

Ana Calvo Revilla y Eva Álvarez Ramos (eds.)

**Microrrelato hipermedial:
aproximaciones teóricas
y didácticas**



PETER LANG

**Bibliographic Information published by the
Deutsche Nationalbibliothek**

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available online at <http://dnb.d-nb.de>.

Microrrelato hipermedial: aproximaciones teóricas y didácticas se encuadra dentro del Proyecto de Investigación I+D+I «MiRed. Microrrelato hipermedial español e hispanoamericano (2000-2020). Elaboración de un repositorio semántico y otros desafíos en la red» (RTI2018-094725-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo (FEDER) y la Agencia Estatal de Investigación.



Printed by CPI books GmbH, Leck

ISBN 978-3-631-81786-5 (Print)
E-ISBN 978-3-631-82545-7 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-82546-4 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-82547-1 (MOBI)
DOI 10.3726/b17394

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2020
All rights reserved.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

All parts of this publication are protected by copyright. Any utilisation outside the strict limits of the copyright law, without the permission of the publisher, is forbidden and liable to prosecution. This applies in particular to reproductions, translations, microfilming, and storage and processing in electronic retrieval systems.

This publication has been peer reviewed.

www.peterlang.com

Índice

List of Contributors	7
<i>Ana Calvo Revilla y Eva Álvarez Ramos</i> Retos y desafíos de la red como paradigma de creación artística en la esfera del microrrelato hipermedial y otras formas narrativas minificionales	9
I. Estudios teóricos sobre el microrrelato hipermedial	
<i>Ana Calvo Revilla</i> Claves del paradigma estético del microrrelato hipermedial	19
<i>Eva Álvarez Ramos</i> Microrrelato hipermedial y nuevos modelos de lectura	43
<i>Asunción López-Varela Azcárate</i> Semióticas del microrrelato hipermedial	61
<i>Xaquín Núñez Sabarís y Eunice Ribeiro</i> Taxonomía del microrrelato hispánico del siglo XXI: propuestas metodológicas de investigación en (la) red	79
<i>Ángel Arias Urrutia</i> Los Antojos de Sergio Astorga: una bitácora hipermedial	99
<i>Paulo A. Gatica Cote</i> Chimalario: integración, serialidad y coleccionismo en las 83 novelas y algunos viajes en el tiempo de Alberto Chimal	117
II. Aplicación didáctica del microrrelato hipermedial	
<i>Daniel Escandell Montiel y Miriam Borham Puyal</i> La microcreatividad como impulso docente e intermedia: posibilidades educativas para la formación en el ámbito universitario	139

<i>Hugo Heredia Ponce, Manuel Francisco Romero Oliva y Ester Trigo Ibáñez</i> Microficción y transmedialidad en la formación inicial de docentes para una educación literaria en la escuela actual	155
<i>Belén Mateos Blanco y Leyre Alejaldre Biel</i> Microrrelato hipermedial, aprendizaje cognitivo y desarrollo de las destrezas en el marco de ELE	179
<i>Naimy González de Posada, Ana María Cea Álvarez y Silvia Araújo</i> La contribución del microrrelato hipermedial para el desarrollo de la escritura creativa en un taller de ELE	201
<i>Milagrosa Parrado Collantes y Agnieszka Kruszyńska</i> Lluvia de aerolitos con alumnado de altas capacidades. Taller en la Fundación Carlos Edmundo de Ory	215
<i>Leticia Bustamante Valbuena</i> Una experiencia didáctica diferente: el microrrelato hipermedial en un Centro de Educación para Personas Adultas (CEPA)	237

List of Contributors

Ana Calvo Revilla Universidad CEU San Pablo	Manuel Francisco Romero Oliva Universidad de Cádiz
Eva Álvarez Ramos Universidad de Valladolid	Ester Trigo Ibáñez Universidad de Cádiz
Asunción López-Varela Azcárate Universidad Complutense de Madrid	Belén Mateos Blanco Universidad de Valladolid
Xaquín Núñez Sabarís Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM)	Leyre Alejaldre Biel Universidad de Columbia
Eunice Ribeiro Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM)	Naimy González de Posada Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM)
Ángel Arias Urrutia Universidad CEU San Pablo	Ana María Cea Álvarez Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM)
Paulo A. Gatica Cote Universidade de Santiago de Compostela	Silvia Araújo Universidade do Minho
Daniel Escandell Montiel Universidad de Salamanca	Milagrosa Parrado Collantes Universidad de Cádiz
Miriam Borham Puyal Universidad de Salamanca	Agnieszka Kruszyńska Universidad de Łódź
Hugo Heredia Ponce Universidad de Cádiz	Leticia Bustamante Valbuena Investigadora independiente

Belén Mateos Blanco y Leyre Alejaldre Biel

Microrrelato hipermedial, aprendizaje cognitivo y desarrollo de las destrezas en el marco de ELE

1. Introducción

Este artículo parte de investigaciones anteriores cuyo objetivo era demostrar la idoneidad del microrrelato como soporte didáctico en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) (Mateos Blanco, 2016a y 2019a). A estas propuestas, fundamentadas en la poligénesis, tendencia a la hibridación y carácter proteico de las ficciones hiperbreves, sumaremos las derivadas del estudio de las interferencias semióticas de los microtextos que proliferan en soportes e inundan las multiplataformas.

Las especiales características de estos microrrelatos hipermediales permiten al docente asentar su propuesta metodológica en el conjunto de inteligencias que ordenan la cognición humana establecido por Howard Gardner (1999). Estas inteligencias —lingüística-verbal, lógica-matemática, visoespacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista—, que sustituyen el concepto tradicional de capacidad, funcionarán como herramienta de adquisición, recuperación y aplicación en la lengua meta.

