

Microrrelato hipermedial: aproximaciones teóricas y didácticas

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	9
----------------------------	---

Ana Calvo Revilla y Eva Álvarez Ramos

Retos y desafíos de la red como paradigma de creación artística en la esfera del microrrelato hipermedial y otras formas narrativas minificionales	11
--	----

I Estudios teóricos sobre el microrrelato hipermedial

Ana Calvo Revilla

Claves del paradigma estético del microrrelato hipermedial	21
--	----

Eva Álvarez Ramos

Microrrelato hipermedial y nuevos modelos de lectura	45
--	----

Asunción López-Varela Azcárate

Semióticas del microrrelato hipermedial	63
---	----

Xaquín Núñez Sabarís y Eunice Ribeiro

Taxonomía del microrrelato hispánico del siglo XXI: propuestas metodológicas de investigación en (la) red	81
---	----

Ángel Arias Urrutia

Los Antojos de Sergio Astorga: una bitácora hipermedial	101
---	-----

Paulo A. Gatica Cote

Chimalario: integración, serialidad y coleccionismo en las 83 novelas y algunos viajes en el tiempo de Alberto Chimal	119
---	-----

II. Aplicación didáctica del microrrelato hipermedial

Daniel Escandell Montiel y Miriam Borham Puyal

La microcreatividad como impulso docente e intermedia: posibilidades educativas para la formación en el ámbito universitario	141
--	-----

<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	157
<i>Belén Mateos Blanco y Leyre Alejaldre Biel</i> Microrrelato hipermedial, aprendizaje cognitivo y desarrollo de las destrezas en el marco de ELE	181
<i>Naimy González de Posada, Ana María Cea Álvarez y Sílvia Araújo</i> La contribución del microrrelato hipermedial para el desarrollo de la escritura creativa en un taller de ELE	203
<i>Milagrosa Parrado Collantes y Agnieszka Kruszyńska</i> Lluvia de aerolitos con alumnado de altas capacidades. Taller en la Fundación Carlos Edmundo de Ory	217
<i>Leticia Bustamante Valbuena</i> Una experiencia didáctica diferente: el microrrelato hipermedial en un Centro de Educación para Personas Adultas (CEPA)	239

List of Contributors

Ana Calvo Revilla

Universidad CEU San Pablo

Eva Álvarez Ramos

Universidad de Valladolid

Asunción López-Varela Azcárate

Universidad Complutense de Madrid

Xaquín Núñez Sabarís

Centro de Estudos Humanísticos da
Universidade do Minho (CEHUM)

Eunice Ribeiro

Centro de Estudos Humanísticos da
Universidade do Minho (CEHUM)

Ángel Arias Urrutia

Universidad CEU San Pablo

Paulo A. Gatica Cote

Universidade de Santiago de
Compostela

Daniel Escandell Montiel

Universidad de Salamanca

Miriam Borham Puyal

Universidad de Salamanca

Hugo Heredia Ponce

Universidad de Cádiz

Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz

Ester Trigo Ibáñez

Universidad de Cádiz

Belén Mateos Blanco

Universidad de Valladolid

Leyre Alejandre Biel

Universidad de Columbia

Naimy González de Posada

Centro de Estudos Humanísticos da
Universidade do Minho (CEHUM)

Ana María Cea Álvarez

Centro de Estudos Humanísticos da
Universidade do Minho (CEHUM)

Sílvia Araújo

Universidade do Minho

Milagrosa Parrado Collantes

Universidad de Cádiz

Agnieszka Kruszyńska

Universidad de Łódź

Leticia Bustamante Valbuena

Investigadora independiente

Ana Calvo Revilla y Eva Álvarez Ramos

Retos y desafíos de la red como paradigma de creación artística en la esfera del microrrelato hipermedial y otras formas narrativas minificcionales

La pérdida de la concepción del mundo como un todo totalizador y la estética de lo mínimo han contribuido al auge de prácticas artísticas y literarias en las que impera no solo la brevedad, sino también el hibridismo y la interacción de distintos códigos semióticos (pictórico, fotográfico, musical, audiovisual, etc.). Desde que Guy Debord en *La société du spectacle* (1967) augurara el capitalismo de las imágenes o Cohen-Séat subrayara la conversión del mundo en iconosfera (1959 y 1961), en el ecosistema digital han surgido textos multimediales, por lo que nos encontramos ante un nuevo paradigma estético que precisa tanto una nueva alfabetización visual como nuevas herramientas cognoscitivas para discernir los procesos de decodificación y para descifrar los procesos hermenéuticos que se derivan de las relaciones icónico-verbales y auditivas (Unsworth y Wheeler, 2002).

Con el giro del pensamiento contemporáneo hacia la cultura textovisual y multimedia (Mitchell, 1994; Rodríguez de la Flor, 2011), los géneros literarios, también el microrrelato, se expanden más allá de lo escrito en unas creaciones simbióticas, donde texto e imagen pueden ser contemplados de un solo golpe de vista en una unidad perceptiva. Partiendo de las estrategias narrativas que confluyen en ambos lenguajes y de la formulación conceptual de microrrelato hipermedial (Calvo, 2019a; 2019c), cobran especial interés dentro de los estudios teórico-literarios distintos ámbitos de estudio: el dialogismo discursivo y artístico; la interacción de los componentes verbales, visuales y auditivos y su tratamiento desde perspectivas diversas (retórica, narratológica, semiótica, interdiscursiva, etc.); el análisis de los procesos de condensación compositiva y de densidad semántica que se deriva de la materialización de los signos; la pluralidad significativa y el potencial semántico-narrativo en los fenómenos de hibridación y contaminación del microrrelato con otros campos artísticos (Calvo, 2019a; 2019b; 2019d; 2019e); las posibilidades semióticas que se derivan de la pluralidad y de la intersección de medios y códigos propios del sistema cultural contemporáneo; los fenómenos de repetición y serialización; el estudio de la

imagen como motor metafórico de las relaciones interdiscursivas e intersemióticas (Albaladejo, 2016); la reescritura de la tradición literaria y, especialmente, del cuento popular, con frecuencia desde perspectivas paródicas o subversivas; la resemantización de la imagen, la producción de sentido en los procesos de viralización en las redes y la disolución de las fronteras entre cultura alta y popular; la huella de la hipermedialidad en el proceso creativo; el apropiacionismo y los procesos de remediación; las mutaciones transemióticas y los procesos de serialización; la espectacularización del yo y la multiplicación autorreferencial en la red, entre otros.

Asimismo, si prestamos atención al proceso de la recepción del microrrelato hipermedial, se abren nuevos retos, como la sistematización tipológica de los fenómenos de recepción suscitados por el ensamblaje de imagen y palabra; el papel de los espacios intersticiales que se crean entre escritores y lectores (Bourriaud, 2006); el estudio de las redes sociales contempladas, siguiendo a Genette, como “epitextos públicos mediáticos” (Cruz, 2013); la repercusión en la comprensión de las nuevas formas literarias y artísticas que se derivan de la multiplicación, hibridación y simbiosis de los lenguajes, etc.

Del mismo modo, como resultado de las investigaciones realizadas hasta el momento, observamos otras líneas de investigación que se derivan de fenómenos de naturaleza variada, como: la irrupción de las ficciones de la serialización y las estrategias de la repetición (Balló y Pérez, 2005; Gómez Trueba 2019); las relaciones interdiscursivas e intermediales entre la escritura autobiográfica, el blog y la minificción (Navascués, 2019); los cruces transgenéricos entre las distintas categorías de la minificción; los procesos de creación y recepción de la minificción digital en todas sus formas (microrrelato, aforismo, *onliner*, etc.); la proliferación en las redes sociales de prácticas artísticas en la que impera la experimentación, la originalidad, o el componente lúdico (Calvo, 2018), etc.

No podían todas estas novedosas manifestaciones no interferir allende su campo de acción. La especial configuración de las microficciones, las convirtieron en jugosas herramientas para ser explotadas en el aula (Álvarez Ramos y Martínez Deyros, 2016; Rubio Martínez y Vázquez Alcajada, 2016; Mateos Blanco, 2020). Dando un paso al frente, vinieron a reforzar la idoneidad de los textos literarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las nanoficciones se encierran muchos de los ingredientes esenciales en la práctica fáctica de aula. Caracteres como la brevedad, la necesaria intercesión de los paratextos, los finales no esperados... contribuyen a ejercitar las competencias gramaticales y léxico-semánticas, sin olvidar todas aquellas microhabilidades relacionadas con la comprensión lectora, tanto en su proceso como en su efecto. Más allá, incluso, del desarrollo de estas destrezas básicas, las microficciones hipermediales favorecen

la aproximación del aprendiente a fenómenos multiplataforma y transmediales, a la par que le acercan a la intermedialidad en todos sus ámbitos: artístico, genérico y discursivo.

Dentro del área de la didáctica, las principales implementaciones están estrechamente relacionadas con el aprendizaje de las destrezas escritas y la estimulación de la imaginación, por ser textos propicios para explotar la escritura creativa (Morote Peñalver, 2014; Álvarez Ramos y Romero Oliva, 2019; Mateos Blanco, 2020) y desarrollar la competencia literaria. Se rompe esa delgada línea (tantas veces infranqueable), que distancia el saber enciclopédico literario (histórico-bibliográfico) de la experimentación directa con el hecho literario, defendiendo así la filosofía de la “pedagogía en acción” (Dewey, 1910) y del más conocido *learn by doing* (aprender haciendo). Los talleres permiten la adquisición de hábitos lectores como fuente de placer, avivan la motivación del alumnado y convierten en más atractivos los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que fomentan su autonomía y amplían sus conocimientos literarios.

De gran importancia resultan también las sinergias que se producen entre los diferentes códigos, puesto que facultan las transformaciones analógicas en digitales (Hutcheon, 2006) y actualizan los aprendizajes a la más vertiginosa modernidad. La migración desde el formato impreso explora, mediante la combinación de códigos multimedia, medios digitales como el audiorrelato, videorrelato, *booktrailer* o el cortometraje, representantes por excelencia de la hibridez comunicativa. Es el microrrelato, por este y otros motivos, el género literario que más se aproxima al *modus operandi* de los jóvenes. Se posiciona, por tanto, como una herramienta idónea “para la cibercultura y su presencia es predominante en foros, blogs, revistas digitales y páginas web de literatura” (Navarro Romero, 2014: 2).

Se hace necesario, entonces, reflexionar entre la unión de la microficción y la transmedialidad que redundan en un reclamo atractivo que posibilite leer, compartir lecturas y generar y mostrar complejas formas nanonarrativas (Heredia y Romero, 2017; Heredia y Amar, 2018). La reescritura creativa y la elaboración de epitextos virtuales potencia el desarrollo de la, ya mencionada, competencia literaria (Tabernero, 2013, 2015 y 2016; Lluch, Tabernero y Calvo, 2015; Alonso, 2016; Álvarez Ramos y Romero Oliva, 2018). Todo ello desde la propia visión del aprendiente, del mundo y su ser. Se contribuye, así, a romper la barrera generacional entre el docente y el discente.

Estrechamente relacionado con esta ruptura, se encuentran los novedosos modelos de enseñanza interdisciplinar basados en las inteligencias múltiples¹

1 Tales como la lingüística-verbal, la lógica-matemática, la corporal-cinestésica, visoespacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

(Gardner, 1983) y las taxonomías de objetivos educativos originadas en el ámbito analógico (Bloom, 1956; Anderson y Krathwohl, 2001), pero ampliadas y adaptadas después al digital (Churches, 2008 y Schrock, 2013). Con ellas es factible desarrollar cualquiera de las competencias comunicativas que el microrrelato hipermedial permite explotar.

Además, no debemos obviar tampoco, el lugar fundamental que, por su carácter hipermedial, desempeñan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su transformación en el aula en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en este ámbito. Lo que nos lleva, sin remisión, a otro de los frentes más actuales en la educación, el de la alfabetización mediática. La lectura, comprensión e interpretación, por un lado, y la génesis, desarrollo y promoción, por otro, de un mensaje, en el que se articulan e interactúan diferentes morfologías de la comunicación (Vouillamoz, 2000), conlleva una revolución en las aulas, que hay que saber entender. Es este el contexto, en el que ha de definirse la génesis del microrrelato hipermedial, caracterizándolo como una valiosa herramienta didáctica que se adecua a los nuevos procesos de recepción y cognición de los estudiantes.

La comunión con lo digital, en lo teórico y en lo didáctico, inaugura un espacio de convivencia entre disciplinas, caracterizado por la multiplicación de los soportes y las plataformas en línea. Se produce un fenómeno que desencadena la mutación de los roles tradicionales asignados a lector y escritor y, por ende, a docente y discente.

Son estos, por tanto, los condicionantes que reclaman el lugar privilegiado que merece el microrrelato hipermedial, por su ductibilidad, influjo y amplitud de significado tanto en su proyección significativa, pragmática y performativa como en su aplicación y explotación didáctica.

Bibliografía

- ALBALADEJO MAYORDOMO, Tomás (2016). “Teoría de la Literatura y Estética”. *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las artes*, 3 (3): 49–58.
- ALONSO, Ana María (2016). “Literatura y TIC: *booktrailer* como herramienta educativa”. *Aprendizaje Digital*, 1 (2): 21–30.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva y MARTÍNEZ DEYROS, María (eds.) (2016). *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato*. Valladolid-Nueva York: Universidad de Valladolid-Cátedra Miguel Delibes.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva y ROMERO OLIVA, Manuel Fco (2019). “Hacia un enfoque creativo de la expresión escrita en el aula: motivación y eficacia”. *Tonos Digital*, 36:1–13- Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/pdf/web/tonos36>.



- html?file=https://www.um.es/tonosdigital/znum36/secciones/tintero-1-alvarez_y_romero_hacia_un_enfoque.pdf#zoom=100
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva y ROMERO OLIVA, Manuel Fco. (2018). “Epitextos milénicos en la promoción lectora: morfologías multimedia de la era digital”. *Letral*, 20: 71–85. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/RL.v1i20.7830>
- ANDERSON, Lorin W., y KRATHWOHL, David R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- BALLÓ, Jordi y Xavier PÉREZ (2005). *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Barcelona: Anagrama.
- BLOOM, Benjamin (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Nueva York: Longman.
- BOURRIAUD, Nicolas (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- 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 metaficcionales*. Gijón: Ediciones Trea. 149–168.
- CALVO REVILLA, Ana (2019b). “Cultura textovisual, hibridación y dialogismo en la obra de Albert Soloviev”, *Actio nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 3: 532–555. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/actionova/article/view/actionova2019.3.022/11562>>. Fecha de acceso: 03 ene. 2020 doi: <http://dx.doi.org/10.15366/actionova2019.3.022>.
- CALVO REVILLA, Ana (2019c). “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 (2019d). “Microrrelato en Red: intermedialidad en la cultura textovisual. La obra de Juan Yanes y Araceli Esteves”. En Lidia Bocanegra Barbecho y Ana García López (eds.), *Con la Red / En la Red. Creación, Investigación y Comunicación Cultural y Artística en la era Internet*. Granada-Nueva York: Universidad de Granada y Downhill Publishing (NY). 78–106. Acceso abierto: https://zenodo.org/record/1134128#.WljaLbN_Oko
- CALVO REVILLA, Ana (2019e). “Lo siniestro y la subversión de lo fantástico en *Casa de muñecas*, de Patricia Esteban Erlés”. En María Martínez Deyros y Carmen Morán (eds.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Berlín: Peter Lang. 113–132.
- CALVO REVILLA, Ana (2018). “Espectacularización barroca del ingenio en la Tuitera. Microrrelato, mutaciones y otros textos marginales en Twitter”. En Mihai Jacob y Adolfo R. Posada (eds.). *Narrativas mutantes. Anomalía viral en los genes de la ficción*. Bucarest: Ars Docendi. Universitatea din București. 222–239.

- CHURCHES, Andrew (2008). "Educational Origami". Disponible en <https://web.archive.org/web/20170505030656/http://edorigami.wikispaces.com/>
- COHEN-SÉAT, Gilbert (1959). *Problèmes actuels du cinéma et de l'information visuelle. I Problèmes sociaux*. París: Presses Universitaires de France.
- COHEN-SÉAT, Gilbert (1961). *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*. París: Presses Universitaires de France.
- CRUZ, Gerardo (2013). "Espacios paratextuales de la minificción en México". En Pablo Brescia (coord.). *La estética de lo mínimo. Ensayos sobre microrrelatos mexicanos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. 19–32.
- DEBORD, Guy (1967). *La société du spectacle*. París: Buchet/Chastel.
- DEWEY, John (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath and Company.
- GARDNER, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- GÓMEZ TRUEBA, Teresa (2019). "Estéticas de la repetición: *remake*, reescritura y GIF". En Teresa Gómez Trueba y María Martínez Deyros (eds.). *Página y Pantalla: Interferencias microficciones*. Gijón: Trea. 85–99.
- HEREDIA, Hugo y AMAR, Víctor (2018). "Twitter y fomento lector: dinamizando la lectura en el aula". *Lenguaje y textos*, 48: 59–70.
- HEREDIA, Hugo y ROMERO, Manuel Francisco (2017). "El blog como estrategia lectora en el aula de secundaria". *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5: 75–88.
- HUTCHEON, Linda (2006). *A theory of adaptation*. Nueva York: Routledge.
- LLUCH, Gemma; TABERNERO, Rosa y CALVO, Virginia (2015). "Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro". *El profesional de la información*, 24 (6): 797–804.
- MATEOS BLANCO, Belén (2020). *El microrrelato como herramienta didáctica en la enseñanza de ELE*. Valladolid: Agilice Digital.
- MITCHELL, W. John Thomas (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: Chicago University Press.
- MOROTE PEÑALVER, Emilia (2014). "La escritura creativa en las aulas del grado de Primaria. Una investigación-acción". *Tonos Digital*, 26: s. p. Disponible en: https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-18-la_escritura_creativa_en_el_grado_de_primaria.htm.
- NAVARRO ROMERO, Rosa (2014). "Literatura breve en la red: El microrrelato como género transmediático". *Tonos digital. Revista de Estudios Filológicos*, 27: s. p. Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1148>

- NAVASCUÉS, Javier de (2019). “Minificción digital y escritura autobiográfica: del diario al blog”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor. 231–250.
- RODRÍGUEZ DE LA FLOR, Fernando (2011). *Giro visual*. Salamanca: Delirio.
- 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.
- SCHROCK, Kathy (2013). “SAMR and Bloom’s”. *Kathy Schrock’s Guide to everything*. Disponible en <https://www.schrockguide.net/samr.html>
- TABERNERO SALAS, Rosa (2013). “El *booktrailer* en la promoción del relato”. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII: 211–222.
- TABERNERO SALAS, Rosa (2015). “El *booktrailer* en la promoción del libro infantil y juvenil”. En Rafael Jiménez y Manuel Francisco Romero (coords.). *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. Barcelona: Octaedro. 99–108
- TABERNERO SALAS, Rosa (2016). “Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del *booktrailer*. Un modelo de análisis”. *Ocnos*, 15 (2): 26–36.
- UNSWORTH, Len y WHEELER, Janet (2002). “Re-valuing the role of images in reviewing picture books”. *Reading: Literacy and Language*, 36 (2): 68–74.
- VOUILLAMOZ, Núria (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Paidós.

