. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato*. Actas del XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea (pp. 13-18). Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE.
- Gonçalves, A. (2005). Literary texts: A passage to intercultural reading in foreign language education. *Language and intercultural communication*, 5 (1), 57-69.
- Gonçalves, A. (2011). (Re) placing Literary Texts in the Intercultural Foreign language Classroom. *International Education Studies*, 4 (5), 5-10. doi: <http://doi.org/10.5539/ies.v4n5p5>
- Hernández, J. L. (2009). Microrrelato y modernidad digital. Estrategias comunicativas de un género fronterizo. *Crisis analógica, futuro digital*. Actas de comunicaciones del IV Congreso de Cibersociedad. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/congres2009/>
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(, 3), 117-130.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el Español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Koch, D. M. (2003). Minificción: muestrario modelo de características. *Hispanamérica: Revista de literatura*, 95, 107-114.
- Kramsch, C. (1999). Thirdness: The intercultural stance. En T. Vestergaard (Ed.), *Language, culture and identity* (pp. 41-58). Aalborg, Dinamarca: Aalborg University Press.
- Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas consideraciones. *Revista Iberoamericana IX* (36), 85-96.
- Mendoza, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza

- de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 3, 19-42.
- Rábano, M. F. (1997). Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés. *Aula* 9, 269-285.
- Risager, K. (2009). La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. En M. Byram, & M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 242-253). Madrid: Edinumen.
- Roas, D. (2008). El microrrelato y la teoría de los géneros. En Irene I. Andrés-Suárez, & Antonio Rivas (Eds.), *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico* (pp. 47-76). Palencia: Menoscuarto.
- Ródenas, D. (2009). La microtextualidad en la vanguardia histórica. En S. Montesa (Ed.), *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato* (pp. 67-90). Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE.
- Rodrigo- Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rojo, V. (1994). El minicuento: caracterización discursiva y desarrollo en Venezuela. *Revista Iberoamericana*, 166, 565-573. Recuperado de <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/viewFile/6531/6707>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Schmidt, J. (2014). *La comunicación intercultural: El desafío de la comunicación entre dos culturas*. Derman/Norderstedt: Herstellung und Verlag.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. H. Laskaridou, U. Lundgren, M^a del C. Méndez,... & P. Ryan. *Foreign Language teachers and intercultural competence. An International investigation* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Singh, M. K., Marsani, F. N., Jaganathan, P., Karupiah, P., & Abdullah, A. S. (2017). An intercultural reading programme (IRP) to enhance intercultural knowledge among secondary school students. *English language Teaching*, 10 (1), 26-38. doi: <http://doi.org/10.5539/elt.v10n1p26>
- Sitman, R., & Lerner, I. (1999) La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro? *Espéculo*, 12. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71 (1), 133-169.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *Modern English Teacher*, 13 (1), 5-11.
- Valls, F. (2008). *Soplado vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de espuma.
- Villegas-Paredes, G. L. (2016). La pragmática intercultural y la relevancia de la Comunicación no verbal en el aprendizaje de ELE. *Revista Lenguaje y Textos*, 44, 73-82. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/lyt/index>
- Zacharias, N. T. (2005). Developing intercultural competence through literature. *A Journal of culture English language teaching & literature (CELT)*, 5 (1), 27-41. Recuperado de <http://journal.unika.ac.id/index.php/celt/article/view/143>
- Zavala, L. (2002). El cuento ultracorto bajo el microscopio. *Revista de literatura*, LXIV(128), 539-553. Recuperado de <http://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/viewFile/183/193>

Corpus de microrrelatos hispánicos

- Alfaro, C. (2000). *Granos de mostaza*. Madrid: Internacionales Universitarias.
- Anderson-Imbert, E. (1996). Alas. En V. Rojo (Ed.), *Breve manual para reconocer minicuentos* (p. 133). Caracas: Equinoccio.
- Anderson-Imbert, E. (2001). Mi sombra. En C. Obligado (Ed.), *Por favor, sea breve: Antología de relatos hiperbreves* (p. 88). Madrid: Páginas de espuma.
- Arreola, J. J. (2011). *Bestiario*. Barcelona: RBA libros.
- Aub, M. (2001). La uña. En C. Obligado (Ed.), *Por favor, sea breve: Antología de relatos hiperbreves* (p. 103). Madrid: Páginas de espuma.
- Brea, I. (2001). La lechera pragmática. En C. Obligado (Ed.), *Por favor, sea breve: Antología de relatos hiperbreves* (p. 166). Madrid: Páginas de espuma.
- Chacón, D. (2001). Suicidio, o morir de error. En C. Obligado (Ed.), *Por favor, sea breve: Antología de*

- relatos hiperbreves (p. 167). Madrid: Páginas de espuma.
- Cortázar, J. (1974). *La vuelta al día en ochenta mundos*. Madrid: Siglo XXI.
- Esteban-Erlés, P. (2009). Centrifugado. En C. Obligado (Ed.), *Por favor, sea breve 2: Antología de microrrelatos*. Madrid: Páginas de espuma.
- Huidobro, V. (1996). Tragedia. En V. Rojo (Ed.), *Breve manual para reconocer minicuentos* (p. 96). Caracas, Venezuela: Equinoccio.
- Iwasaki, F. (2004). *Ajuar funerario*. Madrid: Páginas de espuma.
- Jiménez- Emán, G. (2005). Encuentros lejanos. En D. Lagmanovich (Ed.), *La otra mirada. Antología de microrrelatos hispánicos* (p. 227). Palencia: Menoscuarto.
- Jiménez- Lozano, J. (1993). *Objetos perdidos: antología de cuentos*. Valladolid: Ámbito.
- Lumbreras, L. (2006). 10 Relatos Cátedra Miguel Delibes. Valencia: UVA. Recuperado de <http://www.robertolumbreras.com/index2/10microrrelatos.pdf>
- Mandrini, E. (2013). *Las otras criaturas*. Palencia: Menoscuarto.
- Mateo- Diez, L. (2001). *Los males menores. Microrrelatos*. Barcelona: Austral.
- Merino, J. M. (2007). *La glorieta de los fugitivos*. Madrid: Páginas de espuma.
- Millás, J. J. (2001). *Articuentos*. Barcelona: Alba.
- Millás, J. J. (2008). *Los objetos nos llaman*. Barcelona: Seix Barral.
- Monterroso, A. (1997). *La oveja negra y demás fábulas*. Madrid: Alfaguara.
- Monterroso, A. (2000). El dinosaurio. En L. Zavala, *Relatos vertiginosos: antología de cuentos mínimos* (p. 153). México: Alfaguara.
- Monterroso, A. (2009). La tela de Penélope o quien engaña a quien. En C. Obligado (Ed.), *Por favor, sea breve: Antología de relatos hiperbreves* (p. 74). Madrid: Páginas de espuma.
- Olgoso, A. (2009). *La máquina de languidecer*. Madrid: Páginas de espuma.
- Shua, A. M. (1992). *Casa de Geishas*. Buenos Aires, Argentina: Edición Ed. Sudamericana.
- Suárez, G. (1994). *El asesino triste*. Madrid: Alfaguara.
- Timossi, J. (1997). *Cuentecillos y otras alteraciones*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Urbanyi, P. (2005). Comunicación. En D. Lagmanovich (Ed.), *La otra mirada. Antología de microrrelatos hispánicos* (p. 296). Palencia: Menoscuarto.
- Valenzuela, L. (2008). *Juego de villanos*. Barcelona: Thule.