Los microrrelatos hipermediales como instrumento educativo entroncan con el desarrollo de habilidades digitales por parte del estudiante, quien se beneficia de un aprendizaje dual y simultáneo. En este contexto, las posibilidades de explotación didáctica se expanden gracias al uso generalizado de las redes sociales y al incremento de las aplicaciones en línea enfocadas a la práctica de la lectoescritura. El fenómeno de la tuiterratura y las *Storytelling Apps* facilitan la creación de narrativas digitales —confeccionar una historia, ilustrarla o incorporar grabaciones de viva voz, musicales o visuales— que acompañarán y potenciarán el perfeccionamiento de las destrezas en comprensión y producción de textos de (lectura y escritura) y en la práctica de la oralidad.

Justificar la aplicación de este paradigma en el ámbito de ELE, así como los recursos y soportes que lo vertebran, exige organizar los criterios específicos de adquisición de la lengua meta con el sistema de inteligencias propuesto por Gardner articulados de acuerdo con la taxonomía de objetivos educativos propuesta por Bloom (1956), Anderson y Krathwohl (2001) y transferida y ampliada al contexto digital por Churches (2008) y Kathy Schrock (2013).

2. Conceptualización: microrrelato hipermedial e inteligencias múltiples

En primer lugar, y adelantándonos a un posible debate sobre la identidad y autonomía del microrrelato respecto a otras formas narrativas —novela, novela corta y cuento—, zanjaremos esta cuestión adaptando los enunciados de por Paul Ricoeur en *Teoría de la interpretación* (1976) a la definición de micronarrativa y argumentar así su independencia. Los hiperbreves narrativos gozan de sus propias marcas de género (Mateos Blanco, 2019b: 3–4) tanto formales (trama, personajes, espacio, tiempo-elipsis, diálogos, final sorpresivo y enigmático, valor del título y experimentación lingüística) como temáticas (intertextualidad, metaficción, ironía, parodia, humor e intención crítica); posee una intención o función específica, la de subvertir las normas preestablecidas e incitar mediante esta ruptura a la reflexión y el análisis; exige un lector concreto, activo y competente, capacitado para sellar el pacto de lectura; utiliza para su difusión diversos medios y soportes, y la práctica, tanto de su escritura como de su lectura, está ligada a la condición natural de narrar del hombre.

Muchos han sido los autores que han encontrado en el microrrelato un género a medida del posmodernismo —Noguerol Jiménez (1996), Koch (2004), Zavala (2007), Garrido Domínguez (2008), Bustamante Valbuena (2017)—. Su genética, carácter proteico y fuerte tendencia a la hibridación crean el ecosistema perfecto para el escritor, quien se siente libre para cuestionar y romper las estructuras literarias anquilosadas. El autor fagocita la figura del editor al multiplicarse los medios y soportes de difusión favorecidos por las nuevas tecnologías de la comunicación. Además, estas nuevas plataformas de autopublicación propician la interacción entre diferentes códigos semióticos que generan nexos más allá de lo estrictamente literario.

La creciente presencia hipermedial de las fórmulas narrativas se justifica en las proliferas concomitancias intermediales que Gil González (2012) especifica en relaciones *cross-media*, transmedia y multimedia para definir el fenómeno de la narrativa aumentada:

la antigua voz de la ficción, la palabra como vehículo del relato, la pervivencia del texto y de la lectura, e incluso la resistencia del texto impreso a su anunciada extinción, hibridándose, dejándose invadir por o expandiéndose a los nuevos soportes, medios, lenguajes y tecnologías narrativas. Eso, creemos, está siendo la narrativa aumentada de nuestro tiempo. (Gil González, 2015: 72–73)

Sin embargo, cuando acotamos este fenómeno al estudio del microrrelato hipermedial, Calvo Revilla (2019a) apunta que las relaciones se expanden y evolucionan como resultado de la conexión entre intermedialidad y

multimedialidad, puesto que “todo objeto puede ser transformado, toda forma puede ser imitada, no hay arte que por naturaleza escape a estos dos modos de derivación que en literatura definen la hipertextualidad” (Genette, 1982: 57). Consecuentemente, la proliferación de ilaciones no se reduce al diálogo entre la pluralidad de signos y códigos que publican los soportes físicos y virtuales, sino que se extienden a otras disciplinas artísticas —literatura, cine, música, artes plásticas y escénicas...—, que, aleatoriamente, se conjugan con sus representaciones y manifestaciones —narrativas, composiciones filmicas, melodías, pintura, teatro...—.

La ductilidad del microrrelato contextualizada en los entornos digitales —blogs, redes sociales y aplicaciones— contacta con esta amalgama de trabajos para transformar el esquema de percepción y reformular el pacto de lectura desde una perspectiva multimodal. El eclecticismo que caracteriza la génesis de estos microrrelatos hipermediales posibilita su estudio desde la episteme de múltiples disciplinas y su aplicación al área de conocimiento concreto; desde el panorama de la didáctica de segundas lenguas, la particular naturaleza del microrrelato hipermedial permitirá fundamentar la adquisición de la lengua meta en las investigaciones sobre recepción, modelos de lectura y actividad cerebral, que a su vez ensamblan con las diligencias de Gardner (1999) sobre las inteligencias múltiples.