I
**Estudios teóricos sobre el microrrelato
hipermedial**

Ana Calvo Revilla

Claves del paradigma estético del microrrelato hipermedial*

1. Microrrelato hipermedial y paradigma estético

Desde que las vanguardias propiciaran la estética de lo mínimo y la filosofía señalara como rasgos configuradores de la posmodernidad la pérdida de la concepción del mundo como un todo totalizador, el auge del conocimiento fragmentario y la desaparición de los grandes relatos, asistimos dentro del panorama literario contemporáneo a diversos fenómenos: la desjerarquización de los moldes genéricos, el renacimiento de las formas breves, el cultivo de formas narrativas experimentales que presentan un nuevo modelo de construcción de la identidad personal y colectiva y la consagración de una escritura que se caracteriza por la hibridación genérica, la integración de distintos espacios semióticos, la serialización y la transgresión lúdica y rupturista. En un mundo marcado por la aceleración, por la estandarización de la cultura de masas y por las conexiones entre usuarios en las redes sociales, son frecuentes los autores que en un entorno digital despliegan una escritura fragmentaria y miscelánea que, al margen de las convenciones literarias tradicionales, está configurada por la hibridez y por la interacción de códigos semióticos, culturales o simbólicos. La convergencia digital no solo ha alterado los modos con que se configura la representación de lo real y ha desestabilizado los sistemas de referencia, sino que ha propiciado la consolidación de un paradigma estético, predominantemente visual, entre cuyos rasgos configuradores sobresalen la presentación de mundos etéreos y efímeros, la discontinuidad y la fragmentación discursiva, la interactividad o el dinamismo hermenéutico, entre otros (Holtzmann, 1994).

El giro del pensamiento contemporáneo hacia la cultura textovisual —el giro pictórico (Mitchell, 1994: 16) o visual (Rodríguez de la Flor, 2011)— y la multiplicación, hibridación y simbiosis de los lenguajes repercuten tanto en la comprensión y representación de la realidad como en las manifestaciones artísticas, incluidas las literarias. Los géneros literarios se expanden más allá de lo escrito en unas creaciones simbióticas, en las que texto e imagen pueden ser contemplados en una unidad perceptiva.

* Este trabajo se encuadra dentro del Proyecto de Investigación I+D «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, Agencia Española de Investigación y FEDER.

En nuestro análisis de las microformas literarias ficcionales (minificción o nanoficción), nos detenemos en el microrrelato, género literario, cuyo auge en la blogosfera, en las revistas digitales o en las redes sociales (Calvo, 2016), se halla estrechamente vinculado a su naturaleza proteica y a su capacidad de adaptación a diversos medios, lo que propicia su condición hipermedial. Su proliferación en el entramado digital no es solo resultado del proceso de aceleración vital de la contemporaneidad o de la delimitación de caracteres en los espacios de nanoblogueo, sino también del aprovechamiento del poder narrativo de los elementos intertextuales y extratextuales y de la integración de los componentes multimedia.

La hiperbrevedad y la intermedialidad han configurado lo que hemos denominado *microrrelato hipermedial* (Calvo, 2019a; 2019b; 2019c)¹. Como hemos sostenido en anteriores investigaciones, desafiando los cauces filológicos tradicionales, el microrrelato en la red se ensancha más allá de la escritura mediante el ensamblaje de los materiales literarios con los procedentes de otros sistemas de significación no lingüística (fotográfico, pictórico, musical, audiovisual, etc.) (Calvo, 2019b). En los planos sintagmático y paradigmático, el *microrrelato hipermedial* adquiere un carácter dinámico y heterogéneo; de esta manera no solo amplía la pluralidad significativa mediante la potenciación del dialogismo, la intertextualidad, el hibridismo y la ambigüedad, sino que se modifica la naturaleza de la experiencia literaria. Las palabras, al engranarse con otras formas artísticas, adquieren una nueva dimensión narrativa y estética. Surge una nueva producción de sentido, que ha de desentrañar el lectoespectador, “receptor de una forma artística compuesta de texto más imagen” (Mora, 2012: 19). No solo la comprensión sinecdótica de la historia, la concisión elocutiva o la economía extrema potencian el peso interpretativo del lector, sino que de la intersección de los aspectos materiales, semióticos y culturales brota una experiencia poliartística y multisensorial, que ha de ser abordada desde disciplinas distintas: la estética, la semiótica, la teoría del arte, la psicología de la percepción, etc.

2. Estética de la hibridación semiótica

El capitalismo de las imágenes que auguró Debord en *La société du spectacle* (1967) es una realidad. A partir de la implantación de internet como espacio de la comunicación nos encontramos ante un nuevo orden visual, que viene

1 Son diversos los términos utilizados para designar las obras híbridas, donde los elementos verbales e icónicos se entremezclan (Perkowska, 2013): “iconotexto” para designar la unidad en la que ni cuadro ni texto tienen una función ilustrativa (Nerlich, 1985); “imagentexto” (Mitchell, 1994); “imagen narrativa” (Pantel, 2012), “textos iluminados” (Mora, 2019), etc.

delimitado por tres factores: “la inmaterialidad y transmitabilidad de las imágenes; su profusión y disponibilidad, y su aporte decisivo a la enciclopedización del saber y de la comunicación” (Fontcuberta, 2016: 9).

La utilización de fotografías en la narrativa contemporánea es una práctica en auge (Gómez Trueba y Morán, 2017: 85) debido, en gran medida, a las “posibilidades informáticas de los procesadores de textos” y al éxito editorial de la literatura de no ficción (Mora, 2019: 459). Lo apreciamos en el *microrrelato hipermedial*, que con facilidad se abre en la red a la visualidad en forma de creaciones textovisuales (Mora, 2012), que están presididas por una estrecha alianza entre la lingüística de la imagen y la iconología del texto. La realidad textual se muestra como una unidad de comunicación multisemiótica, como una multiplicidad de formas (Barthes, 2009: 89), en la que los códigos semióticos, culturales o simbólicos se entretajan; y la hibridación se convierte en un espejo del rechazo de la homogeneización y de reclamación de lo marginal para romper los perímetros y límites establecidos y buscar el umbral.

Si la fotografía con su lenguaje deíctico y peculiar manera de representar el mundo lleva el referente consigo, los elementos compositivos y retóricos que la configuran pueden funcionar como un lenguaje connotativo, que sugiere un sentido y genera historias. Nos detenemos brevemente en tres microrrelatos hipermediales publicados por Patricia Esteban Erlés en Facebook². Comenzamos por el microrrelato “Primer plato” —Figura 1—:



Patricia Esteban Erlés
15 de diciembre de 2014
PRIMER PLATO

Poco después llegó la muerte. Todos la vimos trepar por tu pelo, pero bajamos los ojos y seguimos comiendo.
Rezando en voz baja para que se conformara contigo.
(Foto de Chema Madoz)

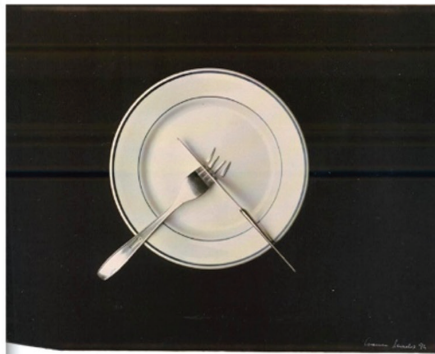


Figura 1: Publicación en Facebook. Página personal de Patricia Esteban Erlés. 15.12.2014.

2 Véase el estudio de Ana Calvo (2019e).

Patricia Esteban Erlés acompaña la pieza narrativa con una fotografía de Chema Madoz. La imagen de unos objetos cotidianos, asociados a las necesidades alimenticias básicas, suscita cierta extrañeza al espectador, pues sugiere algún significado distinto del habitual. La escritora zaragozana capta algunos de los *links*, que palpitan en la imagen entre realidades aparentemente alejadas (Madoz, 2019: 12) y los prolonga en la narración. Como es habitual en el quehacer fotográfico, el artista madrileño suscita algunas de las infinitas posibilidades que laten tras los objetos más triviales y entabla un juego entre los significantes y los significados objetivos hasta exprimir la apertura semántica de cada uno. Como ha manifestado recientemente Madoz en una conversación mantenida con Fernando Aramburu, “la realidad, a pesar de tener una apariencia sólida e inalterable, puede ser mucho más frágil de lo que lo que pensamos” (Madoz, 2019: 10) y cualquier objeto, por nimio e insignificante que parezca, “puede poner en duda todo aquello que habíamos dado por conocido” (2019: 10).

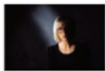
Bajo el paratexto principal “Primer plato”, estrechamente vinculado a la referencialidad de la imagen fotográfica, Esteban Erlés percibe el dramatismo y la fragilidad que trunca no solo el utensilio de la mesa sino la vida misma. La fuerza de la muerte, enfatizada visualmente a través del cromatismo blanco/negro, protagoniza este microrrelato hipermedial, cuyos protagonistas, aparentemente miembros de una familia, asumen —según cuenta un narrador omnisciente— el deceso de un ser querido con frialdad absoluta, sin permitir que perturbe su rutina gastronómica.

Con su predilección por los espacios domésticos y su capacidad para dar vida a objetos y espacios familiares, la escritora, como Shirley Jackson, da entrada a lo siniestro al plantear dentro de un entorno familiar, asociado al espacio del comedor, cierta distancia irónica. Prolonga el aire surrealista que preside la fotografía, y tiñe la historia de un aire semejante. Mientras el fotógrafo entabla un juego tensional entre la proximidad física y emotiva de estos objetos y dinamita con la frialdad y la tersura de la imagen su naturaleza, la escritora traza con frialdad una historia que se desenvuelve en un escenario que parece, al mismo tiempo, real e imaginario. La mirada del narrador, objetiva y dura, procede —como la del fotógrafo— como la de “un notario que tuviera que elevar a documento público un poema” (Madoz, 2019: 10).

Los dos artistas someten los elementos verbales y visuales a unos procesos de reducción y condensación compositiva, que permiten que solo aparezcan los elementos narrativos imprescindibles; y, al poner en evidencia lo que se mueve en el terreno de lo real y jugar con las sombras y paradojas de la realidad, la someten a un ejercicio de lectura continuada. Por caminos diversos y estrechamente

entrelazados se mueven en la idea de hallazgo y trasladan al lectoespectador, los misterios que subyacen en la cotidianeidad.

Nos encontramos ante dos universos imaginarios fascinantes y sorprendentes que suscitan —como señala Aramburu en la citada entrevista— “una familiaridad en el observador que las hace rápidamente identificables” como propias (2019: 10). Si cada uno de los componentes con su intensidad y coherencia despliega un imaginario por sí solo, la belleza y complejidad de las fotografías y de las palabras ensambladas se abren a una múltiple interpretación de significados. Y si el microrrelato parece cerrar el circuito de alguno de los significados posibles que suscita la imagen metafórica (la tensión y fugacidad del tiempo, la fragilidad de la realidad, la quiebra y la fractura personal y social), el microrrelato hipermedial, al visualizar ambos componentes, delimita el punto de vista del lectoespectador y vuelve a abrir su potencial semántico-narrativo.



Patricia Esteban Erlés

24 de junio de 2019

El barrio estaba lleno de pequeñas mujeres fatales que ya no miraban como las niñas que en teoría eran. Iban a tu colegio, sus nombres aparecían en las pintadas del barrio, junto a corazones o insultos que rezumaban la misma clase de oscura admiración. Fumaron y subieron a la moto de extraños, se convirtieron en las novias de los peores. Obedeciendo sus deseos, los cuerpos les crecieron antes que a las demás. Tu madre te prohibía que te acercaras, tú te hubieras cambiado sin pensarlo por cualquiera de ellas.

Foto de Sally Mann



Figura 2: Publicación en Facebook. Página personal de Patricia Esteban Erlés. 24.06.2019.

En otro microrrelato hipermedial —esta vez sin título—, Esteban Erlés —Figura 2— toma prestada la imagen fotográfica y, al extraerla de su contexto original e incluirla en uno nuevo, contribuye a su resignificación; no solo nos encontramos por parte de la escritora ante la asunción de una imagen como sustancia de la experiencia visual, sino que, como veremos, la fotografía se tiñe de un significado distinto al ir junto al microrrelato y activar su significado (Bück-Morss, 2005: 158).



Nos encontramos ante una de las emblemáticas fotografías con las que Sally Mann³ desde la mitad de la década de los ochenta del siglo pasado fotografió a sus tres hijas (Emmett, Jessie y Virginia) en el *cabin* veraniego del que disfrutaba la familia en Lexington (Virginia). Nos referimos a la fotografía “The New Mothers” (1989)⁴ que forma parte de la serie *Immediate Family* (1992), formada por sesenta fotografías en blanco y negro, que la autora acompañó con un texto introductorio.

La escritora retoma la imagen veraniega, seductora y nostálgica (Karnes, 2002: 259) de Jessie y Virginia que, descalzas sobre la hierba, con sus muñecas juegan a ser madres; la despoja del rol de la maternidad y enfatiza los aspectos más oscuros, mientras centra la atención en las expresiones (posturas y gestos) de rebeldía. El lectoespectador se encuentra ante unas “pequeñas mujeres fatales que ya no miraban como las niñas que en teoría eran” (Esteban Erlés, 2019), por lo tanto, está ante una transformación de la niña en *femme fatale*.

La controvertida fotógrafa estadounidense y la escritora zaragozana se sirven de una imagen y un microrrelato de tono documental para contar una historia; ambas comparten una concepción del quehacer artístico semejante, que se refleja en el tratamiento de temas que golpean la sociedad con la pretensión de actuar como despertadores de la conciencia.

A pesar de que Sally en el texto introductorio insistió en el carácter íntimo y ficcional de las imágenes, Patricia resalta el drama y la complejidad de la prostitución infantil, lo que lleva al lectoespectador a detener su mirada en la inclinación de la pierna y cadera izquierda de Virginia, en el cigarrillo de caramelo que lleva en su mano derecha y a olvidar —porque no se le ofrece esa parte de la imagen— el carrito de bebé sobre el que descansa su mano derecha. La atención se centra también en Jessie que, a la izquierda de su hermana, con su muñeca y con las gafas en forma de corazón, evoca el arquetipo de la representación femenina que integra el imaginario de *Lolita* de Nabokov y de la adaptación cinematográfica de Stanley Kubrick (1962), según la imagen de Sue Lyon en el cartel publicitario. Nos referimos al arquetipo de la nínfula que aspira a ser mujer, ignorante del poder de su atractivo físico-sexual, que hizo decir a Humbert:

Lo que me enloquece es la naturaleza ambigua de esta nínfula —de cada nínfula, quizá—; esa mezcla que percibo en mi Lolita de tierna y soñadora puerilidad, con la especie de

3 Puede verse Sally Mann (1994; 1992; 1988; 1983).

4 Esta fotografía fue adquirida en 1998 por el Museo de Arte Moderno de Fort Worth (Texas).

vulgaridad descarada que emana de las chatas caras bonitas en anuncios y revistas, el confuso rosado de las criadas adolescentes del viejo mundo (con su olor a sudor y margaritas estrujadas. (Nabokov, 1988: 71)

Más allá de la dolorosa transición entre la niñez y la adolescencia y del juego a ser madres que plantea la fotografía (Karnes 2002, 259), Esteban Erlés prescinde de un elemento simbólico del componente visual (el bebé del coche) y, por lo tanto, de la asunción de la maternidad como proyecto vital para las mujeres; enfatiza el aspecto corporal y sexual, el deseo de seducción y de ser objeto de deseo; desafía la ingenuidad infantil y reescribe el arquetipo de la *femme fatale*: “Tu madre te prohibía que te acercaras, tú te hubieras cambiado sin pensarlo por cualquiera de ellas”. La protagonista del microrrelato parece perdida como la Eva de Nabokov en el deseo impúdico e ignorante del juego a ser mayor del que carece de experiencia y tipifica la identidad de la nínfula escindida entre su parte angelical e infernal, entre una inconsciencia perversa y una maldad inocente (Torrent, 1997: 121).

De manera elidida este microrrelato hipermedial, cuyo eje temático nuclear gira en torno al paso de nínfula a *femme fatale* y al juego entre lo inconsciente y lo consciente, evoca las controversias que acompañaron los desnudos fotografiados por Sally Mann en un entorno natural, que la crítica censuró como pornográficos (Faffer, 1998). La pieza narrativa desmiente la idea de una infancia feliz al mostrar tanto las amenazas y riesgos que pesan sobre los cuerpos de los niños como miembros débiles de la sociedad como la inseguridad y confusión a que se puede ver sometida esta etapa de la vida. Sirviéndose de la posición desafiante y descarada de las niñas y de la representación del cuerpo como sexualidad radiante, la escritora, a través de la voz narradora y mediante la comparativa entre modos diferentes de vivir la adolescencia, ofrece una visión inquietante de la explotación del cuerpo. Ambas artistas ponen el énfasis en los peligros y las consecuencias de la liberación sexual y la ansiedad que provoca la sexualidad durante la adolescencia.

En el tercer microrrelato —Figura 3—, Patricia Esteban Erlés acompaña la miniatura narrativa con una de las fotografías conceptuales de Patty Maher. La fotógrafa canadiense explora el poder narrativo que brota de la escenificación de una imagen que retrata dos figuras femeninas, cuyos rostros oculta intencionadamente para invitar al observador a protagonizar la historia que quiere contar:



Figura 3: Publicación en Facebook. Página personal de Patricia Esteban Erlés. 09.01.2020.

La armonía visual, el estatismo postural, el contraste cromático, el minimalismo de los personajes que protagonizan la fotografía metafórica “Choppy Waters” evocan la ruptura con el mundo real y traslada al espectador a un imaginario irreal, invitándolo a desplegar otros mundos. “Choppy Waters” pertenece a la serie *Imagined Landscapes*, que gira en torno a una serie de paisajes, inexistentes en la realidad, que Patty Maher reconstruye para crear una narrativa ilusoria y surrealista. La fotografía con su poder conceptual y narrativo invita a superar la delimitación espacial que marca nuestro entorno físico y a crear y definir un territorio personal propio, sobre el cual se ha de trazar la propia historia. Sobre el horizonte oscuro y enigmático hacia el cual las dos mujeres sin rostro dirigen su mirada se alza la sensación de extrañeza, que viene enfatizada por la imagen de los dos cisnes y por el poder simbólico de los mismos.

Esteban Erlés retoma el anonimato visual de estas dos mujeres sin rostro y la invitación a prolongar y cocrear el significado y a cerrar la fortísima apertura semántica de la fotografía que, desprovista de su condición de “emanación del referente” (Barthes, 1984: 126), designa “no tanto lo que es sino, sobre todo, lo que no es” (Fontcuberta, 2016: 27) y subraya su autorreferencialidad (Bolter y Grusin, 2000: 33–34). El contraste entre la sensación de infinitud que suscita el entorno natural y artificial y la sensación de cerrazón y claustrofobia que evocan el cielo gris y las espaldas de las dos mujeres que protagonizan la imagen, es prolongado en el texto. El microrrelato prolonga la exploración del mundo interior femenino, focaliza la atención en una mujer anónima y dialoga con algunos de los temas que presiden el imaginario de Patty Maher: la identidad, la relación entre el individuo y la sociedad, la creación de un espacio personal, etc.

Como hemos ido viendo, texto e imagen se presentan tan armónica y estrechamente entrelazados en estos microrrelatos hipermediales que forman una unidad significativa; si la estrecha relación de continuidad que entablan los componentes verbales y visuales contribuyen al sentido global discursivo, el acierto en la elección de las imágenes, la coherencia narrativa y la armonía compositiva de los componentes textovisuales nos ayudan a valorar la calidad artística de los mismos.

Como podemos observar en ninguno de estos casos podemos decir que la circulación de la imagen prevalezca sobre su contenido (Fontcuberta, 2016: 39), pues la propia imagen prescribe sentido y este es necesario para el microrrelato. Con la práctica de adopción de la imagen no se deslegitima la originalidad del discurso fotográfico ni se normaliza la práctica apropiacionista, pues no estamos ante obras huérfanas ni anónimas, sino que prevalece la autoría de los artistas fotográficos: Chema Madoz, Sally Mann y Patty Maher, respectivamente.

3. Estética de la serialización y de la reescritura de la tradición: la Caperucita de José Luis Zárate

Como puso de relieve Omar Calabrese en el prólogo a *La era neobarroca*, una vez que se han reducido los límites entre el universo de las vanguardias y los *mass-media*, ha brotado una estética que guarda relación con los procesos, flujos y derivas interpretativas “que conciernen no a obras, individualmente, sino al conjunto de los mensajes que circulan en el territorio de la comunicación” (Eco, 1999: 10), donde, debido a la superposición de voces fragmentadas y a la tensión discursiva impuesta por la brevedad, los silencios adquieren tanta relevancia como el lenguaje:

El texto se vuelve entonces un punto, no de encuentro, sino de la bifurcación de los caminos, el lugar de la urdimbre sobre una trama de voces deslocalizadas y relocalizadas que repone cacofonías, interpreta melodías, genera ruidos y, fundamentalmente, deconstruye el lugar de la palabra en las arcas del silencio. (Pollastri, 2004: 63)

La ruptura del paradigma de la irrepitibilidad de la obra de arte benjaminiana ha desembocado en la estética de la repetición, que potencia las recreaciones y variaciones de un mismo elemento (temático o formal) mediante la fuga de una centralidad organizadora, que se dirige hacia una combinación policéntrica y un sistema de mutaciones⁵. Frente al axioma de la irrepitibilidad de la obra de arte, no han faltado teóricos y críticos que consideran que la atracción por la serialidad es una de las manifestaciones de la narrativa contemporánea, con su aspiración a la creación de relatos que operan “en un universo de sedimentos, en un territorio experimental donde se prueban —y a menudo se legitiman— todas las estrategias de la repetición” (Balló y Pérez, 2005: 9), como muestra el gusto por las series televisivas, el *remake* filmico, el *apropiacionismo* plástico, la citación, la reescritura o el pastiche literario (Gómez Trueba, 2019).

Asimismo, con la tendencia de la posmodernidad a revisitar los géneros y a reescribir la tradición literaria, los cuentos populares han cobrado protagonismo. Dada su fuerte carga simbólico-imaginaria que encierran, sus motivos y personajes se prestan a un juego deconstructivo, que quiebra el sentido habitual, desdibuja los estereotipos e hibrida todo tipo de discursos. Dentro del ámbito del microrrelato, gracias a los procesos discursivos de contención y de depuración que lo configuran, el género se ha mostrado propicio a la reescritura de los cuentos tradicionales, que recopilaron Perrault y los hermanos Grimm; no sorprende que así sea si tenemos en cuenta la carga antropológica de los mismos, pues sus ritos coexisten con la condición humana.

Lo observamos en los microrrelatos hipermediales serializados que José Luis Zárate (@joseluiszarate) ha publicado en Twitter sobre Caperucita Roja y reunido en la serie “Caperucita Tuiteada”, que publicó en la revista *Nexos*⁶. Es uno de los cuentos que más estudios ha suscitado, pues es un espejo en que todas las épocas se han visto reflejadas⁷.

5 El ciberespacio ha propiciado la reescritura de la tradición literaria mediante mutaciones, disrupciones y formas subversivas. Noguero (2001; 2019), Beckett (2013) y Martínez Deyros (2019) han señalado la presencia de los cuentos tradicionales dentro del panorama literario (Juan Armando Epple, Javier Tomeo, Lilian Elphick, Luisa Valenzuela, Patricia Esteban Erlés, etc.).

6 Fue traducida al francés por Jacques Fuentalba y publicada en 2010–2011 en la editorial Outworld (Álvares, 2013).

7 Nos centramos en esta plataforma, pues el escritor mexicano realizó un trasvase de su creación literaria desde la blogosfera a Twitter, como muestra la última entrada de su bitácora, el 9 de abril de 2017.

Zárate se sirve de este cuento y de los elementos que conforman el imaginario popular-cultural como fuente inspiracional de su reescritura. Como veremos, aunque cada una de las miniaturas narrativas posee un valor autónomo, las referencias intertextuales a los motivos del cuento popular y la presencia de un motivo visual han conformado una red de isotopías semánticas, que contribuyen a la unidad del conjunto.

En un entorno de multiplicidad cultural y de disgregación nos encontramos ante una reescritura paródica de la tradición literaria en los temas, motivos y personajes. Las caperucitas de sus microrrelatos son mujeres rebeldes que domestican al lobo y lo incorporan a su espacio domesticado, como percibimos en el microrrelato —Figura 4—, que publicó en esta plataforma el 1 de octubre de 2019:



Figura 4: Publicación en Twitter. Cuenta personal de José Luis Zárate. 01.10.2019.

Se aleja Zárate de la versión didáctica de Charles Perrault en *Histoires ou contes du temps passé* (1697), cuando advierte sobre la prudencia que ha de guardarse respecto a los seductores peligrosos; tampoco encontramos los componentes perturbadores que Perrault cribó de la tradición oral existente, como el castigo impuesto a la niña por el lobo, bajo el disfraz de abuelita, por desobedecer el consejo de la madre: consumir la carne y la sangre del cuerpo descuartizado de la anciana y acostarse con él desnuda tras hacerle quemar su ropa. Estamos ante una reinterpretación feminista del cuento folclórico que rechaza la imagen de un mujer dependiente y victimizada y presenta la de una mujer dueña de sus acciones; aborda este imaginario con libertad, al tiempo que propone una mirada crítica respecto a la tradición, entroncándose dentro de la revisión feminista del discurso literario, según la propuesta de Adrienne Rich: “Revisión, el acto de mirar atrás, de mirar con ojos nuevos, de asimilar un viejo texto desde una orientación crítica, esto es para las mujeres más que un capítulo de historia cultural; es un acto de supervivencia” (1983: 19).

No parece una elección casual que Zárate acompañe esta microforma narrativa con una imagen de fuerte magnetismo de la fotógrafa australiana Kisa Kavass, cuya obra encuentra amplia raigambre en el folclore popular. El cromatismo de la fotografía prolonga antitéticamente la reescritura de la trama y entabla diálogo estética y conceptualmente con un microrrelato, que se desprende de la visión de sacralización de la virginidad y se despoja de todo idealismo romántico. No hay alusión textual ni visual al color rojo que Perrault atribuye a la caperuza que la abuela regala a Caperucita en *Le Petit Chaperon rouge*, en el que Catherine Orenstein simbolizó el color del pecado (2003: 41) y Jack Zipes entrevió la naturaleza caprichosa y mimada de la joven (1983: 77); la ausencia de rojo enfatiza la fuerza subversiva del microrrelato. Asimismo, el componente visual establece conexiones con las ilustraciones en blanco y negro de la fotógrafa Sarah Moon, quien en 1893 tradujo la versión del cuento popular de Perrault a unas imágenes propias del *film noir*, cercanas al cine expresionista alemán de Fritz Lang en *M o El vampiro de Dusseldorf* (1931) o de Friedrich W. Murnau en *Nosferatu* (1922).

Del diálogo con la tradición brotan otros microrrelatos —Figura 5—, cuya trama entreteje la acción de Caperucita con el príncipe que protagoniza los cuentos de hadas, pero que en esta ocasión no viene a rescatar a una dama en apuros:



Figura 5: Publicación en Twitter. Cuenta personal de José Luis Zárate. 09.09.2016.

Lejos de ser portadores de una ideología asociada de modo convencional a la “burguesificación” de los cuentos de hadas (Zipes, 1983: 27) como preconizadores de la obediencia y de la “pedagogía del miedo” a la infracción (Tatar, 1992), los microrrelatos hipermediales del autor mexicano desafían a la caperucita tradicional, desmontan el mito del amor romántico y con intención paródica rechazan los modelos sociales tradicionales; no necesitan un hombre que las salve y toman las riendas de su vida. Parece recuperar Zárate la sátira y la erotización del cortometraje animado *Red Hot Riding Hood*, que dirigió Tex Avery: con la quiebra del realismo de Walt Disney y con la vulneración transgresora del canon tradicional, el dibujante estadounidense introdujo la figura de un narrador que, tras atender las demandas del lobo que se aburre de que le cuenten la misma historia, ubica la trama en un ambiente urbano, en concreto, en un club nocturno con el consiguiente cambio de roles de los protagonistas: Caperucita es una prostituta pelirroja; el lobo es un lascivo e irracional mujeriego; y la abuela, con sus labios de rojo encendido y provocativo vestido carmesí, es una acosadora de hombres.

En el siguiente microrrelato hipermedial —Figura 6—, si bien se preservan componentes del hipotexto, se transforma su estilo mediante el travestimiento satírico y asume una función degradante.



Figura 6: Publicación en Twitter. Cuenta personal de José Luis Zárate. 09.04.2016.

El narrador se desprende del candor y la inocencia de la niña y del discurso de domesticación y presenta a Caperucita en la sociedad de la cultura de masas; se entrega a un lobo que deja de ser feroz en su condición de mascota y abandona el espacio institucional del lecho matrimonial, trasladando la trama al espacio público de una habitación de hotel. Con la elipsis remite Zárate al rechazo de la espera del príncipe soñado y del matrimonio como culminación de un proceso educacional e instrumento de colonización, según las tesis feministas.

Las miniaturas narrativas de Zárate acogen el “síndrome de Caperucita Roja” —Figura 7—; la presenta como una muchacha (no niña) “pendenciera” (Nogue-rol, 2001: 120), que no percibe al lobo como un peligro sexual y que asiente y toma las riendas de la seducción, como observamos en este microrrelato, en el que regresa al cromatismo rojo:



Figura 7: Publicación en Twitter. Cuenta personal de José Luis Zárate. 11.04.2016.

En esta pieza narrativa dialógica se distancia Zárate de la imagen de la niña consentida y de la victoria del lobo feroz de Perrault, sobre la que Robert Samber hizo la traducción al inglés “Little Red Riding-Hood” (1729) con alguna ligera variante, como vestir al lobo con un camisón al compartir el lecho con la protagonista. Estamos ante una Caperucita licantropizada que con voracidad sexual permanece a la espera del lobo en un entorno urbanizado. Tampoco desaparece la ferocidad del lobo en otras miniaturas narrativas —Figura 8—:



Figura 8: Publicación en Twitter. Cuenta personal de José Luis Zárate. 12.01.2015.

En ambos microrrelatos hipermediales el escritor incorpora otros postulados de la teoría feminista posmoderna; muestra una cosmovisión de la otredad femenina como devoradora de hombres, enfatiza la ruptura con el discurso patriarcal masculino, legitima lo vivencial femenino y sustituye la epistemología tradicional por el pragmatismo narrativo; refleja así el poder performativo de la palabra de una muchacha-lobezna, que quiere desencadenar con su actitud provocativa la respuesta de un hombre-lobo.

Zárate revaloriza y construye la subjetividad de la mujer mediante la exploración del cuerpo y la preferencia por ambientes marginales para el desarrollo de la trama, acentuando también la significación dramática.

En estos simulacros y ejercicios de reescritura de Caperucita, Zárate modifica la estructura narrativa del cuento popular mediante la superposición de imágenes textuales y visuales —Figura 9— que socavan de manera radical el texto original hasta el punto de que la trama estalla en mil pedazos que arrastran tras de sí la pérdida del núcleo narrativo sustancial, como percibimos a continuación:



Figura 9: Publicación en Twitter. Cuenta personal de José Luis Zárate. 04.10.2019.

El microrrelato explora desde la ausencia el inconsciente femenino, que busca una vía de escape a través de la exaltación nostálgica de un placer que, carente de la otredad, produce hartazgo y oprime; en este simulacro, en el sentido deleuziano del término (1988: 136), el modelo textual resulta cuestionado e invertido. Una propuesta deconstructiva semejante encontramos en la siguiente miniatura narrativa —Figura 10—, donde se altera el hilo argumental, desaparecen los personajes que suscitan el componente dialógico (el lobo y la abuelita) y los escenarios (el bosque y la aldea) hasta crear un mundo totalmente distinto:



Figura 10: Publicación en Twitter. Cuenta personal de José Luis Zárate. 17.08.2017.

Con la ausencia de la madre y de la abuela en los microrrelatos hipermediales analizados, parece regresar Zárate a la versión primigenia del cuento “Fecunda ratis” (1023) de Egberto de Lieja, en el que la protagonista engaña al lobo que se apodera de ella para dar de comer a sus lobeznos y, tras atar una de sus patas a un árbol con la ayuda de unas lavanderas, logra darle muerte; presenta, asimismo, la imagen de una Caperucita independiente y despabilada más acorde con la imagen del texto latino, aunque se desentiende de la caperuza roja, que simbolizaba la protección divina, y del encargo o el disfraz, con lo que desenmascara la oposición binaria de la metafísica occidental.

Desde la desconstrucción y los márgenes Zárate reescribe el cuento popular; manipula y desmitifica la inocencia del cuento infantil, descentra y desmonta el núcleo de la trama de cualquiera de las vertientes conocidas, manifiesta la ruptura con lo legitimado y, aunque parte del diálogo intertextual, reivindica y cuestiona las estructuras patriarcales.

Como vemos, Zárate no atiende en absoluto a la versión más inocente y feliz y menos erótica de la Caperucita Roja “encantadora” (Shojaei, 2012: 172), que adquirió con Jacob y Wilhelm Grimm en el número 26 de la colección *Cuentos de niños y del hogar* —fue publicada con anotaciones y sin ilustraciones en dos volúmenes entre 1812 y 1815, tras escucharla a las hermanas Jeanette y Marie Hassenpflug (Grimm [1812] 1986: 117)—. Con la intención de ofrecer una investigación académica sobre las fuentes que nutren la tradición filológica alemana de los cuentos de hadas (Orenstein, 2003: 54–55), los hermanos Grimm moralizaron e introdujeron variantes en el cuento, como el cambio de la mantequilla de la cesta por una botella de vino; la introducción de la recomendación materna; la desaparición de elementos de la trama inadecuados a un lector infantil; y pusieron de relieve las convenciones socio-culturales de una masculinidad conservadora y patriarcal (Shojaei, 2012: 173).

José Luis Zárate reinterpreta el material mítico, desfamiliariza el modelo didáctico, disipa y subvierte los rasgos de los personajes, ambienta la trama en la contemporaneidad y opera con la reescritura irónica de las convenciones sociales y literarias. Pone en entredicho las voces autorizadas del pasado y revisa el género literario; amplía sus fronteras y lo reactualiza. En la esfera de la ambigüedad de la experiencia estética absorbe referencias verbales y visuales, integra formas de la cultura popular y de los medios de comunicación de masas e incorpora voces y expresiones del registro coloquial, tras los cuales subyace el pensamiento crítico de un autor que altera los patrones, los estereotipos y las imágenes previsibles (Zipes, 1994: 9) y traslada la tradición a los dictados ideológicos o culturales de su tiempo. Con la parodia no busca la imitación sino el desenmascaramiento de la lectura de la cultura tradicional, manifestando la relatividad epistemológica propia del posmodernismo.

Quiebra el discurso patriarcal y muestra la crisis de identidad y el desencanto del sujeto posmoderno; la muerte de los valores tradicionales, la crítica de la visión religiosa o el escepticismo frente al intento racionalizador; desenmascara la idea de centro narrativo, desjerarquiza el canon y enfatiza la diferencia y la discontinuidad respecto a la genealogía literaria. Se sitúa así en línea de continuidad con la reescritura del cuento popular en el microrrelato hispánico, donde también “es sometido a un profundo proceso de remodelación, bajo los parámetros de la presente mentalidad posmoderna” (Martínez Deyros, 2019: 94).

Como hemos podido observar, el peso de la fábula cede el terreno a una literatura que reescribe, revisa, reutiliza y parodia la tradición y renuncia a la vocación de “comunicare al linguaggio il peso, lo spessore”, como dibujó Ítalo Calvino en *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio* (1988). La repetición y la serialización de estos microrrelatos hipermediales provocan efectos semejantes

a la repetición de las imágenes publicitarias que invaden los medios de comunicación desde Andy Warhol; buscan entretener al lector desde la recuperación lúdica de la tradición literaria popular.