Esta perspectiva¹ multidimensional del intelecto enmarcada en el enfoque cognitivista parte de Sternberg (1985), quien trata de superar las investigaciones polifactoriales de Thurstone (1938) —factores o aptitudes mentales primarias—, Vernon (1951) —factor G, aptitud verbal y práctica—, Cattell (1970) —inteligencia fluida e inteligencia cristalizada—, y Guilford (1982) —contenidos, operaciones y productos— en *Teoría triárquica de la inteligencia* (1985) al señalar tres tipos de capacidades: analítica, práctica y creativa.

Gardner ampliará el número de inteligencias hasta ocho, aunando el paradigma cognitivista de Sternberg y el emocional de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1998) basándose en el contexto de aplicación de cada una de estas. En primer lugar la lingüística-verbal, definida por las competencias en comprensión y producción oral y escrita; la inteligencia lógico-matemática contempla la resolución de problemas y la proyección de modelos lógicos; la inteligencia visoespacial precisa la percepción de escenarios y los patrones situacionales y descriptivos extrapolables a entornos artísticos; la corporal-cinestésica se especializa en el control de los movimientos corporales implicados

1 Datos extraídos de Beltrán (1995) y Doménech Delgado (1995).

en cualquier actividad; la musical distingue los registros, así como la reproducción y producción de los rasgos inherentes a una composición musical; estrechamente relacionadas con la mencionada inteligencia emocional, la intrapersonal e interpersonal determinan las habilidades sociales adquiridas gracias al conocimiento de uno mismo y de los otros; en último lugar, la naturalista, enfocada al conocimiento y cuidado del entorno. Una vez delimitadas las múltiples capacidades de acuerdo con el diseño de Gardner trasladaremos su estudio al marco específico de ELE.

3. Contextualización: enseñanza-aprendizaje en el ámbito de ELE

Respecto al ámbito de aplicación, la enseñanza de ELE, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) contempla el uso de textos literarios en el aula como recurso para enseñar al alumno a hablar, leer, escuchar y escribir en español. Desde esta perspectiva, el microrrelato ya ha desvelado sus ventajas como soporte de aprendizaje —la autenticidad del material, su profusión lingüística, la agrupación de competencias, su temátología universal, el incentivo del componente sociocultural, su éxito como literatura motivadora...— en los estudios aportados por autores como Arias Urrutia, Calvo Revilla, Hernández Mirón (2008); Garrido Gallardo (2008), Albert Ferrando (2016), Álvarez Ramos (2016), García Perera (2016), Mateos Blanco (2016), Rodríguez Rodríguez y García Perera (2016), Rubio Martínez y Vázquez Alcajada (2016) o Xing Liu (2019), entre otros.

A las contribuciones presentadas en estos estudios se suman ahora las aportaciones del microrrelato hipermedial, corroborando que “es el género más didáctico, lúdico, irónico y fronterizo de la literatura” y que, además, lo particular de su condición “facilita reconocer la dimensión literaria en diversas formas de narrativa, como el cine, las series audiovisuales y la narrativa gráfica”, al mismo tiempo que “disuelve la distinción entre los lectores de textos y los creadores de interpretaciones” (Zavala, 2004: 60).

A colación de lo apuntado por Zavala, podemos aseverar que el microrrelato hipermedial nos permitirá trabajar conjuntamente producciones artísticas de diversa naturaleza: literaria, plástica, escénica... y los lenguajes inherentes a cada una de ellas, además de dotar a los alumnos de recursos y estrategias para su comprensión, reconstrucción y posterior creación de sus propias narrativas hipermedia en la segunda lengua (L2).

4. Aplicación: microrrelato hipermedial, aprendizaje cognitivo y ELE

Afirmar que los microrrelatos hipermediales constituyen un recurso eficiente para mediar la adquisición de las destrezas en la enseñanza de ELE exige conocer cómo se ejecuta la recepción de los textos breves que Zavala (2011) simplifica en minificciones modernas —aquellas concebidas y editadas en papel—, y posmodernas, —vinculadas a entornos digitales en los procesos de creación o percepción— categoría que englobaría los microrrelatos situados en los ejes intermediales y transmediales fundamentados por Gil González (2012) y Pardo García (2018) junto con el conglomerado de relaciones que Calvo Revilla (2019) amplía y define como hipermediales.

A este respecto, los estudios neurocientíficos desarrollados por el equipo de Amir Amedi, publicados en 2011, resultan concluyentes al revelar que la actividad lectora emplea todo el cerebro, incluyendo aquellas áreas destinadas a otros fenómenos perceptivos, como por ejemplo la audición. De hecho, al cerebro le resulta indiferente que sentidos estimulemos para leer, pues él trabaja de manera idéntica en todas las áreas sensoriales. Además, aclara que, a pesar de que el procesamiento de la lectura se identifica con una región específica, el entramado de redes que la impulsa registra actividad en toda su superficie y que las conexiones visuales y cerebrales varían para adaptarse al ambiente o, en este caso, al modelo de lectura; el mayor o menor grado de plasticidad del cerebro funciona como adaptógeno para favorecer u obstaculizar este tipo de operaciones.

El estudio científico de la actividad cerebral circunscrito a la percepción lectora pone de relieve que, durante su ejercicio, independientemente de su naturaleza, entran en juego varias parcelas de cognición. En el caso concreto de la minificción posmoderna, la percepción sí está sujeta a un condicionante: la plasticidad del cerebro vinculada a la edad cronológica del lector. En este aspecto, cobra importancia el término nativos digitales acuñado por Prensky (2001) el cual considera que estos sujetos, que crecen y se desarrollan en torno a las nuevas tecnologías, organizan su estructura mental de forma diferente a los emigrantes digitales, aquellos cuyos hábitos de lectoescritura se han desarrollado antes de eclosión tecnológica.