Si todo texto literario es una reescritura que actúa como un palimpsesto, donde coexisten la escritura visible (*scriptio superior*) y la escritura invisible (*scriptio inferior*) —en analogía con la práctica de la borradura y la inscripción realizada sobre los códices (Chartier, 2006)— y si “no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales” (Genette, 1989: 19), diremos que los microrrelatos hipermediales de Zárate evocan el cuento popular y compendian las interpretaciones que ha recibido como parábola de seducción (Bettelheim, 2010: 230; Shojaei, 2012: 175), o como metáfora de la violencia entre los sexos (Zipes, 1983: 81), de la preocupación infantil con la sexualidad (Barnes, 2006: 85), de la inestabilidad en el entorno familiar (Rodríguez 1982: 46–51) o de las distintas tipologías de mujer.

Se entroncan estas piezas narrativas dentro de la tendencia de la narrativa contemporánea a la irrupción de las “ficciones de la serialización”, que operan en un universo de sedimentos donde se prueban, y a menudo se legitiman, las estrategias de la repetición (Balló y Pérez, 2005: 9). La flexibilidad y la versatilidad del cuento se prestan a la serialización a través de la transformación paródica, de la supresión de algunos elementos (la abuela o el cazador) y del desplazamiento semántico a través del juego lúdico que entabla el texto con las imágenes mediante relaciones subversivas y desmitificadoras.

Como hemos podido ver, dentro del nuevo paradigma estético, la inmediatez y la conectividad que propicia internet llevan consigo la ruptura de los vínculos que la fotografía-objeto establece con la verdad y con la memoria; esta quiebra acaece tanto desde el punto de vista ontológico como sociológico, pues no solo “desacredita la representación naturalista de la cámara” sino que también “desplaza los territorios tradicionales de uso” (Fontcuberta, 2016: 15); y, desde un prisma epistemológico, el desmantelamiento y la desintegración de la visibilidad, tal y como la fotografía la había implantado, dinamita “el protocolo de confianza en la noción de evidencia fotográfica” (Fontcuberta, 2016: 30). Junto a la inmediatez en el acceso a las imágenes, dentro de la nueva lógica de producción visual se asiste a la pérdida de la “condición de objetos suntuarios” de que habían gozado las imágenes (Fontcuberta, 2016: 32) y a la desmaterialización de las mismas (Brea, 2010) debido a su condición efímera.

Ni los parámetros estéticos vinculados al mercantilismo cultural ni la cultura masiva que circula a través de la red deben impedir la valoración crítica de las obras, y tampoco deben ir en detrimento de los valores vinculados a la calidad

literaria ni eximir al crítico de formular juicios de valor objetivos, asociados al conocimiento de la tradición, la originalidad y la densidad literaria de la obra.

Bibliografía

- ÁLVARES, Cristina (2013). “La microfiction comme métamorphose du conte. Éclatement narratif et transfictionnalité dans *Petits Chaperons* de José Luis Zárate”. *Carnets V, Métamorphoses Litteraires*: 143–163. Disponible en: <http://carnets.web.ua.pt/>
- ANDRES-SUÁREZ, Irene (2007). “El microrrelato: caracterización y limitación del género”. En Teresa Gómez Trueba (ed.). *Mundos mínimos. El microrrelato en la literatura española contemporánea*. Gijón: Cátedra Miguel Delibes-Llibros del Peixe. 11–39.
- ARAMBURU, Fernando y MADDOZ, Chema (2019). “Una duda abre puertas, una certeza las cierra”. *El Cultural*, 4 de octubre: 8–12.
- BALLÓ, Jordi y PÉREZ, Xavier (2005). *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Barcelona: Anagrama.
- BARNES, Djuna (2006): *Nightwood*. Nueva York: New Directions.
- BARTHES, Roland (2009). *Le bruissement de la langue*. París: Seuil, 1984. *El susurro del lenguaje*. Trad. C. Fernández Medrano. Barcelona: Paidós.
- BECKETT, Sandra L. (2013). *Revisioning Red Riding Hood around the World: An Anthology of International Retellings*. Michigan: Wayne State University Press.
- BETTELHEIM, Bruno (2010). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BREA, José Luis (2010). *Las tres eras de la imagen (imagen-materia, film, e-image)*. Madrid: Akal.
- BÜCK-MORSS, Susan (2005). “Estudios visuales e imaginación global”. En José Luis Brea (ed.). *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal. 145–156.
- CALABRESE, Omar (1999). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra (Signo e imagen 16).
- CALVINO, Italo (1988). *Lezioni americane. Seis proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- 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 metaficcionales*. Gijón: Ediciones Trea. 149–168.
- CALVO REVILLA, Ana (2019b). “Cultura textovisual, hibridación y dialogismo en la obra de Albert Soloviev”, *Actio nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 3: 532–555. Disponible en: <https://revistas.uam.es/>

- index.php/actionova/article/view/actionova2019.3.022/11562>. Fecha de acceso: 03 ene. 2020 doi: <http://dx.doi.org/10.15366/actionova2019.3.022>.
- CALVO REVILLA, Ana (2019c). “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 (2019d). “Microrrelato en Red: intermedialidad en la cultura textovisual. La obra de Juan Yanes y Araceli Esteves”. En Lidia Bocanegra Barbecho y Ana García López (eds.), *Con la Red / En la Red. Creación, Investigación y Comunicación Cultural y Artística en la era Internet*. Granada-Nueva York: Universidad de Granada y Downhill Publishing (NY). 78–106. Acceso abierto: https://zenodo.org/record/1134128#.WlJaLbN_Oko
- CALVO REVILLA, Ana (2019e). “Lo siniestro y la subversión de lo fantástico en *Casa de muñecas*, de Patricia Esteban Erlés”. En María Martínez Deyros y Carmen Morán Rodríguez (eds.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Berlín: Peter Lang. 113–132.
- CALVO REVILLA, Ana (2018). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fráncofurt: Iberoamericana-Vervuert.
- CALVO REVILLA, Ana (2016). “Cartografía del microrrelato en red. Nuevos circuitos literarios (2000–2015)”. 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. 55–94.
- CHARTIER, Roger (2006). *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*. Buenos Aires: Katz.
- DEBORD, Guy (1967). *La société du spectacle*. París: Buchet/Chastel.
- DELEUZE, Gilles (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid: Júcar.
- ECO, Umberto (1999): “Prólogo”. En Omar Calabrese (ed.). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.
- FONTCUBERTA, Joan (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GENETTE, Gerard (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GÓMEZ TRUEBA, Teresa (2019). “Estéticas de la repetición: *remake*, reescritura y GIF”. En Teresa Gómez Trueba y María Martínez Deyros (eds.). *Página y Pantalla: Interferencias microfccionales*. Gijón: Trea. 85–99.
- GÓMEZ TRUEBA, Teresa y MORÁN RODRÍGUEZ, Carmen (2017). *Hologramas. Realidad y relato del siglo XXI*. Gijón: Trea.

- GRIMM, Brüder ([1812] 1986): *Kinder-und Hausmärchen*. Vergrößerter Nachdruck der zweibändigen Erstausgabe von 1812 und 1815 [...]. Tomo 1. Heinz Rölleke (ed.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HOLTZMAN, Steven R. (1994). *Digital Mantras. The languages of abstract and virtual worlds*. Massachusetts: The MIT Press.
- JAFFER, Jane (1998). *At Home with Photography: Women, Sex, and Everyday Life*. Nueva York: New York UP.
- KARNAS, Andrea (2002). "Sally Mann". *Modern Art Museum of Forth Worth 110*. En Michael Aupin, Andrea Karnas y Mark Edward Thistlethwaite (eds.). Baton Rouge: Third Millennium. 259.
- MANN, Sally (1994). *Still Time*. Nueva York: Aperture.
- MANN, Sally (1992). *Inmediaty Family*. Nueva York: Aperture Foundation
- MANN, Sally (1988). *At Twelve: Portraits of Young Women*. Nueva York: Aperture.
- MANN, Sally (1983). *Second Sight: The Photographs of Sally Mann*. Boston: D. R. Godine.
- MARTÍNEZ DEYROS, María (2019). "¿Perdona?! Con el cuento, a otra...": disrupciones y continuidades del cuento tradicional en la microficción hispánica". En María Martínez Deyros y Carmen Morán Rodríguez (eds.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Madrid: Peter Lang. 83-97.
- MITCHELL, W. John Thomas (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: Chicago University Press.
- MORA, Vicente Luis (2019). "Entre estética y literatura metodologías para leer el continuo textovisual de las obras literarias en la era digital". *Actio Nova. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 3: 456-480.
- MORA, Vicente Luis (2012). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix Barral.
- NABOKOV, Vladimir (1988). *Lolita*. Barcelona: Círculo de Lectores
- NERLICH, Michael (1985). "Qu'est-ce un iconotexte? Réflexions sur le rapport text-image photographique dans 'La femme se découvre' d'Evelyne Sinnassamy". En Alain Montandon (ed.). *Iconotextes*. Paris: Ophrys. 255-302.
- NOGUEROL, Francisca (2019). "En defensa de las ruinas: densidad de la escritura corta". En María Martínez Deyros y Carmen Morán Rodríguez (eds.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Madrid: Peter Lang. 35-48.
- NOGUEROL, Francisca (2001). "La metamorfosis de Caperucita". En Sonia Mattalía y Nuria Girona (eds.). *Aún y más allá: mujeres y discursos*. Caracas: Escultura. 113-122.
- ORENSTEIN, Catherine (2003). *Caperucita al desnudo*. Barcelona: Ares y Mares.
- PERKOWSKA, Magdalena (2013). *Pliegues visuales: narrativa y fotografía en la novela latinoamericana contemporánea*. Madrid: Iberoamericana.

- PERRAULT, Charles (1695–1697): *Contes de Perrault: fac-similé de l'édition originale de 1695–1697* [...]. Avec une préface de Jacques Barchilon. Genève: Slatkine Reprints, 1980.
- POLLASTRI, Laura (2004). “Los extravíos del inventario”. En Francisca Noguerol Jiménez (ed.). *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Universidad de Salamanca. 53–64.
- RICH, Adrienne (1983). *Sobre mentiras, secretos y silencios*, Barcelona: Icaria.
- RODRIGUEZ, Pierre (1982). “L'éveil des sens dans *Le Petit Chaperon rouge*”. *Littérature*, 47: 41–51
- RODRÍGUEZ DE LA FLOR, Fernando (2011). *Giro visual*. Salamanca: Delirio
- SHOJAEI KAWAN, Christine (2012). “Je m'y en vais par ce chemin icy, & toy par ce chemin-là, & nous verrons qui plûtost y sera»: Caperucita Roja y el lobo, un lugar de destino y dos caminos”. *Estudis de Literatura Oral Popular*, 1: 167–184.
- TATAR, Maria (1992). *Off With Your Heads!: Fairy Tales and the Culture of Childhood*, Princeton: Princeton UP.
- TORRENT LOZANO, Meritxell (1997). “De Lolita y otros males”. *Lectora. Revista de dones i textualitat*, 3: 117–124.
- ZÁRATE, José Luis (2011) “Caperucita tuiteada”. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=14519>
- ZÁRATE, José Luis (2011). *Petits Chaperons*. Paris: Outworld.
- ZIPES, Jack (1994). *Don't bet on the Prince. Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*. Aldershot: Gower.
- ZIPES, Jack (1983): *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood. Versions of the Tale in Sociocultural Context*. Nueva York y Londres: Routledge.

Eva Álvarez Ramos

Microrrelato hipermedial y nuevos modelos de lectura*

Lo visible no existe en ninguna parte. No sabemos de ningún reino de lo visible que se mantenga por sí mismo de su soberanía. [...] Lo visible no es más que el conjunto de imágenes que el ojo crea al mirar. La realidad se hace visible al ser percibida. Y una vez atrapada, tal vez no pueda renunciar jamás a esa forma de existencia que adquiere en la conciencia de aquel que ha reparado en ello.

Eulàlia Bosch, 2000: 6.

1. Un mundo icónico

Lejos parecen resonar los ecos de la vaticinada ‘Civilización de la Imagen’ promulgada por Enrico Fulchignoni (1964). Queramos o no, el empuje que la tecnología ha dado a los medios ha revitalizado y cimentado el valor de lo visual en una sociedad inequívocamente icónica. El mundo, convertido en iconosfera (Cohen-Séat, 1959), permite la circulación de todo tipo de informaciones visuales promovidas por los medios de comunicación masivos. Esta iconosfera “constitue bel et bien une mutation de toutes les conditions de présentation et de réception de l’information” (Cohen-Séat, 1961: 23). La imagen, con su capital simbólico, pugna por competir con el resto para posicionarse como la principal entre las que nos bombardean a cada segundo, en un momento en el que la intermedialidad, la multimedialidad y la hibridación han pasado a ser bienes de primera necesidad.

Pero lo icónico aparece muchos miles de años antes que lo textual. Es una querencia intrínseca al hombre. La necesidad de transcripción gráfica forma parte indisoluble del imaginario colectivo junguiano, de ese conjunto de símbolos, locales y universales, encarnado en las pinturas rupestres o en las inalterables marcas emblemáticas de los tatuajes en la piel (tantas veces concebidos como ritos de iniciación). Bien como signo, bien como símbolo o ídolo, lo plástico se

* Este trabajo se encuadra dentro del Proyecto de Investigación I+D «Fractales. Estrategias para la fragmentación narrativa española del siglo XXI» (PID2019-104215GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y la Agencia Española de Investigación.

presenta como eje principal del hecho comunicativo. Los pictogramas, primero, como una *urescritura* gráfica, transmitían y relataban experiencias a través de imágenes, ilustraciones o dibujos reproduciendo objetos que cumplían la función de signos escritos. Más tarde los ideogramas avanzaban en la figuración de los conceptos a través de símbolos ilustrados que buscan representación visual. La vida social ha estado determinada “por formas de comunicación escrita” (Günther y Ludwig 1994: VIII) en formato textual y en formato ilustrado. Todo ello para alimentar la necesidad innata de comunicarse, de dar respuesta a lo que nos rodea, de expresar lo sentido y anhelado, lo temido y disfrutado y cómo no, lo soñado: “cuando se desea investigar la facultad del hombre para crear símbolos, los sueños resultan el material más básico y accesible para ese fin” (Jung, 2008: 32), sin olvidar, como constata Román Gubern, que “soñamos con imágenes y pensamos con palabras, aunque a veces lo mezclamos” (2015: s. p.).

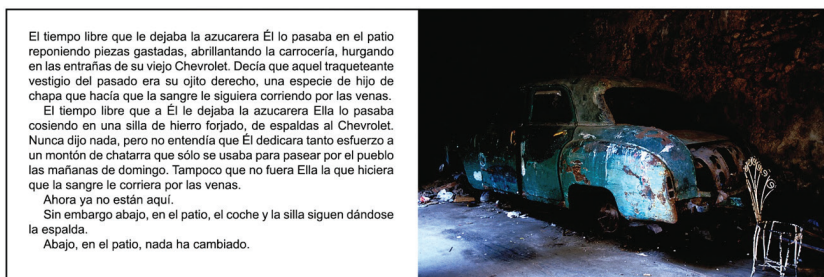
No nos podemos aproximar a esta iconodulia dejando de lado el profundo trasfondo semiótico de la imagen y su relación no solo con lo verbal, sino también con el entorno, con lo simbólico o con lo histórico. No hay nada inocente en su uso. En la semiosfera de Yuri Lotman (1996), todo intercambio comunicativo no deja de ser un proceso de recodificación (Lozano, 2014: 195). De ahí la importancia de la alfabetización visual, entendida como el conjunto de habilidades que permiten leer, comprender, utilizar y crear imágenes de forma crítica (Braden y Hortin, 1982: 169) y la asunción de esta ‘Cultura visual’ que incita a someter la visualidad a objeto de estudio (Lapeña, 2014: 39).

2. Cultura y alfabetización visual

Relatar no es un hecho exclusivo de la palabra. Es indiscutible el poder narrador de una imagen (Millán Barroso, 2019: 537). Habría que interrogarse sobre si una imagen no es un microrrelato de por sí. Los lectores avispados de minificación hipermedial no acceden de una manera virginal a lo icónico. Inconscientemente, se produce esa llamada al descifre, al rescate de las futuribles narrativas de la misma. Porque hay relato también en la imagen fija, así, y como ya señalaba Susan Sontag (1996: 26–27), hay mucha mayor memorabilidad en una imagen fija, que recoge un momento privilegiado encerrado en un marco plano, que uno puede coger, guardar y volver a mirar las veces que considere, que en una imagen móvil, donde cada fotograma es fagocitado por el siguiente.

Fotógrafos de la calidad de un Cartier-Bresson o de un Brassai definen su arte como una aparente paradoja: la de recortar un fragmento de la realidad, fijándole determinados límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre de par en par una realidad mucho más amplia, como una visión dinámica que trasciende espiritualmente el campo abarcado por la cámara (Cortázar, 2005: 14).

No estamos por tanto ante un reclamo simplemente visual, el discurso que subyace de ese espacio estático parece contradecir la inactividad del instante inmortalizado. Y es ese el valor de la fotografía, recoger para siempre un acto efímero que, como Lázaro, resucita cada vez que es visionado. Pero el espectador inquisidor no observa solo lo que ve. La idiosincrasia humana lo sumerge en un proceso hermenéutico de búsqueda epifánica del origen, del antes y del después de ese breve instante, “la vista es lo que establece nuestro lugar en el mundo circundante: explicamos ese mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos” (Berger, 2000: 13). Una imagen, sobre todo fotográfica, siempre es un relato *in media res*. Cada instante figurado reclama una historia —Figura 1—, no existe una clara subordinación, aunque texto e imagen se hablen de tú a tú: “la fotografía no ilustra[ba] las palabras, y las palabras no explica[ban] la fotografía”¹ (Abella, 2016: 125).



El tiempo libre que le dejaba la azucarera Él lo pasaba en el patio reponiendo piezas gastadas, abriéndole la carrocería, hurgando en las entrañas de su viejo Chevrolet. Decía que aquel traquetante vestigio del pasado era su ojo derecho, una especie de hijo de chapa que hacía que la sangre le siguiera corriendo por las venas.

El tiempo libre que a Él le dejaba la azucarera Ella lo pasaba cosiendo en una silla de hierro forjado, de espaldas al Chevrolet. Nunca dijo nada, pero no entendía que Él dedicara tanto esfuerzo a un montón de chatarra que sólo se usaba para pasear por el pueblo las mañanas de domingo. Tampoco que no fuera Ella la que hiciera que la sangre le corriera por las venas.

Ahora ya no están aquí.

Sin embargo abajo, en el patio, el coche y la silla siguen dándose la espalda.