Esta idea fragmentada de la mente humana vinculada al desarrollo de una u otra actividad determina en cada individuo las múltiples inteligencias definidas por Gardner (lingüística-verbal, lógica-matemática, visoespacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista) de cuya condición se desprenden inexorablemente el carácter innato, su reflejo neurocognitivo y la semiótica cultural aplicable a su correspondiente entorno social.

Y es que Gardner no solo amplía el espectro multidimensional de la perspectiva cognitivista, sino que construye una definición para el talento intercultural y multilingüe, “una inteligencia es la habilidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en una o más culturas” (Gardner, 1983: 67) que, en el entorno de aprendizaje de una L2 cristaliza en la transferencia de competencias de la lengua meta a cada una de las inteligencias múltiples —tabla 1—:

Tabla 1: Transferencia entre competencias ELE e inteligencias múltiples. Elaboración propia

Lingüística -verbal	- Funciones del lenguaje: narración, descripción y categorización. - Habilidades lingüísticas: estructura narrativa, coherencia y cohesión, voces y diálogos, temporalización, expresividad y léxico.
Lógico- matemática	Estrategias para resolver problemas, habilidad para deducir reglas, establecer patrones comunes y aplicar las normas con carácter totalizador.
Visoespacial	- Representación: conceptualización de los referentes visuales. - Exploración: flexibilidad para identificar modelos artísticos. - Talento artístico: creatividad aplicada al desarrollo de la imaginación.
Corporal -cinestésica	- Expresión rítmica y musical: distinción entre melodías y locuciones. - Control corporal: expresividad y paralingüaje. - Síntesis corporal: concordancia entre lenguaje verbal y gestual.
Musical	- Recepción: percepción e identificación del tono y del ritmo del habla. - Producción ambivalente: articulación lingüística y prosodia.
Intrapersonal	- Respecto a uno mismo: conocimiento de las capacidades, gustos y preferencia
Personal	- Respecto a los demás: reconocimiento y conocimiento de los otros. - Ámbito social: empatía y comprensión del entorno.
Naturalista	- Proceso perceptivo: consciencia y cuidado del entorno.

El carácter interdisciplinar entre inteligencias exige a los estudiantes desarrollar su capacidad de síntesis, cuyo ejercicio implica combinar elementos originalmente distantes, separados o diferentes. Para facilitar esta tarea Gardner (2005) propone seis estrategias o modelos de recopilación —narraciones, taxonomías, conceptos complejos, metáforas evocadoras, teoría y metanarraciones— que

el docente debe tener en cuenta a la hora de estructurar los objetivos y recursos dirigidos a la adquisición de competencias. Estas etiquetas se acomodan al microrrelato hipermedial de acuerdo con el siguiente epítome:

- Narraciones: facilitar el reconocimiento de la característica *sine qua non* del microrrelato, su capacidad narrativa, o, en su defecto, señalar los textos que no cumplen esta condición.
- Taxonomías: las aplicaciones presentadas para trabajar el microrrelato hipermedial se estructuran en torno a la práctica de habilidades de pensamiento —recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear— que ordenan la adquisición de la L2.
- Conceptos complejos: el grado de superficialidad o profundidad con el que abordaremos la génesis, evolución y terminología que envuelve al microrrelato hipermedial variará en función de los objetivos fijados para la competencia literaria.
- Metáforas evocadoras: ejemplificar y extrapolar la identificación de microrrelatos hipermediales con las publicaciones de los aprendientes en redes sociales: post, estados, enlaces, comentarios...
- Teoría: los estudiantes deben conocer y distinguir los diferentes espacios del microrrelato hipermedial en la red: blogs, redes sociales y aplicaciones.
- Metanarraciones: la metaliteratura y el metalenguaje aparecen como temas recurrentes de la ficción hiperbreve que construyen el fondo del texto, por lo que constituyen un modelo y referente de escritura para la práctica de la competencia escrita.

El desarrollo de las competencias en la lengua meta sustentadas en las ocho inteligencias de Gardner se ejercitarán en el aula a partir de la tipología de actividades propuesta por Escamilla González (2014): de evocación (interrogativas, frases o textos incompletos y gráficos o dibujos incompletos, de reconocimiento), de discriminación (entre verdadero y falso, asociación de datos o conceptos, ordenación, y elección de la mejor respuesta) y, por último, de definición del significado (exposición temática, identificación y categorización de ejemplos y resolución de problemas) articuladas en torno al microrrelato hipermedial. De acuerdo con este esquema, los estudiantes deben realizar una serie de tareas conforme a cuestiones del tipo:

- Lee, escucha o visiona el siguiente microrrelato y completa (con palabras, imágenes, audios), señala (las afirmaciones verdaderas), identifica (si existe concordancia en la hipótesis planteada), ordena (las frases, imágenes... según el tiempo narrado) o relaciona (los lenguajes textual y visual del microrrelato).

- Explica, expón, describe, sintetiza, escribe e imagina según lo indicado en la tarea.

La práctica de este tipo de ejercicios, confeccionados desde la perspectiva cognitivista, pretenden valorar las competencias y consecuente nivel de lengua de los aprendientes. Para precisar el grado de capacitación alcanzado por los alumnos aplicaremos la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) –Tabla 2–, propuesta que parte de la ideada por Bloom en 1956, que permite registrar las habilidades de pensamiento contextualizadas en cada una de las inteligencias.

Tabla 2: A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Anderson y Krathwohl, 2001:67–68)

Habilidades de pensamiento superior	↑	Habilidades de pensamiento superior
Evaluación		Crear
Síntesis		Evaluar
Análisis		Analizar
Aplicación		Aplicar
Comprensión		Comprender
Conocimiento		Recordar
Habilidades de pensamiento inferior		Habilidades de pensamiento inferior

La adecuación de la taxonomía de Bloom (1956) al panorama educativo contemporáneo no finaliza con el modelo de Anderson y Krathwohl (2001), sino que continúa su evolución con las aportaciones de Churches (2008) y Schrock, (2013) para entroncar con el uso de las TIC como instrumento educativo en el aula. Las últimas actualizaciones acotadas al entorno digital nos permitirán diseñar una pauta de aprendizaje sustentada en el microrrelato hipermedial que cumpla con el horizonte de adquisición deseable para la lengua meta.

5. Herramientas y capacidades: micronarrativa aumentada

La profusión de modelos de lectura generados por los crecientes soportes tecnológicos ha derivado en una nueva identidad para los lectores que Cassany (2013) define como *prosumidores*. La realidad de las aulas de segundas lenguas se transforma al comprender que si los estudiantes consumen y producen textos digitales en su lengua materna, es lógico trasladar este patrón a la práctica de las competencias lingüísticas en producción y comprensión oral y textual de la L2.

La naturaleza del microrrelato hipermedial (Calvo Revilla, 2019a, 2019b y 2019c) cumple “la metáfora de los años sesenta que sostenía que el lector es el autor del texto” (Zavala, 2004: 58), al permitir que el alumno amplíe su espectro de adquisición aprendiendo a aprender: consultando la obra y accediendo a los entresijos de su génesis, accediendo a cuestiones que atañen a otras disciplinas —cine, música, artes plásticas y escénicas...— para comprender todos los aspectos de la obra, conectando con otros estudiantes en el mismo contexto y creando su propios textos multimedia y multiplataforma.

Es responsabilidad del docente adecuarse a este nuevo paradigma; el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017: 39) fija un baremo de normalización para los conocimientos en esta materia que, en el ámbito que nos compete, exigiría al profesor de ELE un nivel C que garantice:

- Crear materiales didácticos digitales en línea en una amplia gama de formatos y publicar en espacios digitales muy variados (en formato blog, actividad o ejercicio interactivo, sitio Web, aula virtual, etc.).
- Desarrollar proyectos educativos digitales en los que hace partícipe a la comunidad educativa para que sean los protagonistas del desarrollo de contenidos digitales en distintos formatos y lenguajes expresivos.

El microrrelato hipermedial como vehículo de aprendizaje garantiza la adquisición desde una perspectiva crítica al conjugar el análisis de forma y fondo (contenido y estética), además de fomentar la capacidad creadora de los aprendientes (Álvarez Ramos y Alejaldre Biel, 2019). Este enfoque tiene su reflejo en la taxonomía de Bloom que, adaptada al entorno digital por Churches (2008) –Tabla 3–, cristaliza en las acciones que el estudiante ejecutará en este ámbito.

Tabla 3: “Educational Origami” (Churches, 2008)

<i>Categorías clave</i>	Habilidades de pensamiento de orden superior	Espectro de la comunicación
Crear	Diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar, programar, filmar, animar, bloguear, video-bloguear, mezclar, remezclar, participación en un wiki, publicar, <i>videocasting</i> , <i>podcasting</i> , dirigir, transmitir	Colaborar Moderar Negociar Debatir

(continuado)

Tabla 3: Continuación

Categorías clave	Habilidades de pensamiento de orden superior	Espectro de la comunicación
Evaluar	Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear, comentar en un blog, revisar, publicar, moderar, colaborar, participar en redes (<i>networking</i>), reelaborar, probar	Comentar Reunirse en la red Videoconferencia: Skype, Hangouts, Facetime
Analizar	Comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar, recombinar, enlazar, validar, hacer ingeniería inversa (<i>reverse engineering</i>), cracking, recopilar información de medios (<i>clipping</i>)	Publicar Bloguear Participar en redes
Aplicar	Implementar, desempeñar, usar, ejecutar, correr, cargar, jugar, operar, hackear (<i>hacking</i>), subir archivos a un servidor, compartir, editar	Contribuir Chatear Comunicarse por correo electrónico
Comprender	Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar, hacer búsquedas avanzadas, realizar búsquedas Booleanas, hacer periodismo en formato blog (<i>blog journalism</i>), tuitear (usar Twitter), categorizar, etiquetar, comentar, anotar, suscribir	Comunicarse por Twitter, microblogs Mensajería instantánea: Whatsapp, Telegram, Direct, Messenger
Recordar	Reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar, utilizar viñetas (<i>bulletpointing</i>), resaltar (<i>bookmarking</i>), participar en la red social (<i>social bookmarking</i>), marcar sitios favoritos (<i>favouriting/local bookmarking</i>), buscar, hacer búsquedas en Google (<i>googling</i>)	Escribir textos
Habilidades de pensamiento de nivel inferior		

Con el objetivo de ajustar este estudio a los parámetros delimitados por su título, en primer lugar, la tabla 4, que concreta en cinco las habilidades de pensamiento formuladas por Churches (2008).

Tabla 4: Habilidades digitales focalizadas en el estudio: microrrelato hipermedial, aprendizaje cognitivo y ELE. Elaboración propia.