Abajo, en el patio, nada ha cambiado.

Figura 1: Fragmento de *Fábulas del lagarto verde*. Extraído de Rubén Abella (2016: 125).

- 1 Así relata Rubén Abella su experiencia multimodal: “Escribí mi primer microrrelato en 2001. Acababa de volver de La Habana y, mientras revisaba con una lupa las diapositivas que había tomado, me llamó la atención una imagen. Mostraba uno de esos destartados coches estadounidenses que ya solo se ven en Cuba, un mero cascarón decrepito, sin ruedas ni cristales, abandonado en un patio sombrío. Tras él, dándole la espalda, se alzaba una silla blanca de hierro forjado, sin asiento, carcomida por el óxido. Se me ocurrió que la escena contenía una historia. Después de mucho pensar, imaginé que esa historia podía ser la siguiente: (Figura 1). El resultado me pareció interesante. [...] El producto de su unión, pensé, ennoblecía a ambas partes. Animado por el hallazgo, seguí explorando esa veta. Fruto de aquel trabajo fue el proyecto *Fábulas del lagarto verde*. Consta de más de setenta imágenes y diecinueve historias muy breves (Abella, 2016: 125).

El acto de ver implica una réplica tanto física como cognitiva. Primero reaccionamos a la luz como respuesta fisiológica, pero esa iluminación se produce también en el conocimiento, más cuando texto e imagen coadyuvan sin ilustrarse, cuando mirándose a los ojos no se llega nunca a agotar lo visto y lo dicho. Es esta la principal característica de las relaciones icónico-verbales existentes en el microrrelato hipermedial.

3. Nuevas formas de leer

Las mudanzas de los modos de lectura del siglo XXI están, estrechamente, relacionadas tanto con la aparición de nuevos soportes como con los hábitos y comportamientos lectores digitales. La microficción de por sí ya supuso un resorte en la mutación del paradigma de lectura, puesto que los rasgos intrínsecos del género pugnarán por la defenestración de ese lector pasivo que consume literatura sin esfuerzo alguno. Más allá de la pragmática tradicional lectora, el microrrelato exige un sobreesfuerzo cognoscitivo, para superar los vacíos que la brevedad, muy ladinamente, va dejando a su paso. Los caracteres taxativos de la misma litigaron por la consecución de un receptor activo, que sacara sus propias conclusiones (Koch, 1986: 38). En esa búsqueda por un lector cómplice se articula la minificción en su forma y fondo con la firme declaración de intenciones de: “asaltar al lector y espolearle su imaginación” (Valadés, 1990: 28). Así también lo ve Rubén Abella, quien en sus intuiciones sobre el microrrelato afirma lo siguiente:

Por su propia naturaleza sucinta, el microrrelato ha de prescindir del desarrollo profundo de los personajes, de la digresión, de la acumulación de detalles, de la descripción y de otros elementos propios de la novela y del cine para convertirse en un fogonazo fotográfico, un único y certero golpe de luz que, mediante la elipsis y con la máxima economía de medios, ilumine algún aspecto de ese misterio que llamamos vivir. (Abella, 2016: 128)

Pero cuando el microrrelato hace uso de las herramientas que tiene a su alcance y opta por la hibridación de distintas morfologías del lenguaje, entran en juego otros factores no previstos por el lector, que ávido de conocimiento y disfrute se enfrenta a una experiencia lectora no esperada y harto distinta a la tradicional, “en todo caso, las imágenes [...] redundan en una significación más amplia y en una experiencia lectora más plena” (Heredia Ponce, Romero Oliva y Álvarez Ramos, 2018: 72). Por su parte, los juegos de hibridación amparados además por la tecnología, requieren el desarrollo de nuevas estrategias y habilidades, entre ellas las lectoras —Figura 2—. Al tener que enfrentarse el receptor a una combinación de códigos semióticos que inciden en la construcción de la historia

se demanda que “the reader to navigate and interpret these texts in new ways, drawing upon their understandings of traditional print-based texts and their knowledge of visual images and design elements” (Serafini, 2012: 29).



Figura 2: *Interacción de lenguajes multimodales.* Elaboración propia a partir de Ruiz Domínguez (2019: 129).

El cambio de un texto monomodal, en el que solamente se descodifica e interpreta lo verbal, a un texto multimedial requiere que el lector interprete y analice las nuevas formas textuales de claro aspecto polimórfico y fractal con otras herramientas cognoscitivas, interpretativas y técnicas (Unsworth y Wheeler, 2002: 68). Cualquier texto multimodal en el que se recogen lenguajes plurimediales como el textual, el visual y el gráfico, el hipervínculo o, incluso, el audio requiere una aproximación específica para llevar a cabo los procesos de decodificación, comprensión y, por encima de todo, interpretación: “not only do readers construct meaning during their transactions with multimodal texts, they construct the actual texts to be read and interpreted” (Serafini, 2012: 29). Se amplía así la concepción del texto al sumar elementos multimedia que incluyen “información visual, sonora, animación y otras formas de información” (Landon, 1995: 15). Avanzamos, en palabras de Vouillamoz, a sistemas alternativos de forjar el fenómeno literario, “el texto pasa a concebirse como entidad abierta, polisemántica e intertextual, capaz de generar múltiples significados en cada acto de lectura” (2000: 32). El proceso hermenéutico se ve afectado y, tal y como defiende Ana Calvo Revilla (2019), modificado:

Al ser fruto de la integración en una miniatura narrativa de los componentes textuales con los gráfico-visuales (imágenes fijas: fotografías, dibujos, ilustraciones, pinturas, mapas, pictogramas; o móviles: vídeos, animaciones), auditivos y multimedia, se requiere mayor comprensión semiótica por parte del lector, que ha de ser capaz de

desvelar los componentes que intervienen en la morfosintaxis de la imagen y en su significado (la línea, el color, la textura, el plano, etc.; el ritmo, el movimiento y la tensión; la proporción, y la dimensión; el significado simbólico), la valoración de los niveles de interactividad y la multiplicación del impacto sensorial y expresivo y de la creatividad y la imaginación (157).

Es inevitable que los procesos interpretativos se vean perturbados al incluir otros lenguajes que interaccionan, se decodifican, comprenden y, por ende, intentan traducirse, siempre en un *continuum cooperativo*. No se accede a uno u otro elemento de manera individual, sino que nos aproximamos a la colectividad, con todas las relaciones que se producen entre los miembros de este, por qué no, *ecosistema semiótico*. Amén del principio de conexión y heterogeneidad del modelo *rizomático* (Deleuze y Guattari, 2004: 13–15), en el que “cualquier elemento de la lectura puede incidir y afectar a cualquier otro (Taberner Salas, Álvarez Ramos, Heredia Ponce, 2020, 92).

4. Relación imagen-texto

La cantidad de teóricos que se han aproximado a las relaciones multi e hipermediales de manera general (Cope y Kalantzis, 2000; Kress y van Leeuwen 2001 y 2006; Unsworth y Wheeler, 2002; Jewitt y Kress, 2003; Kress, 2003; Stöckl, 2004; Martinec y Salway, 2005; Royce, 2007; Jewitt, 2009; Unsworth y Cléirigh, 2009 y Serafini, 2012, entre otros muchos) y más concretamente a las relaciones entre imagen y microrrelato (Noguerol Jiménez, 2008; Millán Barroso, 2009; Delafosse, 2013; Gómez Trueba, 2018; Rivas, 2018; Calvo Revilla 2019a y 2019b, Álvarez Ramos, 2019 y Escandell Montiel, 2019) ponen de manifiesto el hecho nada baladí de estas interacciones y la importancia de las mismas en el proceso tanto de creación como de recepción y más aún, de la interpretación y de la constitución del sentido.

Hace ya algunos años, Maria Nikolajeva y Carole Scott (2006) prestaron especial atención a las concomitancias verbo-figurativas, enfocando su estudio al álbum ilustrado. Formularon cinco clases de interacción posibles: de ampliación (normalmente la palabra aporta un plus de información a la imagen), simétrica (imagen y texto narran la misma historia), complementaria (la aportación de información por parte de uno de los elementos es altamente significativa y relevante frente a la dada por el otro), de contrapunto (imagen y palabra se acompañan para transmitir significados más allá de su campo de actuación) y contradictoria (palabra e imagen relatan acciones independientes).

Normalmente, dentro del mercado editorial (no así en el digital), el texto aparece primero y es la imagen la que se encarga de ilustrarlo, eso al menos sucede

en el icónico álbum ilustrado, caldo de cultivo de la interacción icónico-verbal. También podemos verlo reflejado en todas aquellas microproducciones literarias que han sobrepasado las fronteras digitales para hacerse un hueco en las estanterías analógicas (téngase presente el caso de Pep Bruno y sus *Cuentos mínimos* [2015], ilustrados y magistralmente enlazados por Goyo Rodríguez en un claro proceso transmedial). Otras veces, la palabra y la imagen se gestan al tiempo y otras tantas como, por regla general, parece actuarse en el ámbito de la minificación (sobre todo la digital), es la imagen la que promueve el verbo. La que como un pequeño dios creador grita: —Hágase la luz— y la luz se hace. Exprimiendo esta metáfora bíblica del poder de la palabra: “Todo se hizo por ella y sin ella no se hizo nada de cuanto existe” (San Juan, 1, 3). Son precisamente estos *modus operandi* los que reconoce Francisca Noguerol Jiménez (2008) y para los que aplica las ya clásicas categorías relacionales de *ekphrasis* e *hipotiposis*. Reflejando esta última la actividad de llevar “a imágenes el contenido del texto o, lo que es lo mismo, conforma[r] el icono a través de palabras” (187) y la primera que “se trata de una descripción que actúa como puente, mediando entre palabra e imagen para hacer más asequible esta última” (186).

Muy interesante nos parece aproximarnos a la relación que se produce entre la imagen y la palabra cuando estamos ante relaciones tanto efrásticas como hipotípicas (sobre todo alentados por el espacio y el carácter digital), que naciendo de una imagen o generándola, van más allá de una mera descripción.

En la relación entre una fotografía y las palabras, la fotografía reclama una interpretación y las palabras la proporcionan la mayoría de las veces. La fotografía, irrefutable en tanto que evidencia, pero débil en significado, cobra significación mediante palabras. Y las palabras que por sí mismas quedan en el plano de la generalización, recuperan una autenticidad específica gracias a la irrefutabilidad de la fotografía. En ese momento, unidas las dos, se vuelven poderosas; una pregunta abierta parece haber sido plenamente contestada. (Berger y Mohr, 1998: 92)

El texto deja de ser ese letrado que informa sobre la imagen, la imagen deja de ser el reclamo que ilustra al texto. La dependencia que se ocasiona va más allá de lo tradicionalmente concebido como relación verbo-figurativa o eso, al menos, intentamos defender. Para lo cual nos aproximamos nuevamente a conceptos clásicos y recurrimos al diálogo platónico de *Crátilo*, en el que se discute sobre el origen de la lengua y la naturaleza del significado de las palabras. La conversación mantenida entre Crátilo y Hermógenes gira en torno a si las palabras, el verbo, están relacionadas de alguna manera con la naturaleza de la realidad a la que denominan o si esta correspondencia es absolutamente arbitraria. Es decir, si la relación es producto de una reciprocidad natural, *Phýsis*, o, sin embargo, se deriva de una convención, *Nomos*. Se puede establecer una analogía con la

interacción que se desencadena entre el texto y la imagen. Y diferenciar entre aquellos textos que, siguiendo la vertiente naturalista defendida por Crátilo, representan certeramente a aquella imagen a la que acompañan, o sea *phísicos*, y otros, los *nómicos*, en los que la interacción que se produce es meramente convencional. Podemos verlo ejemplificado a continuación —Figura 3—:



Figura 3: Ejemplo de relación *phísica* (izda.) “El domador de nubes”. Texto de Borja Crespo, ilustración de Chema García. *Cortocuentos* (2009) y de relación *nómica* (dcha.) “Fui a la tienda...” y “El día que...”. Texto de Pep Bruno, ilustración de Goyo Rodríguez. *Cuentos mínimos* (2015).

Las imágenes de la izquierda ilustran el siguiente texto: “De mayor, B quería ser domador de nubes. Para dar de beber a las plantas y animales, y que todos los días no fueran grises” (Crespo y García, 2009: s. p.) y las de la derecha se acompañan con: “Fui a la tienda a cambiar la bombilla. Me garantizaron que la nueva funcionaba correctamente. Pero sigo sin ideas brillantes” y “El día que en el hombre de papel no cupo una palabra más, se acabó la historia” (Bruno y Rodríguez, 2015: s. p.). En la primera, la realidad transcrita es mucho más mimética, más representativa, frente a la ambigüedad de la segunda. La realidad (o aquella que percibimos) puede ser nombrada, pero el nombre en su sentido más filosófico puede reflejarla tal cual o hacerlo arbitrariamente. Esta convencionalidad encaja perfectamente en el discurso impreciso del microrrelato y encuentra su *partenaire particulier* en la fotografía, por su exclusivo carácter:

Todas las fotografías son ambiguas. Todas las fotografías han sido arrancadas de una continuidad. [...] La discontinuidad siempre produce ambigüedad. Sin embargo, a menudo esta ambigüedad no es obvia, porque en cuanto una fotografía es utilizada con palabras, juntas producen un efecto de certeza, incluso de afirmación dogmática. (Berger y Mohr, 1998: 91)

Así, cuando nos enfrentamos a un texto que acompaña a una imagen, ilustrándola, y que explica al lector, precisa y detalladamente, qué es lo que está viendo

(textos efrásticos²), nos aproximamos al conocimiento, al nombre exacto de cada cosa defendido por Crátilo. Sería esta una relación *phýsica*, que coincide con lo epistémico, puesto que el texto representa y refleja la imagen y “el que conoce los nombres conocerá también las cosas” (Platón, 435d, 7).

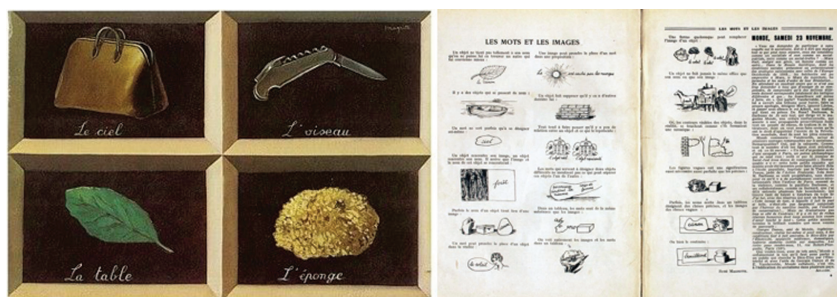
Mucho más compleja y sugestiva se presenta, como hemos visto, la interacción arbitraria o *nómica* aquella que se produce entre el verbo y el icono por convención, porque dos o más personas se han puesto de acuerdo. Aquí entra en juego el pacto tácito entre el emisor y el receptor: “Y es que no tiene cada uno su nombre por naturaleza alguna, sino por convención y hábito de quienes suelen poner nombres” (Platón, 1987: 384d, 1–8). La verdad del texto depende de quien lo utiliza y no hay un texto más verdadero que otro (de la Cruz Vives, 2002: s. p.). Lo verbal no desvela ninguna verdad solo persuade y provoca sensaciones. Si no hay relación entre el nombre y lo nombrado, el lenguaje no puede enseñar nada. Hay un uso práctico del lenguaje más próximo a la opinión o *dóxa*. Es precisamente esta interacción la que se promueve en la mayoría de la producción multimedial digital, como podemos ver en este microrrelato de Patricia Esteban Erlés —Figura 4—, una de las principales representantes de esas interacciones efrásticas mencionadas por Noguerol Jiménez (2008).



Figura 4: Publicación en Facebook. Página personal de Patricia Esteban Erlés. 17.10.2019.

- 2 No se utiliza aquí en el sentido de quién fue primero en el origen defendido por Noguerol Jiménez (2008), sino en su significado más puro de descripción detallada.

Cuando Magritte pintó su colección "La clef des songes" —Figura 5— y estableció aleatoriamente etiquetas dispares a objetos cotidianos, plasmó sencilla e iluminadamente esa relación arbitraria del nombre y lo nombrado. En "Les mots e les images" (1929) —Figura 6— constata que la relación de un objeto con su nombre no es tan única y estrecha que no pueda ser sustituida por otra con un término harto distinto. Refuerza, del mismo modo, el valor de la imagen que puede ocupar el lugar de cualquier palabra en una sentencia (por qué no de un relato completo).



Figuras 5 y 6: "La clef des songes" y "Les mots e les images", René Magritte.

Ilación que se extrapola, *mutatis mutandis*, a la imagen (que de por sí ya encierra un relato) y la microficción que la asiste en esta ocasión:

se busca crear un efecto de extrañamiento en el lector a través de la sorprendente e inesperada mutua explicación que se establece entre texto e imagen. Tanto las imágenes como los textos, por sí solos, hubieran recibido otra interpretación, pero al ofrecerse unos junto a los otros consiguen que se produzca una reinterpretación de ambos. En ejemplos como estos el texto está interesado en desautomatizar la percepción del lector. La explicación textual de la foto alude a un relato verosímil respecto a lo que en ella vemos, pero no sería el habitual (Gómez Trueba, 2018: 212)

Las palabras resemantizan la imagen, contextualizándola, yendo más allá de aquello que se ve "what words do best is name, locate in time, generalise and tell us what characters are saying or thinking. They can also tell us what happened earlier or what might happen later" (Graham, 2000: 61). Renombrar es un acto común en la historia humana, desde las históricas ciudades que vieron mutado su nombre con el paso del tiempo y los cambios de poder, hasta el suceso cotidiano de llamar familiarmente a los nuestros, el acto de atribuir un apelativo. Se huye de la episteme de lo dado por naturaleza, se prefiere lo asumido por

convenio, cercanía o estirpe. La nanoficción que pone letra (significado) a una imagen va mucho más allá en su intento de borrado de identidad, “no se limita a copiar el objeto en cuestión, sino que lo reprocesa de algún modo para dar lugar a algo diferente y novedoso” (Escandell, 2019: 136), se reescribe constantemente y estas neodenominaciones son aceptadas como verdaderas por el lector. He ahí el pacto arbitrario, la firma del acuerdo tácito con el receptor que “se recupera [...] como agente activo en la comunicación literaria, ya que [...] hace explícita la plurisignificación del texto (Vouillamoz, 2000: 32).

J.J. Muñoz Rengel @jjmunozrengel · 9 feb.

¿Quién se siente capaz de escribir un microrrelato de un solo tuit inspirado en esta imagen?



997 236 1,1 mil

Javiert @Var_Emreis · 9 feb.
En respuesta a @jjmunozrengel
"Mi bisabuelo capturaba especies exóticas para su majestad", comentó al cruzar el pasillo empapelado en viejas fotografías. "Decía haber inventado un lenguaje que todos los animales obedecían". Se detuvo ante la última instantánea. "Desgraciadamente, la morsa resultó ser sorda".
5 36 652

Bastian @bastianbla · 10 feb.
En respuesta a @jjmunozrengel
Había tantas leyendas sobre aquella isla salina, que ni las mentes más desquiciadas podían entenderlas. Desde extraterrestres pardos, hasta sirenas bailando con almejas, sin embargo, la más extraña de todas, era la historia de amor entre un viejo marinero y un joven lobo de mar.
1 5 78

Endorcista @endorcista · 9 feb.
En respuesta a @jjmunozrengel
Boris lo intentó por última vez, desesperado ante la mirada ausente y estúpida de Otto.
El Director había ordenado sacrificar a los animales que no aprendieran a ejecutar las tareas más sencillas.
Entonces Otto pareció entenderlo y, con un destello en la mirada, alzó su brazo.
1 respuesta más

Javier González Vega @javiervega · 9 feb.
En respuesta a @jjmunozrengel
Y ahí estaba el monstruo aquel, que tornó a mi familia en recuerdo...ahí, frente a mí, de uniforme.
2 3 133

Figura 7: Captura de pantalla de la cuenta de Twitter de J. J. Muñoz Rengel. 9.02.2020.

Esta continua resemantización, ese discurrir plural de significados, esta aleatoriedad en la distribución del mensaje puede verse manifestada en la práctica común internauta de llamamiento social a nombrar, a escribir una historia

jíbara que insufla vida al Gólem fotográfico —Figura 7—, porque “ninguna imagen simbólica individual puede decirse que tenga un significado general dogmáticamente fijado” (Jung, 2008: 30). El semionauta bourriaudiano (2002) demanda imágenes frescas a las que significar, textos tiernos a los que ilustrar. La maraña inacabable digital se presenta como un páramo fértil en el que alimentarse:

El artista radicante inventa recorridos entre los signos: como *semionauta*, pone las formas en movimiento, inventa a través de ellas y con ellas trayectos por los que se elabora como sujeto al mismo tiempo que constituye su corpus de obras. Recorta fragmentos de significación, recoge muestras: constituye herbarios de formas. (Bourriaud, 2009: 59)

Se produce además una apropiación lícita, una debilitación de los conceptos de autoría y propiedad sobre los productos intelectuales (Mestre, 2008: 483 y ss.). Las redes sociales han sufragado “todo un repertorio de papeles que desempeñan los propios internautas, que son a la vez productores y consumidores, usuarios y presentadores, autores y público de los contenidos que intercambian en línea. [...] Con el ciberespacio se lleva a cabo una hibridación de papeles entre oferta y demanda, entre producción, consumo y distribución de datos” (Lipovetsky y Serroy, 2015: 312).

Del mismo modo que el texto no agota la imagen, la misma verbalidad puede verse reflejada, dentro de un proceso transmedial, en otras muchas representaciones multimediales. Al amparo de la teoría de la recepción econiana, de tantas interpretaciones como lectores. La obra se establece como más abierta que nunca y puede ser reinterpretada constantemente, no solo, como hemos visto, por las manos del autor, sino por todo aquel prosumidor que acceda a ella y la considere como óptima para la finalidad buscada. Podemos verlo representado a continuación en la nanoproducción hipermedial de NiñoCactus, *alter ego* de Alberto Martín Tapia (Salamanca, 1979). El proceso creativo nace de una imagen, la ilustración de Citlalinushka Arcos. El texto se escribe como acompañamiento. Estamos nuevamente ante una relación nómica, pues no describe lo acontecido. Cuatro años después emplea el nanotexto en un cuento infinito que muestra a través de un vídeo y acompañado de música de Pascal Comelade —Figura 8—. Entran en juego diferentes lenguajes comunicativos, contribuyendo a la creación de ese espacio hipermodal y ampliando su significado, tanto por la mezcolanza de morfologías de la comunicación, por los elementos semánticos añadidos durante el proceso transmedial.

viernes, 12 de junio de 2009

Lluvias



Llovía afuera y yo sin paraguas.
Llovía adentro y yo sin ti.

NiñoCactus

Dibujo de Citlalinushka
(Maga de la imaginación)

Jueves, 6 de junio de 2013



Este "micro-infinito" lo realicé para el III Encuentro de microrrelatistas, y fue a parar a manos de Amparo Martínez. Aquí os dejo un vídeo chiquito grabado con el móvil. La música es de Pascal Comelade.

NiñoCactus

Figura 8: Publicaciones de NiñoCactus extraídas del blog *Borrón y Cuento Nuevo*, 12.06.2009 y 6.6.2013 respectivamente.

Se produce así un juego eterno de espejos, una caja de galletas borgiana, adalid del concepto de infinito. La ficción dentro de la ficción, como un hecho inagotable e inabarcable. Un paso más en la arbitrariedad, nuevamente, de lo nombrado, en la perennidad del significado inextinguible tras su uso y desuso. Cada una de estas experimentaciones creativas redunda en un nuevo constructo semiótico: “la condición transgénica del microrrelato se ve potenciada por las posibilidades multimedia de internet, mediante la inserción de imágenes, sonidos, vídeos que se articulan con la modalidad textual de narrar” (Delafosse, 2013: 75–76).

5. A modo de cierre

Llegados aquí, ya solo debemos reclamar brevemente la atención sobre la especial relación que se produce entre los elementos hipermediales cuando hablamos de microficción. Ciertamente es que estamos, sin duda, ante uno de los géneros más fértiles y dúctiles dentro del panorama digital, pero lo que para otros se convierte en un simple reclamo de opulencia, en la nanoficción se articula como un elemento indispensable para su interpretación. No se usa lo icónico como bagatela decorativa, sino que, en una vuelta más del juego semiótico, se interpela al receptor en busca de esa descarga eléctrica que le deje conmocionado.

La ruptura de lo esperado se desencadena a través del influjo de la imagen o de la incursión del texto. Nada es lo que parece. En cualquiera de los casos, la característica fundamental es el ensanchamiento del significado, ampliación no en el sentido único de cantidad, sino de una mayoración también en la profundidad del mismo. Predomina en el conjunto la relación nómica, aquella no mimética en su interacción con la palabra. Se prefiere la recreación al calco. No representa lo que el ojo ve. Conocer la palabra no nos lleva a conocer lo visto (si es que en algún momento es posible aprehender la realidad). Los universos hipermediales cooperan entre sí en una singular argumentación nunca esperada por el receptor. Este juego de presencia y ausencia es básico y necesario para poder acceder competentemente a la literatura cuántica hipermedial. Se tiende a recorrer rincones no explorados. La identificación de lo no observado, de lo implícito, redundante en admiración y emoción en la mayor parte de los casos.

La fecunda topografía de internet nos presenta un cúmulo de calles útiles que esperan ser transitadas: imágenes y palabras que ansían ser rescatadas y revivificadas en cada nueva comunión. Hay una notable suma de añadidos significativos y modificaciones, pero todos realizados bajo el mismo proceder.

La palabra parece no ser ya suficiente (más allá de lo analógico), la unicidad se entiende como caduca. Las traslaciones disuelven ecosistemas culturales y de pensamiento. Sumen al lector en un vértigo de pensamiento dinámico, relacional y discontinuo, y le empujan a modificar constantemente los modelos de lectura conocidos. Leemos al ritmo acompasado de la hipermedialidad.

Bibliografía

- ABELLA, Rubén (2016). “De las cosas pequeñas. Intuiciones sobre la escritura de microrrelatos”. En Eva Álvarez Ramos y María Martínez Deyros (eds.). *Historias mínimas*. Valladolid-Nueva York: Universidad de Valladolid-Cátedra Miguel Delibes. 125–130.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva (2019). “Ficción mini: la incursión del microrrelato en la literatura infantil del tercer milenio”. En María Martínez Deyros y Carmen Morán Rodríguez (eds.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Berlín: Peter Lang. 99–112.
- BERGER, John (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BERGER, John y MOHR, Jean (1998). *Otra manera de contar*. Murcia: Mestizo A. C.
- BOSCH, Eulàlia (2000). “El presente está solo”. Introducción a John Berger y Jean Mohr, *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili. 7–10.
- BOURRIAUD, Nicolas (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Ariadna Hidalgo Editora.

- BOURRIAUD, Nicolas (2002). *Postproduction. Culture as screenplay: How art reprograms the world*. Nueva York: Lukas y Sterling.
- BRADEN, Robert A., y HORTIN, John A. (1982). "Identifying the theoretical foundations of visual literacy". *Journal of Visual/Verbal Languageing*, 2 (2): 37–51.
- BRUNO, Pep y RODRÍGUEZ, Goyo (2015). *Cuentos mínimos*. Madrid: Anaya.
- 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 metaficciones*. Gijón: Trea. 149–167.
- CALVO REVILLA, Ana (2019b). "Cultura textovisual, hibridación y dialogismo en la obra de Albert Soloviev". *Actio Nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 3: 532–555
- COHEN-SÉAT, Gilbert (1959). *Problèmes actuels du cinéma et de l'information visuelle. I Problèmes sociaux*. París: Presses Universitaires de France.
- COHEN-SÉAT, Gilbert (1961). *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*. París: Presses Universitaires de France.
- COPE, Bill y KALANTZIS, Mary (2000). *Literacy learning and the design of social futures*. Londres-Nueva York: Routledge.
- CORTÁZAR, Julio (2002). "Algunos aspectos del cuento". En César Cecchi y María Luisa Pérez (ed.). *Antología del cuento moderno*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 13–22.
- CRESPO, Borja y GARCÍA, Chema (2009). *Corto cuentos*. Bilbao: Astiberri.
- DE LA CRUZ VIVES, Miguel Ángel (2002). "La noción de un lenguaje ideal en Platón Anotaciones a una lectura del diálogo *Crátilo*". *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 20: s. p.
- DELAFOSSÉ, Émilie (2013). "Internet y el microrrelato español contemporáneo". *Letral*, 11: 70–81.
- DELEUZE, Gilles, y GUATTARI, Félix (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- ESCANDELL, MONTIEL, Daniel (2019). "Textovisualidades transatlánticas en la tuitura: hibridación, imagen y escritura no-creativa". En María Martínez Deyros y Carmen Morán Rodríguez (eds.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Berlín: Peter Lang. 155–167.
- FULCHIGNONI, Enrico (1964). *La moderna civiltà dell'immagine*. Roma: A. Armando.
- GÓMEZ TRUEBA, Teresa (2018). "Alianza del microrrelato y la fotografía en las redes. ¿Pies de fotos o microrrelatos?". En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fráncofurt: Iberoamericana-Vervuert. 203–220.

- GRAHAM, Judith (2000). "Creativity and Picture Books". *Reading: Literacy and Language*, 34 (2): 61–67.
- GUBERN, Román (2015). "La imagen como sistema simbólico". Conferencia Magistral dictada en el *Marco de la IX Bienal de Iberoamericana de Comunicación, La Imagen en las Sociedades Mediáticas Latinoamericanas*, Santiago de Chile.
- GÜNTHER, Hartmut y LUDWIG, Otto (eds.) (1994/1996). *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2 vols. Berlín-Nueva York: de Gruyter.
- JEWITT, Carey (ed.) (2009). *The Routledge handbook of multimodal Analysis*. Londres: Routledge.
- JEWITT, Carey y KRESS, Gunther (2003). *Multimodal Literacy (New literacies and digital epistemologies 4)*. Fráncfort-Nueva York: Peter Lang.
- JUNG, Carl Gustav (2008). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- KOCH, Dolores (1986). *El micro-relato en México: Julio Torri, Juan José Arreola y Augusto Monterroso*. Tesis doctoral. Nueva York: City University of New York.
- KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo (2006). *Reading Images: the grammar of visual design*. Londres-Nueva York: Routledge.
- LANDOW, George P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- LIPOVETSKY, Gilles y SERROY, Jean (2015). *La estética del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- LOTMAN, Iuri (1996). *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- MARTINEC, Randan y SALWAY, Andrew (2005), "A system for image–text relations in new (and old) media". *Visual Communication*, 4 (3): 339–374.
- MESTRE, Rosanna (2008). "Democratización de la (re)producción de contenidos en la red: wiki, weblog y copyle". En Virgilio Tortosa (ed.). *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación de la era virtual*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante. 475–502.
- MILLÁNBARROSO, Pedro (2009). "La fotografía documental como micro-relato visual. Procesos instantáneos". En Salvador Montesa (ed.). *Narrativas de la posmodernidad del cuento al microrrelato*. Málaga: Adile. 533–545.
- NIKOLAJEVA, María y SCOTT, Carole (2006). *How Picturebooks Work (Children's Literature and Culture)*. New York: Routledge.
- NOGUEROL JIMÉNEZ, Francisca (2008). "Minificción e imagen: cuando la descripción gana la partida". En Irene Andres-Suárez y Antonio Rivas (eds.). *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico*, Palencia: Menoscuarto. 183–206.

- PLATÓN, (1987). “Crátilo”. *Diálogos*. Vol. II. Traducción, introducción y notas de Julio Calonge Ruiz, Emilio Acosta Méndez, Francisco José Olivieri y José Luis Calvo. Madrid: Gredos. 363–461.
- RIVAS, Antonio (2018). Dibujar el cuento: relaciones entre texto e imagen en el microrrelato en red. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fránctfort: Iberoamericana-Vervuert. 221–242.
- ROYCE, Terry D. (2007). “Intersemiotic complementarity: A framework for multimodal discourse analysis”. En Terry D. Royce y Wendy L. Bowcher (eds.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 63–109.
- RUIZ DOMÍNGUEZ, María del Mar (2019). “Nuevas realidades de los álbumes ilustrados: estudio de las adaptaciones a la pantalla digital”. En José M. de Amo Sánchez-Fortún (coord.). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Barcelona: Octaedro. 125–153.
- SERAFINI, Frank (2012). “Reading multimodal text in the 21st Century”. *Research in the schools*, 19 (1): 26–32.
- SONTAG, Susan (1996). *Sobre la fotografía*. Madrid: Edhasa.
- STÖCKL, Hartmut (2004). “In between modes: Language and Image in Printed Media”. En Eija Ventola, Cassily Charles y Martin Kaltenbacher (eds.). *Perspectives on Multimodality*. Amsterdam: John Benjamins. 9–30.
- TABERNERO SALAS, Rosa, ÁLVAREZ RAMOS, Eva, y HEREDIA PONCE, Hugo (2020). “Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital”. *Investigaciones sobre lectura*, 13: 72–107.
- UNSWORTH, Len y WHEELER, Janet (2002). “Re-valuing the role of images in reviewing picture books”. *Reading: Literacy and Language*, 36 (2): 68–74.
- UNSWORTH, Len y CLÉIRIGH, Chris (2009). “Multimodality and reading: The construction of meaning through image-text interaction”. En Carey Jewitt (ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Nueva York: Routledge. 151–163.
- VALADÉS, Edmundo (1990). “Ronda por el cuento *brevisimo*”. *Puro cuento*, 21: 28–30.
- VOUILLAMOZ, Núria (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Paidós.

Asunción López-Varela Azcárate

Semióticas del microrrelato hipermedial*

1. Introducción

Desde que en la década de 1990 el uso generalizado de Internet irrumpiera en los hogares de todo el mundo, los hábitos de trabajo y consumo han estado cambiando de manera radical. Así las cosas, la tecnología ha modificado nuestras formas de relatar historias y de leer. La digitalización ha permitido incluir grandes cantidades de textos en varios formatos en numerosas bibliotecas virtuales, posteriormente empleando aplicaciones multimedia como *flash-player* además de varios tipos de *e-book readers*. Con el tiempo, la mayoría de las aplicaciones han facilitado la creación y lectura de historias intermediales, donde las palabras se funden con imágenes, vídeo y audio. En estas narrativas online los lectores-usuarios pueden diseñar sus propios recorridos de lectura *ad-hoc*, algo que ya intentaron explorar algunos relatos impresos como *Rayuela* de Cortázar. En el caso de los microrrelatos, las historias se vuelven no solo cuantitativamente sino cualitativamente diferentes al verse reducido el número de palabras (Nelles, 2012: 87).

En este artículo veremos también que la microficción que se publica online tiene características particulares debido no solo a la multiplicidad de formas de circulación de la *World Wide Web*, sino también al desplazamiento que sufren los relatos hacia estas formas intermediales de mayor complejidad semiótica. Entre las primeras aplicaciones que facilitaron la creación y publicación de microficción encontramos DailyLit LLC <https://dailylit.com/>, creada por Susan Danziger en 2007 para divulgar relatos muy cortos serializados en formato RSS. El mismo año, Jake Freivald, creador y editor de *Flash Fiction Online* <http://flashfictiononline.com/> comenzó a emplear la denominación "flash fiction" para narrativas de menos de 1000 palabras, que publica en su plataforma mensualmente. Otros casos que vieron la luz ese mismo año fueron las Twitter-revistas que creó Nathan E. Lilly y que llamó "nanofiction". En Japón, un género tremendamente

* Este trabajo se integra dentro del Proyecto de Investigación "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 de España y el Fondo Europeo de Desarrollo (FEDER).

popular es el denominado “cell-phone fiction”. La equivalencia entre palabras y caracteres en esa lengua, facilita mucho la publicación de este tipo de microficción (menos de 100 palabras por relato).

Antes de explorar los rasgos de la microficción *online* a través del trabajo de Aya Karpinska, profesora en Parsons School of Design y Lesley University, y creadora de la plataforma <http://www.technekai.com/>, donde publica microrrelatos infantiles, dedicaremos unas líneas a trazar un breve recorrido por los antecedentes y paralelismos con otros géneros literarios que se podrían considerar precursores del microrrelato.