Recordar	Entender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Recuperar	Categorizar	Entrevistar	Esquematizar	Moderar	Narrar
Listar	Anotar	Simular	Estructurar	Comunicar	Editar video
Señalar	Tuitear	Demostrar	Organizar	Trabajar	Crear video-CV
Investigar	Bloguear	Presentar	Resumir	Publicar	Combinar
Esquematizar	Describir	Editar	Reconstruir	Colaborar	Animar
Organizar	Explicar	Ilustrar	Asimilar	Criticar	Crear pódcast

Una vez acotadas estas destrezas proponemos algunas aplicaciones web para su puesta en práctica según el entorno de aprendizaje (Schrock, 2013). Las tablas presentadas a continuación para las categorías recordar, entender, aplicar, analizar y evaluar (Figuras 1 a 5), podrían acomodarse a otras áreas de conocimiento, sin embargo, la importancia que adquiere la capacidad creativa en el marco de esta investigación justifica su ampliación (Figura 6) y diversificación en los vínculos y posibilidades narrativas entre microrrelato hipermedial, cómic y realidad aumentada (Figuras 7 y 8).

Recuperar	Listar	Señalar información	Investigar	Esquematizar mentalmente	Organizar textos
					
FlashCards	iAnnotate	World Web Dictionary	Google	Elevate	Word
					
EverNote Peek	EpicWine	World Domino	Bump	MindMap	DocsToGo

Figura 1: Aplicaciones para la categoría recordar. Elaboración propia.

Categorizar	Anotar	Tuitear	Bloguear	Describir	Explicar
					
Simple Mind	Evernote	Twitter	Wordpress	Google Docs	Tumblr
					
NearPod	WikiTouch	Hotsuit	Blogger	Pages	ScreenChomp

Figura 2: Aplicaciones para la categoría entender. Elaboración propia.



Figura 3: Aplicaciones para la categoría aplicar. Elaboración propia.



Figura 4: Aplicaciones para la categoría analizar. Elaboración propia.



Figura 5: Aplicaciones para la categoría evaluar. Elaboración propia.



Figura 6: Aplicaciones para la categoría crear. Elaboración propia.



Figura 7: Otras formas de narrar: aplicaciones cómic. Elaboración propia.



Figura 8: Otras formas de narrar: aplicaciones realidad aumentada. Elaboración propia.

Por otro lado, el auge, reconocimiento y popularización que el microrrelato ha experimentado en la última década también tiene su repercusión en el entorno digital, donde podemos encontrar aplicaciones creadas *ad hoc* para el género.



Figura 9: Aplicaciones específicas: microrrelato. Elaboración propia.

Las tres primeras —Inkspired, Ipstori y Shorti— proporcionan a sus usuarios pautas, normas y consejos en forma de *tips* para elaborar sus propios microrrelatos y compartirlos con otros miembros de la comunidad. Minificción, TaleHunt y Shortly están concebidas como redes sociales que ponen en contacto a escritores y lectores, descubriendo a unos el proceso de creación y, a otros, el de recepción; por último, las seis aplicaciones agrupadas en la segunda línea de la figura

9, que constituyen una muestra representativa de las plataformas de lectura que concentran exclusivamente ficción breve.

Para terminar, tampoco debemos perder de vista los Chat Stories —Figura 10—, el nuevo formato narrativo construido a partir de los mensajes de los personajes de la historia. Los lectores siguen prácticamente en tiempo real el desarrollo de la trama de sus protagonistas a través de mensajes de texto, llamadas, vídeos y videollamadas. La evolución de esta nueva forma de escritura revelará si nos encontramos ante el nacimiento de un nuevo género que posee sus propias particularidades como, por ejemplo, hiperbrevedad, ausencia de narrador, forma dialógica, conjunción de medios, soportes y lenguajes y semiótica propia del lenguaje electrónico creadas y difundidas desde aplicaciones específicas:



Figura 10: Aplicaciones Chat Stories: nuevas narrativas en la red. Elaboración propia.

Antes de que los estudiantes alcancen el último de los estadios planteados y comiencen a elaborar sus propios textos, no solo deberán conocer las directrices para escribir microrrelatos (Espada 2017, Shua 2017), sino también los elementos específicos que constituyen el relato digital (Robin, 2008). La utilización de las aplicaciones recogidas en las tablas, disponibles en su mayoría para los sistemas operativos iOS y Android, no entrañará ninguna dificultad para los aprendientes, puesto que “son completamente intuitivas y su uso y manejo es muy sencillo” (Heredia Ponce, Romero Oliva y Álvarez Ramos, 2019: 106). Además, debemos tener en cuenta que un porcentaje muy elevado de los estudiantes poseerán perfiles en redes sociales y transferirán sus conocimientos adquiridos en este entorno al de las aplicaciones usadas en el aula.

6. Evaluación del paradigma

De acuerdo con la perspectiva pragmática y funcional que sustenta la aplicación de las inteligencias múltiples en el aula de ELE, planteamos la evaluación de sus competencias en la lengua meta a partir de los niveles ALTE —Tabla 5—. Este instrumento, recogido en el MCERL (2001), guarda correspondencia con la categorización en niveles del Consejo de Europa y exige unas destrezas —en comprensión auditiva y expresión oral, y expresión escrita— que responden a

mayor o menor grado de complejidad cognitiva definida por lo que el aprendiente puede o no puede hacer como usuario de la L2.

Tabla 5: Niveles de dominio ALTE y tipos de usuarios (MCERL, 2002: 240).