La discusión sobre los orígenes de las microhistorias parte de algunos estudios que vienen explorando las diferencias entre los cuentos cortos, la prosa poética breve, así como distintos tipos de microficción, cada cual más pequeña (*Flash fiction*, *Short shorts*, *Sudden Fiction*, *Smoke Long Fiction*, *Microfiction*, *Minute Fiction*, etc.). Si bien las definiciones siguen abiertas al debate, hay determinados aspectos consensuados, como la narratividad a pesar de la brevedad, de manera que los listados sin unidad de acción no se pueden considerar ejemplos de microficción (Al Sharqi y Abbasi, 2015: 53) a no ser que esta esté presente de manera implícita y que el lector pueda inferir una historia. Como explica Seymour B. Chatman, a pesar de la condición cuasiepisódica y fragmentaria de la microficción, las inferencias que realiza el lector permiten construir un relato a partir de trozos de conversación al azar extraídos de cualquier contexto, tertulias en una fiesta, interferencias telefónicas, etc. (1978: 21). En *El susurro del lenguaje*, Roland Barthes señalaba que todo ha sido ya leído, y que cualquier texto es una cámara de ecos, una caja de resonancia de voces. El concepto de intertextualidad, formulado por primera vez por Mijaíl Bajtín y su traductora Julia Kristeva, disuelve la noción de texto como unidad autosuficiente, como fragmento cerrado, puesto que toda lectura se hace sobre lo ya escrito y en el espacio de lo ya leído dentro de un despliegue semiótico complejo.

La revolución digital ha puesto también de manifiesto que todos los repositorios de memoria, sean del tipo que sean, tienen fecha de caducidad. La transitoriedad y la fugacidad de lo virtual conecta, pues, con el concepto de fragmento como un ente pasajero, dando una visibilidad momentánea a lo que ya había descrito Ezra Pound en “In a Station of the Metro” (1913): “The apparition of these faces in a crowd; Petals on a wet, black bough.” En efecto, junto a la capacidad de evocación de imágenes mentales y otros grados de apertura mucho mayor que permite la publicación online, otro de los aspectos fundamentales de la microficción es la fragmentación. La crítica ha situado ya los fragmentos de prosa poética romántica como precursores del microrrelato contemporáneo. Cassandra Atherton y Paul Hetherington (2016) han mencionado, por ejemplo,

los fragmentos gaélicos recogidos y traducidos por James Macpherson, que inauguran el prerromanticismo escocés con su énfasis en los aspectos emocionales de la experiencia (véase también Dunn, 2005), o el trabajo de Karl Wilhelm Friedrich von Schlegel, quien con su hermano y Ludwig Tieck fundó la revista *Athenaeum*, órgano del movimiento romántico alemán, publicando los denominados *Athenaeum Fragmente*. Por primera vez, Schlegel hablaba de este género comparándolo con un puercoespín por su capacidad de incidir, con sus pinchos, en determinadas cuestiones socio-políticas. Michael Bradshaw señala también que la comparación de Schlegel es muy adecuada porque captura esa mezcla de obstinación agentiva y sarcasmo incisivo del fragmento, algo patente de igual manera en la microficción contemporánea (Bradshaw, 2008: 79). En su volumen canónico sobre el romanticismo, Philippe Lacoue-Labarthe y Jean-Luc Nancy llaman la atención sobre esa cualidad del fragmento, que combina una dialéctica entre la finalización y su ausencia (1998: 50). La premiada autora de microficción Lydia Davis escribe lo siguiente:

[w]e can't think of fragment without thinking of whole. The word fragment implies the word whole. A fragment would seem to be part of a whole, a broken-off part of a whole. Does it also imply, as with other broken-off pieces, that enough of them would make a whole, or remake some original whole, some ideal whole? (2004: 36).

Davis describe esta cualidad del fragmento como metonímica, de manera que la parte evoca siempre el todo. Es, en este sentido, una construcción puramente romántica, un organismo vivo, de límites fluidos casi osmóticos, que siempre sugiere más y se abre a la contemplación de nuevas posibilidades; lo uno y lo múltiple contenido en la sublimidad de ese momento espacio-temporal que es el fragmento. La microficción contemporánea sería, pues, heredera de esa tradición romántica que inicia un diálogo sobre lo fragmentario como finitud e infinitud, con antecedentes y cruces con otros géneros literarios como los aforismos, la digresión, la paradoja, los epigramas, los acertijos, los emblemas, la parábola, el cuento corto, o el poema en prosa.

En el caso de la microficción *online*, otra característica fundamental es la posible utilización de otros formatos, como imágenes con o sin movimiento. Las combinaciones textuales que potencian la creación de imágenes mentales multi-perceptivas, destinadas a propiciar una mayor inmersión lectora ha sido siempre un atributo de cualquier texto poético. Ya en *Black Riders: The Visible Language of Modernism* (1993), Jerome McGann exploraba la remediación de determinados aspectos de la tradición oral en los formatos impresos, centrando la atención en la nueva materialidad que adquirirían en el medio escrito. El concepto de *écfrasis*, que resume la dialéctica entre palabra e imagen (tomando como ejemplo los

Carmen figuratum de la tradición grecolatina, que imitarían después las vanguardias del siglo XX) es, de alguna manera, otro antecesor de la intermedialidad contemporánea (véase López-Varela, 2014; y López-Varela y Sukla, 2015). El imaginismo de Ezra Pound y sus seguidores llamaba también la atención sobre el poder evocador de las imágenes mentales generadas a través de poemas cortos mediante combinaciones léxicas bien escogidas.

Desde las primeras incursiones de la teoría de recepción se señalaba ya el papel activo del lector, completando con su imaginación o su recuerdo diversos puntos de entrada interpretativa en cualquier texto: “points at which the reader can enter into the text, forming his own connections and conceptions and so creating the configurative meaning of what he is reading” (Iser, 1974: 40). Otros críticos, como Porter Abbott, Stanley Fish o Umberto Eco, matizarían esa participación del lector en el proceso interpretativo y la experiencia lectora. Desde los estudios fenomenológicos primero (Merleau-Ponty, 2005) y, más recientemente, desde las perspectivas cognitivas de la teoría enactivista de la percepción (Caracciolo, 93 y 97; Popova, 79–80), se viene poniendo de manifiesto que la mente humana construye imágenes mentales completas incluso a partir de pequeños fragmentos de percepción basados en experiencias previas: “we have a sense of the presence of a cat even though, strictly speaking, you only see those parts of the cat that show through the fence,” señala Alva Noë (2006: 60). Llevados al terreno de la lectura, estos procesos mentales de construcción de sentido ‘participativo’ (Di Paolo, Rohde, y De Jaegher, 2010: 59–72), que llevamos a cabo inconscientemente, suponen lo que ya en 1984 Peter Brooks denominó *Reading for the plot*; es decir, un deseo imperioso de completar la totalidad inconclusa:

My relation to the cat behind the fence is mediated by such facts as that, when I blink, I lose sight of it altogether, but when I move a few inches to the right, a part of its side that was previously hidden comes into view. My sense of the perceptual presence, now, of that which is now hidden behind a slat in the fence, consists in my expectation that by moving my body I can produce the right sort of ‘new cat’ stimulation. (Noë, 2006: 63)

La lectura, a diferencia de otras experiencias perceptivas, evoca la presencia de objetos y situaciones a través de textos y, en el caso de formatos intermediales, imágenes, audio, etc. De esta forma, el esfuerzo de decodificación activa y participación en la construcción de significado en la lectura es también más alto que en las experiencias diarias donde contamos con una variedad de órganos perceptivos. Si empleamos la metáfora de Iser, los puntos de entrada de un texto se convierten en puertas de un escenario de simulación que permite la construcción de un mundo imaginario y, por tanto, ya virtual, si bien la tecnología amplía las posibilidades de ese escenario. En el caso de la ficción online las imágenes no

son evocadas mentalmente, sino que forman parte de las propias composiciones hipertextuales. Es el caso, por ejemplo, de la literatura electrónica.

Laila Al Sharqi e Irum Abbasi (2015) señalan que la economía del microrrelato reduce aspectos narrativos como la exposición, el clímax y los movimientos ascendente y descendente de la acción, dentro de la denominada pirámide de Freytag. Ese escaso número de palabras hace necesario descartar la exposición y parte de la acción ascendente y descendente con el fin de poner el énfasis en el punto crucial del microrrelato, haciendo coincidir el clímax con un final abrupto y ambiguo que explota la capacidad inferencial del lector.

Flash fiction writers deliberately sketch scenes with strokes of ambiguity to keep readers fully attuned to each word. They also withhold details regarding the story's characters, events, scenes and atmosphere that watchful readers try to compensate with an active imagination (Al Sharqi and Abbasi 2015: 52)

Al igual que ya haría Edgar Allan Poe al alabar las virtudes de la narrativa corta, Brian McHale indica que los textos más largos, si bien proporcionan mayor coherencia narrativa, socaban el compromiso del lector: “evoke narrative coherence while at the same time withholding commitment to it and undermining confidence in it” (2001: 65). Por su parte, William Nelles pone de manifiesto que las acciones narradas en los microrrelatos son mucho más extremas desde el punto de vista perceptivo: “the actions narrated in microfictions are more likely to be palpable and extreme” (2012: 91). Afirma además que la caracterización en la microficción se apoya en referencias intertextuales explícitas o implícitas para potenciar la funcionalidad interpretativa (Nelles, 2012: 95–96).

Para Ashley Chantler es precisamente lo que no se dice lo que es verdaderamente crucial en un microrrelato (2009: 47), junto al final epifánico e inconcluso que caracteriza este tipo de narrativas y que crea un fuerte impacto emocional, forzando al lector a la interpretación: “the reader is prompted to question and to write the unwritten” (Chantler, 2009: 45). Esta capacidad de la microficción de generar inferencias supone una apertura a la audiencia, característica que, en los formatos online, se potencia todavía más, con la posibilidad de añadir comentarios a los textos, o incluso propiciar la participación de los lectores en la coautoría, por ejemplo, animándoles a escribir su propio final.

Desde las perspectivas cognitivas de la teoría enactivista estos silencios y aparentes vacíos del relato adquieren una importancia capital. Señala, por ejemplo, Anezka Kuzmicova, que la noción de presencia es clave en toda experiencia estética, puesto que la capacidad de las distintas formas de lenguaje, textual, iconográfico, etc., buscan hacer presente a los sentidos del receptor fenómenos ausentes (2014: 108). De esta forma, alusiones transitivas y referencias explícitas

a movimientos corporales ofrecen a los lectores la sensación de una presencia directa en el relato (2014: 119).

Los estudios de Yanna Popova relacionan también estas dimensiones espaciales del texto con la temporalidad de la experiencia lectora. Como ya señalaría el estudio capital de Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, la experiencia lectora no se corresponde con el tiempo del relato, ni tampoco con la experiencia de los sucesos que en él se narran, y que en la vida real tendrían otra duración distinta. De manera que la presencia en la historia entra en correlación con estos aspectos, algo que en la microficción se complica porque el tiempo de lectura se acorta mucho. Sin embargo, los estudios de Yanna Popova muestra como la inmersión o presencia en los relatos breves es, en contra de lo que podría parecer, más intensa. Mientras que en la narrativa tradicional el lector puede situarse voyeurísticamente como un mero observador, distanciándose del relato, la microficción le fuerza a estar presente y tomar partido en las experiencias proyectadas de manera kinestésica a través de rasgos textuales (Downey, 1999: 177–9) que se corresponderían con formas experienciales físicas, visuales, auditivas, olfativas. etc., experiencias que también van cargadas de contenido emocional, tanto de momentos previos como del contexto presente (Hetherington y Fitton, 2013). El microrrelato fomenta, pues, no solo la inmersión interpretativa sino también la empatía, facilitando la experiencia desde dentro y proyectándola o externalizándola en el breve espacio de la narración (Downey, 1999: 179). Como veremos, se trata de una tensión entre la pieza artística, el artista-creador y el lector-participante, donde la deformación orgánica del límite entre la ficción y la realidad seduce al lector-participante, confiriéndole energía inferencial. Como veremos en el ejemplo de la autora Aya Karpinska, el juego semiótico entre lo real y lo virtual traspasa esa frontera artificial, accediendo a lo oculto.

2. Aya Karpinska y su microrrelato infantil “*Shadows Never Sleep*”

Aya Karpinska comenzó produciendo relatos de menos de 140 caracteres, escritos específicamente para Twitter y denominados “twiction”. Karpinska realizó una tesis de Máster en la Universidad de Brown, bajo la supervisión de mi colega John Cayley, reconocido autor de microficción electrónica. En su investigación teórica, Karpinska exploró primero las formas de repetición empleadas en los cuentos clásicos y su relación estructural con formas de lectura oral. Al mismo tiempo, creó un proyecto online donde visualizar de manera interactiva su

propia investigación. Lo llamó “Shadows Never Sleep” (<http://www.technekai.com/shadow/>). El relato de Karpinska, que denomina “zoom narrative”, emplea un fondo negro para explorar la relación entre el texto blanco y las imágenes, reflexionando con diferentes tamaños de fuentes a medida que los lectores hacen zoom o cliclean en las viñetas de la historia, estructurada con un formato típico de historieta o cómic. Este artículo se basa en el relato de Karpinska con el fin de analizar algunas características especiales de la microficción *online*, y en especial aquella destinada a un público infantil.

Como hemos mencionado, Karpinska comenzó prestando atención a las estructuras repetitivas de los cuentos clásicos populares para estudiar la relación entre el ritmo de lectura, las palabras y también las imágenes que, inicialmente desde los formatos impresos, popularizaron la literatura infantil. La autora pensó entonces en escribir una historia ilustrada para leer en un dispositivo digital portátil, en particular un iPhone con pantalla multitáctil, aunque el relato puede visionarse también desde la pantalla de un ordenador¹. Una característica importante del relato es la posibilidad de alejar y acercar el área visible de lectura en la pantalla. De ahí que denominase a su proyecto “narrativa zoom”. Este interfaz táctil permitiría a los lectores infantiles entrar y salir de las distintas áreas textuales creando una experiencia enactivista y, por tanto, más inmersiva. En particular, el teléfono móvil ofrece, según Karpinska, un contacto más íntimo, muy acorde con la temática de las reflexiones de los relatos de la autora. La pregunta que articula la investigación de Karpinska es la siguiente: ¿Qué sucedería si las transiciones espaciales de un relato tuvieran un formato de profundidad (zoom al pasar los dedos por la superficie-pantalla) en lugar de linealidad visual como en los textos impresos?

Es el tacto el que abre o cierra el espacio de lectura (en el ordenador con un clic con el ratón). Al separar las imágenes, el lector-usuario entra en el siguiente fragmento, una sección con ocho viñetas que comentaremos a continuación —Figura 1—. Finalmente, el último trozo consiste en un puzle de 64 escenas, agrupadas de 8 en 8. La disposición estructural del relato se asemeja al Void Cube o Cubo Vacío de Rubik 3×3×3 sin caras centrales, sin embargo, el puzle final contiene muchas más escenas que las que tendría el cubo desplegado en un plano.

1 <http://www.technekai.com/shadow/neversleep/level1.html> Nick Dalton (<http://www.iPhoneIncubator.com>) programó la iPhone APP y Roxanne Carter posó para las siluetas.

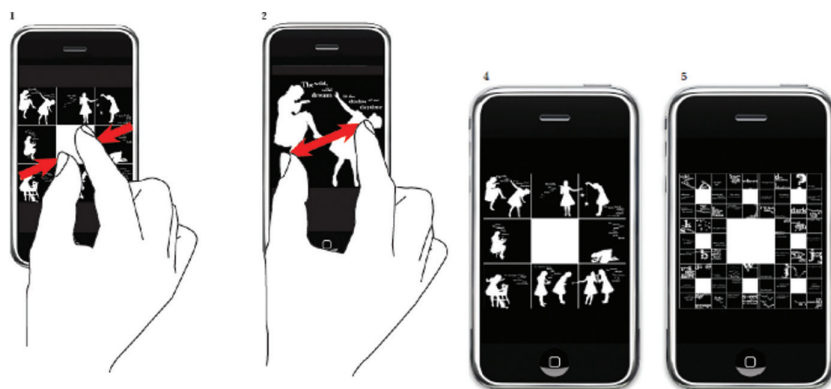


Figura 1: pantallas de “Shadows Never Sleep” en formato i-Phone.

La reflexión que realiza Karpinska sobre la utilización de las sombras en su relato tiene que ver con lo siguiente. Las sombras son figuras proyectadas de objetos que bloquean una fuente de luz. Se trata de figuras bidimensionales donde los bordes pueden pasar de estar bien definidos a ser absolutamente borrosos. Como la escritura, las sombras solo existen en un plano, en la superficie, pero, al igual que las tipografías, sus formas dan pistas sobre el objeto que las proyecta. Son entidades inciertas, afirma la autora, pero pueden ayudar a ver, localizando objetos ocultos. Añade Karpinska que, a diferencia de los objetos, dos sombras pueden estar en el mismo lugar al mismo tiempo, quizás por eso su particular Cubo de Rubik culmina en una vacilación de viñetas, a veces repetitivas, como un parpadeo final antes de caer rendidos al sueño.

Dice también la autora que las sombras son ausencias, versiones distorsionadas y a veces exageradas de los objetos que representan y que están ausentes, como las letras en una página. El relato “Shadows Never Sleep” reflexiona así sobre las diferencias semióticas entre texto e imagen, entre símbolos, iconos e índices, si seguimos la clasificación de Charles S. Peirce. Palabras e ilustraciones requieren diferentes formas de ver, leer y pensar, pero Karpinska, con la utilización de la narrativa zoom, intenta escribir en imágenes, o al menos fusionar texto e imagen en un todo, como en una sala oscura o mirando a través de una cámara oscura como diría Roland Barthes.

El experimento nos hace reflexionar sobre la microficción como un espacio reducido que, por una parte, constriñe la experiencia espacio-temporal pero que, al mismo tiempo, transporta, a través de diferentes rasgos que mencionaremos a continuación, a otros espacios. En particular, el relato de Karpinska nos recuerda

a dos de los textos clásicos de la literatura infantil, paradójicamente no escritos solo para niños, llevando inscrita la sombra de Alicia y sus dos aventuras, el país de las maravillas y a través del espejo.

Charles Lutwidge Dodgson, más conocido por la sombra invertida de su nombre, el seudónimo de Lewis Carroll, fue uno de los primeros autores (antes de Ludwig Wittgenstein) en reflexionar sobre el hecho de que los objetos solo son reales en la medida en que son comunicables a dos niveles: por una parte, a nivel del lenguaje, y por otra, a nivel de su uso. Así, las percepciones son significables en símbolos (sonidos que forman palabras y secuencias léxicas), siendo además apoyadas por lenguaje corporal (índices-gestos, entonación, etc.) y también mediante iconos, que, a diferencia de los símbolos, que son abstractos, guardan cierta relación con lo real (mapas, dibujos, pintura, imágenes, fotos, etc.).