Niveles del Consejo de Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveles de ALTE	Nivel acceso de ALTE	Nivel 1 de ALTE	Nivel 2 de ALTE	Nivel 3 de ALTE	Nivel 4 de ALTE	Nivel 5 de ALTE
Usuario	Básico	Plataforma	Umbral	Independiente	Competente	Óptimo

Con el objetivo de dar continuidad al modelo didáctico organizado en torno a las habilidades de pensamiento, cognición y aplicaciones digitales, trasladaremos las diligencias pautadas por el proyecto ALTE a este entorno, convirtiéndolo en un espacio de colaboración e intercambio entre profesores y alumnos.



Figura 11: Aplicaciones de evaluación formativa y colaborativa. Elaboración propia.

Las aplicaciones presentadas en la figura 11 constituyen una pequeña muestra de como los instrumentos y modelos de evaluación se adecuan a las características del actual paradigma docente. El alumno convertido en el epicentro del proceso enseñanza-aprendizaje debe aprender a aprender sirviéndose de las herramientas que el profesor pone a su servicio entre las que obligatoriamente deben incluirse las TIC.

7. Conclusiones

Para concluir nos gustaría subrayar algunas observaciones determinantes en este estudio; En primer lugar, reseñar que la transformación de los hábitos y modelos de lectura ocasionada por la proliferación de multiplataformas en la red es una realidad que necesariamente debe implementarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este fenómeno, estudiado ampliamente por Cassany (2013)

y al que el propio autor denomina paréntesis de Gutenberg, es el entorno de los *prosumidores*. Este término describe la naturaleza ambivalente de estos lectores, quienes producen y consumen *fan fiction* en Tumblr y Wattpad convirtiéndose en *beta readers*, envían Whatsapp para animar el argumento de la última *chat storie* en Hooked e intercambian tuits con un *reboot* académico.

En este aspecto, la mutación de los soportes deja su propia huella al aumentar la frecuencia y disminuir el tiempo dedicado a la lectura y la escritura. Este panorama, percibido con cierta incertidumbre y desasosiego en los entornos de aprendizaje, convierte al microrrelato hipermedial en una herramienta ideal para la didáctica de segundas lenguas. Sus particularidades genéticas permiten desarrollar todas las vertientes de la competencia comunicativa —pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria— y especialmente, articular los procesos de comprensión y expresión oral junto con los atribuidos a la comprensión y expresión escrita.

En el marco de ELE, hemos podido comprobar como su naturaleza híbrida no solo favorece y se adecúa a la adquisición desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, sino que, además, mejora la cognición al adaptarse a los espacios digitales —blogs, redes sociales y aplicaciones— en los que normalmente los aprendientes de la L2 practican sus rutinas de lectura y escritura.

En último lugar, destacamos el hecho de que el carácter proteico del microrrelato hipermedial favorece el acceso a múltiples herramientas, soportes y disciplinas que proporcionan ventajas a los dos agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, dotará al aula de ELE de la flexibilidad que exige el contexto educativo contemporáneo, y por otro, los estudiantes adquirirán junto a los conocimientos lingüísticos concretos los derivados de la aplicación de la TIC.

Bibliografía

- ALBERT FERRANDO, Lorena (2016). "Microrrelatos en Twitter". En Eva Álvarez Ramos y María Martínez Deyros (eds.). *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato*. Valladolid-Nueva York: Universidad de Valladolid-Cátedra Miguel Delibes. 253-264.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva (2016). "El microrrelato en el desarrollo de las destrezas discursivas". En Eva Álvarez Ramos y María Martínez Deyros (eds.). *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato*. Valladolid: Cátedra Miguel Delibes. 199-214.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva y ALEJALDRE BIEL, Leyre (2019). "Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural". *Tejuelo*, 30: 175-206.

- ANDERSON, Lorin W., y KRATHWOHL, David R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- ARIAS URRUTIA, Ángel, CALVO REVILLA, Ana y HERNÁNDEZMIRÓN, Juan Luis (2008). "El microrrelato como reclamo. La persuasión retórica de la imagen y la palabra". En Salvador Montesa (ed.). *Narrativas de la posmodernidad del cuento al microrrelato*. Málaga: AEDILE. 549-570.
- BELTRÁN, Jesús. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- BLOOM, Benjamin (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Nueva York: Longman.
- BUSTAMANTE VALBUENA, Leticia (2017). "Del relato mínimo a la narración aumentada: algunos ejemplos en el microrrelato español actual". *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 1: 26-43.
- CALVO REVILLA, Ana (2019a). "Microrrelato hipermedial: simbiosis e hibridación semiótica y proyección significativa". En Teresa Gómez Trueba y María Martínez Deyros (eds.). *Página y Pantalla. Interferencias microfccionales*. Gijón: Ediciones Trea. 149-167.
- CALVO REVILLA, Ana (2019b). "Microrrelatos, microformas literarias y microtextualidades en la red hipermedial". *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor: 9-16.
- CALVO REVILLA, Ana (ed.) (2019c). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid: Iberoamericana-Veruert.
- CASSANY, Daniel (2013). "Leer literatura en la época de Internet". *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 106-107: 35-41.
- CATTEL, Raymond B. (1970). "Separating endogenous, exogenous, epogenic, and epogenic component curves in developmental data". *Developmental Psychology*, 3 (2-1): 151-162.
- CHURCHES, Andrew (2008). "Educational Origami". Disponible en <https://web.archive.org/web/20170505030656/http://edorigami.wikispaces.com/>
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones- Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- DOMÉNECH DELGADO, Blanca (1995). "Introducción al estudio de las inteligencias". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23: 149-162.
- ESCAMILLA GÓMEZ, Amparo (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.

- ESPADA, Manu (2017). *Las herramientas del microrrelato*. Madrid: Talentura.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio (2008). "El microcuento y la estética posmoderna". En Salvador Montesa (Ed.). *Narrativas de la posmodernidad del cuento al microrrelato*. Málaga: AEDILE. 49-66.
- GARCÍA PERERA, David (2016). "La enseñanza de la gramática en español como lengua extranjera a través de la microficción: un enfoque holístico". Tesis doctoral inédita. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/24453>
- GARDNER, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- GARDNER, Howard (1993). *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences 10th Anniversary Edition*. Nueva York: Basic Books.
- GARDNER, Howard (1999). *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- GARDNER, Howard (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- GENETTE, Gérard (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- GIL GONZÁLEZ, Antonio (2012). *+Narrativa(s): intermediaciones novela, cine, cómic y videojuego en el ámbito hispánico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GIL GONZÁLEZ, Antonio (2015). "Narrativa aumentada". *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 5: 45-74.
- GOLEMAN, Daniel (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUILFORD, Joy Paul (1982). "Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies". *Psychological Review*, 9 (1): 48-59.
- HEREDIA PONCE, Hugo, ROMERO OLIVA, Manuel y ÁLVAREZ RAMOS, Eva (2019). "El blog en la formación inicial de los futuros maestros del Grado de Educación Primaria. Un estudio de caso". *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 28: 93-108.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Disponible en https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- KOCH, M.ª Dolores (2004). "¿Microrrelato o minicuento? ¿Minificción o hiperbreve?". En Francisca Noguero Jiméneiz (ed.). *Escritos disconformes: nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 45-52.

- LIU, Xing (2019). "Tuitescritura y Tuitertura en China: Microrrelato en Weibo". *Microtextualidades. Revista Internacional de Microrrelato y Minificción*, 5: 153-162.
- MATEOS BLANCO, Belén (2016). "Intertextualidad en los microrrelatos de José M.ª Merino como recurso didáctico en ELE". En Eva Álvarez Ramos y María Martínez Deyros (eds.). *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato*. Valladolid-Nueva York: Universidad de Valladolid- Cátedra Miguel Delibes. 233-252.
- MATEOS BLANCO, Belén (2019a) "Intertextualidad y autorreferencialidad en los microrrelatos del grupo leonés: aplicaciones didácticas para la enseñanza de ELE". Tesis doctoral inédita. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MATEOS BLANCO, Belén (2019b) "Quince hipótesis sobre géneros para delatar al microrrelato". *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 32: 152-162.
- NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca (1996). "Micro-relato y posmodernidad: textos nuevos para un final de milenio". *Revista Interamericana de Bibliografía*, 1 (4): s. p. Disponible en: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo4/index.aspx?culture=es&navid=201&Highlight=true&Search=UmV2aXN0YStpbmRlcmFtZXJpY2FuYStkZStiaWJsaW9ncm-FmJWMzJWFkYQ==
- PARDO, Pedro Javier (2018). "De la transescritura a la transmedialidad: poética de la ficción transmedial". En Antonio Gil González y Pedro Javier Pardo (eds.). *Adaptación 2.0. Estudios comparados sobre intermedialidad*. Madrid: Orbis Tertius. 41-92.
- PRENSKY, Marc (2001). "Digital Natives Digital Immigrants". *On the horizon*, 5 (9): 1-6.
- REICH LIOR, SZWED Marcin, COHEN Laurent y AMEDI, Amir (2011). "A Ventral Visual Stream Reading Center Independent of Visual Experience". *Current Biology*, 21: 363-368.
- RICOEUR, Paul (1995). *Teoría de la interpretación*. Ciudad de México. Siglo XXI editores.
- ROBIN, Bernard (2008). "Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom". *Theory Into Practice*, 47 (3): 220-228.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, María Nayra y GARCÍA PERERA, David. (2016). "El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ELE". *Revista de lingüística aplicada y lenguas aplicadas*, 11: 61-70.
- RUBIO MARTÍNEZ, LORENZO y VÁZQUEZ ALCAYADA, Juan Antonio (2016). *Motivar en lengua y literatura: aprendizaje con microrrelatos: Propuestas, actividades y recursos para Secundaria*. Madrid: CSS.

- SALOVEY, Peter. y MAYER, John D. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- SCHROCK, Kathy (2013). "SAMR and Bloom's". *Kathy Schrock's Guide to everything*. Disponible en <https://www.schrockguide.net/samr.html>
- STERNBERG, Robert J. (1985). "Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom". *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- THURSTONE, Louis Leon (1938). "Shifty and mathematical components: a critique of Anastasi's monograph on the influence of specific experience upon mental organization". *Psychological Bulletin*, 35 (4), 223-236.
- VERNON, Philip E. (1951). "Review of Personality: A Systematic Theoretical and Factual Study". *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46 (3), 444
- ZAVALA, Lauro (2004). "Para analizar la minificción". *Revista Folios*, 20: 55-60.
- ZAVALA, Lauro (2007). "De la teoría literaria a la minificción posmoderna". *Ciencias Sociais Unisinos*, 43 (1): 86-96.
- ZAVALA, Lauro (2011). "Minificción Contemporánea. La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna". Disponible en <https://docplayer.es/28668622-Minificcion-contemporanea-la-ficcion-ultracorta-y-la-literatura-posmoderna-dr-lauro-zavala.html>.