Como en el segundo relato de Alicia, *A través del espejo*, en el que la protagonista se ve obligada a cruzar un tablero de ajedrez donde sus movimientos en el espacio y en el tiempo se ven invertidos, el microrrelato hipertextual de Karpinska emplea el espacio y la forma del texto para dramatizar el contenido, de manera que cada línea es como un gesto físico. El espacio monocromático, tanto blanco como negro, transmite la sensación de ausencia. La página en blanco invita a ser escrita. La negra, en este caso, parece ocultar algo e invita a ser interpretada. Ambos colores, el blanco y el negro, sugieren espacios vacíos cuya materialidad adquiere una función significativa paralingüística, como escribe Jonathan Culler, 1988: 217–21; también Brian McHale, 2001 y 2004). Elementos adicionales, como la simetría del texto o las formas que toma la tipografía, señalan movimientos gestuales que adquieren significados concretos como rasgos performativos y formas de “schematic mapping” (Drucker, 1998: 59 y 103–5; también Magearu, 2012: 337 y Bullock, 2018). Se trata de un tipo de lectura que Marjorie Perloff ya calificaba de “postlinear” (Perloff, 1998: 166; también Roberts, Stabler, Fischer y Otty, 2013). Gunther Kress y Theo van Leeuwen señalaban también que las disposiciones de texto e imagen en una página son susceptibles de sugerir jerarquías de lectura asociadas a aspectos sinestésicos que generan emociones concretas (1998: 186–92). Johanna Drucker examinaba, por su parte, el conocido poema concreto de Apollinaire, “Il Pleut” —Figura 2—, para señalar la ruptura del límite entre la percepción visual y el efecto aural que produce la disposición del poema en la página (Drucker, 1998: 106). Culler indica también que esa disposición espacial refleja el enactismo del cuerpo y de sus emociones. En este sentido, características paralingüísticas de corte espacial, como la disposición de la página, el movimiento que sugiere el texto y las imágenes, su composición, los cambios de dirección, las transiciones, etc., funcionan todos como



Figura 3: Segunda pantalla del microrrelato.

La repetición de calificativos en cada línea contribuye a crear un efecto rítmico y poético:

The wild wild dream is the shadow of our daytime. The soft soft echo is the shadow of a song. The dark, dark night is the shadow of the Earth. The black, black letters are the shadow of a world. The quick, quick peek is the shadow of a look. The strange strange shape is the shadow of a something. The sweet, sweet taste is the shadow of a cake. The hush-hush whisper is the shadow of a secret.

El texto juega con esa repetición de adjetivos para crear un ritmo e interrogar sobre los límites entre lo real y lo soñado; entre la luz y las sombras. La disolución de los bordes entre los distintos mundos se hace también evidente en el hecho de que las viñetas no están absolutamente separadas. Tampoco queda claro si las formas blancas corresponden a dos personas distintas o a distintos movimientos

de la misma persona. Finalmente, cada línea del relato y las imágenes que la acompañan hacen referencia a diferentes formas de percepción: visual, aural, gustativa y olfativa, intentando crear una experiencia sinestésica en la que imágenes y texto procuran formas enactivas.

A través de la pantalla táctil (o mediante un clic) cualquiera de las viñetas anteriores lleva a la fase final del relato, una especie de puzle donde los ecos se multiplican a través de las variaciones tipográficas y los movimientos de palabras. La frontera entre sueño y realidad se disuelve gradualmente en el desorden de ecos y el fundido de las palabras. En este nivel el texto se impone a las imágenes de las sombras y comienza a tomar gestos propios de los iconos y los índices —Figura 4—. Por ejemplo, la forma que parece ocultar algo de “where do you go?”, la especie de exclamación de “hush hush shadow!”, o la forma serpenteante de “i’ll crawl with you”.



Figura 4: Zoom-in de varias viñetas de la tercera pantalla del microrrelato.

En este tercer nivel, el texto interpela a la lectora en un diálogo en el que las sombras explican los fantásticos mundos que visitan por las noches y la nueva voz pide ser llevada también a esos lugares secretos.

El microrrelato de Karpinska tiene, finalmente, una estructura metanarrativa, que interroga al propio texto sobre sus formas de creación, articulación y recepción. La reflexión sobre la presencia de las sombras en nuestra vida toma un tinte positivo, adecuado al público infantil al que va dirigida la historia. Detrás de la aparente pantalla transparente de los dispositivos digitales, móviles, ordenadores, tabletas, se esconde todo un mundo por descubrir. El cristal de las pantallas parece recordar a los espejos, que hipotéticamente reflejarían la realidad. Sin embargo, en *Through the Looking-Glass*, la segunda aventura de Alicia, su autor ya se interrogaba por las transformaciones espacio-temporales que surgen de la perspectiva invertida tras de un espejo. La tecnología moderna establece nuevas formas de mirar, haciendo uso en este caso del tacto, a través del formato zoom que parece

actuales de publicación digital, por ejemplo, los formatos hiper-textuales online y la evolución de la *World Wide Web* hacia versiones interactivas Web 3.0, suponen una reformulación del papel del lector-usuario-participante dentro de un exceso interpretativo que se potencia en las sucesivas ampliaciones del conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas que es Internet. Esta situación de saturación de contenidos, propiciada por una sociedad absolutamente mediatizada, produce entonces un exceso de opinión que radica en una experiencia a veces fabulada de la realidad, lo que ya Baudrillard había denominado ‘simulacro’, y que hoy en día alcanza al debate sobre las ‘fake news’. La dispersión de los espacios de publicación convive con una tendencia al fragmento que se evidencia también, como no, a nivel de los textos narrativos, con una tendencia al microrrelato y una nueva pasión por la ausencia de final y la apertura de la experiencia, creando además un espacio público aparentemente horizontal que legitima las capacidades de los receptores para participar en estrategias interpretativas y estéticas.

Bibliografía

- ABBOTT, H. Porter (2013). *Real Mysteries: Narrative and the Unknowable*. Columbus: Ohio State University Press.
- AL SHARQI, Laila y ABBASI, Irum S. (2015). “Flash Fiction: A Unique Writer-Reader Partnership”. *Studies in Literature and Language*, 11 (1): 52–56. DOI: 10.3968/7253
- ATHERTON, Cassandra y HETHERINGTON, Paul (2016). “Like a Porcupine or Hedgehog? The Prose Poem as Post-Romantic Fragment”. *Fragment, Creative Approaches to Research*, 9 (1): 19–38.
- BARTHES, Roland (1994). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BRADSHAW, Michael (2007). “Hedgehog Theory: How to read a Romantic fragment poem”. *Literature Compass*, 5 (1): 73–89
- BAUDRILLARD, Jean (1978). *Cultura y simulacro*. Trad. Pedro Rovira. Barcelona: Kairós.
- BULLOCK, Owen (2018). “Semiotics and Poetry: Toward a Taxonomy of Page Space”. *Antipodes*, 32 (1): 224–245. Disponible en: <https://digitalcommons.wayne.edu/antipodes/vol32/iss1/34>
- CALVO REVILLA, Ana (ed.) (2018). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fránfort: Iberoamericana-Vervuert.
- CARACCILO, Marco (2014). *The Experientiality of Narrative: An Enactivist Approach*. Berlin: de Gruyter.

- CARROLL, Monica (2014). "Write This Down: Phenomenology of the Page". En Shane Strange, Paul Hetherington, y Jen Webb (eds.). *Creative Manoeuvres: Writing, Making, Being*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars. 83–94.
- CULLER, Jonathan. (1988). *Framing the Sign: Criticism and its Institutions*. Oxford: Blackwell.
- CULLER, Jonathan (1981). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- DAVIS, Lydia (2004). "Form as Response to Doubt". En Mary Burger, Robert Glück, Camille Roy y Gail Scott (eds.). *Biting the Error: Form as a response to narrative*. Toronto: Coach House Books. 35–37
- DI PAOLO, Ezequiel A.; ROHDE, Marieke y DE JAEGHER, Hanne (2010). "Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play". En John Stewart, Olivier Gapenne y Ezequiel A. Di Paolo (eds.). *Enaction: Toward a New Paradigm for Storytelling in Miniature- Cognitive Science*. Cambridge Mass: MIT Press. 33–87
- DOWNY, June E ([1929]1999) *Creative imagination: Studies in the psychology of literature*. Londres: Routledge.
- DRUCKER, Johanna (1998). *Figuring the Word: Essays on Books, Writing and Visual Poetics*. Nueva York: Granary.
- DUNN, John J. (2005). *James Macpherson, Fragments of Ancient Poetry*, Project Gutenberg. Disponible en: <http://www.gutenberg.org/files/8161/8161-h/8161-h.htm>
- ECO, Umberto (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- FISH, Stanley (1980). *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- HETHERINGTON, Paul y FITTON, Anita (2013). "Spectral resemblances and elusive connections: A practice-led research dialogue between poetry and digital imagery". *American, British and Canadian Studies Journal* 20 (1): 17–38. Disponible en <https://doi.org/10.2478/abcsj-2013-0011>
- IRVING, Dan (2016). "Presence, Kinesic Description, and Literary Reading". *CounterText* 2 (3): 322–37.
- ISER, Wolfgang (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.

- KUZMICOVA, Anezka (2014). "The Words and Worlds of Literary Narrative: The Trade-off between Verbal Presence and Direct Presence in the Activity of Reading". En Lars Bernaerts, Dirk De Geest, Luc Herman y Bart Vervaeck (eds.). *Stories and Minds: Cognitive Approaches to Literary Narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press. 191–231.
- LACOUÉ-LABARTHE, Philippe y NANCY, Jean-Luc (1988). *The Literary Absolute: The theory of literature in German Romanticism*. Trad. Philip Barnard y Cheryl Lester. Albany, NY: State University of New York Press.
- LÓPEZ-VARELA AZCÁRATE, Asunción (2014). "Comparative literature in the digital age: semiotic and cultural implications". *Southern Semiotic Review*, 3: s. p. Disponible en: <http://www.southernsemioticreview.net/comparative-literature-in-the-digital-age-semiotic-and-cultural-implications-by-asun-lopez-varela/>
- LÓPEZ-VARELA AZCÁRATE, Asunción y SUKLA, Ananta (eds.) (2015). *The Ekphrastic Turn: Inter-Art Dialogues. New Directions in the Humanities book series*. Champaign: University of Illinois Research Park, USA: Common Ground Publishing
- MAR, Raymond A., y OATLEY, Keith (2008). "The Function of fiction is the abstraction and simulation of social experience". *Perspectives on psychological science*, 3 (2): 173–92
- MAGEARU, Mirona (2012). "Making Digital Poetry: Writing with and through Spaces". *Journal of Literary Theory*, 6 (2): 337–57.
- MCHALE, Brian (2001). "Weak Narrativity: The Case of Avant-Garde Narrative Poetry". *Narrative*, 9 (2): 161–67.
- MCHALE, Brian (2004) *The Obligation towards the Difficult Whole: Postmodernist Long Poems*. Tuscaloosa: U of Alabama P.
- MCGANN, Jerome (1993). *Black riders the visible language of modernism*. Princeton: Princeton University Press.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (2005). *Phenomenology of Perception*. Londres: Routledge.
- NELLES, William (2012). "Microfiction: What Makes a Very Short Story Very Short?" *Narrative*, 20 (1): 87–104.
- NOË, Alva (2006). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.
- PERAZZO, Cathryn y DAL, Sif (2017). "Flash fiction, prose poetry and ambiguity: The distinction between flash fiction and prose poetry on ambiguous terms". En Monica Carroll, Shane Strange y Jen Webb (eds.). *Beyond the line: contemporary prose poetry*. TEXT 46. Disponible en: <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue46/content.htm>

- PERLOFF, Marjorie (1998). *Poetry on and off the Page: Essays for Emergent Occasions*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- POPOVA, Yanna (2015). *Stories, Meaning, and Experience: Narrativity and Enaction*. Nueva York: Routledge.
- POPOVA, Yanna y CUFFARI, Elena (2018). "The Temporalities of Sense-Making in Narrative Interactions". *Cognitive Semiotics*, 11 (1): 1–13. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Yanna_Popova/publication/325492283_Temporality_of_sense-making_in_narrative_interactions/links/5c325c2c299bf12be3b3e962/Temporality-of-sense-making-in-narrative-interactions.pdf
- RAUBER, David Fairer (1969). "The Fragment as Romantic Form". *Modern Language Quarterly* 30 (2): 212–221. Disponible en <https://doi.org/10.1215/00267929-30-2-212>
- RICOEUR, Paul (1987). *Tiempo y narración*. Ediciones Cristiandad: Madrid. Temps et récit. Le Seuil, 1983–1985.
- ROBERTS, Andrew; STABLER, Jane; FISCHER, Martin H., y OTTY, Lisa (2013). "Space and Pattern in Linear and Postlinear Poetry". *European Journal of English Studies*, 17 (1): 23–40. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13825577.2012.754967>
- RYAN, Marie-Laure (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- SHAPARD, Robert (2012). "The Remarkable Reinvention of Very Short Fiction". *World Literature Today*. Disponible en: <http://www.worldliteraturetoday.org/2012/september/remarkablereinvention-very-short-fiction-robert-shapard#.VQUiDkaywfo>
- SHAPARD, Robert y THOMAS, James (eds.) (1986). *Sudden Fiction. American Short-Short Stories*. Layton Utah: Gibbs Smith. Traducido al español como *Ficción súbita. Relatos ultracortos norteamericanos*. Barcelona: Anagrama.
- TANEHISA, Otabe (2009). "Friedrich Schlegel and the Idea of Fragment: A contribution to Romantic aesthetics". *Aesthetics*, 13: 59–68. Disponible en: http://www.bigakukai.jp/aesthetics_online/aesthetics_13/text/text13_otabe.pdf

Xaquín Núñez Sabarís y Eunice Ribeiro

Taxonomía del microrrelato hispánico del siglo XXI: propuestas metodológicas de investigación en (la) red*

1. Objetivos de investigación y bases metodológicas

Los estudios sobre la minificción ponen de manifiesto la consolidación de esta forma narrativa en la segunda década del milenio, como un genuino producto cultural de nuestros días, y acreditan una considerable evolución de la reflexión teórica acerca del microrrelato, evidenciando el progresivo interés crítico que ha suscitado. En los veinte años transcurridos, la narrativa hiperbreve ha sido objeto de estudio académico y científico, que ha dado lugar, ya no solo a revistas especializadas en su estudio (*El cuento en red*, *Plesiosaurio*, *Internacional Microcuentista* o *Microtextualidades. Revista Internacional de Microrrelatos y minificción*), con la consiguiente contribución a su canonización (Calvo Revilla, 2018b), sino también a proyectos de investigación y estudios monográficos o a contenidos que forman parte de la programación curricular de las universidades del XXI.

El notable espacio alcanzado por la investigación sobre la minificción ha manifestado también cierta transformación de sus intereses y objetivos a lo largo de estos veinte años. Si, en torno al final de la primera década, prevalecieron los trabajos que intentaban analizar, clasificar y definir la forma literaria que había irrumpido con singular fuerza en el nuevo milenio —Zavala (2004), Lagmanovich (2005), Roas (2010), Noguerol (2010), Andres Suárez (2010) o Calvo Revilla (2012)—, polarizando el debate acerca de si nos encontramos o no ante un nuevo género; las investigaciones más recientes han priorizado los análisis sobre su comportamiento cultural, en el contexto del estudio sobre las nuevas narrativas, las prácticas intermediales de la minificción o las expresiones hipermediales, teniendo en cuenta el papel que la red ha tenido en sus procesos creativos y su

* Este artículo se enmarca en los objetivos y la actividad científica del Grupo de Investigación en “Identidade(s) e Intermedialidade(s) – G2i” del CEHUM y en el proyecto de investigación “MiRed (Microrrelato hipermedial español e hispanoamericano (2000–2020). Elaboración de un repositorio semántico y otros desafíos en la red”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y Fondo Europeo de Desarrollo (FEDER), en la convocatoria 2018, dentro del marco del Plan Estatal de I+D+I Orientada a los Retos de la Sociedad (Referencia: RTI2018-094725-B-100).

popularización y divulgación. Varios de los trabajos incluidos en los monográficos editados por Calvo Revilla (2018a y 2019) se centran, precisamente, en el impacto que las TIC y la cultura digital han tenido en la creación y difusión de la minificción del siglo XXI.

En el estudio que ahora presentamos en el marco de esta monografía, pretendemos efectuar, igualmente, una contribución a la comprensión y categorización de las micronarrativas de este período. Este trabajo se sitúa en una línea de investigación ya iniciada, que tiene por objetivo principal analizar la posición y el comportamiento del microrrelato en el campo literario contemporáneo. A tal efecto, como explicaremos a continuación, se aplicarán tanto las metodologías cuantitativas y relacionales, ya utilizadas en otros trabajos (Núñez Sabarís, 2017), así como las teorías sobre la narrativa o las representaciones de la identidad en el nuevo milenio (Ribeiro, 2018), tan funcionales para la descripción de una poética de la minificción actual (Núñez Sabarís, 2018b).

De modo que se pretende —ahora desde una perspectiva colaborativa y colectiva enmarcada en los objetivos del grupo de investigación en “Identidad(s) e Intermedialidad(s) —CEHUM”— dar continuidad a la tarea de construcción de la base de datos “Antología y campo literario”¹ (Núñez Sabarís, 2018a), centrada en las antologías españolas de microrrelato del presente siglo.

Con la acumulación y recogida de esta información, se pretenden ampliar las posibilidades de estudio y análisis de la minificción. En Núñez Sabarís (2017) se ofrecían una serie de consideraciones, apoyadas en datos cuantitativos, para evaluar la situación del microrrelato en términos sistémicos. Este primer análisis se centraba más en aspectos determinantes para la configuración del campo literario (escritores, editoriales, publicaciones...), así como en el estudio de las diferentes estrategias editoriales, encaminadas a confeccionar un corpus reconocible de la narrativa hiperbreve y a consolidar su canonización genérica.

La base de datos, confeccionada inicialmente en formato Access, ha pasado a estar en acceso abierto y en la red, con la finalidad de potenciar el trabajo colaborativo y colectivo, de modo que encaja en las metas de investigación del Proyecto de Investigación MiRed (2019–2021) – “MiRed (Microrrelato hipermedial español e hispanoamericano (2000–2020). Elaboración de un repositorio semántico y otros desafíos en la red”. Pretende, por lo tanto, ser una contribución relevante a la elaboración de repositorios en la red que contribuyan a la definición del microrrelato hispánico, tanto desde una perspectiva española como hispanoamericana. En este caso, el estudio sobre la hipermedialidad no se centrará

1 Disponible en http://cehum.ilch.uminho.pt/microrrelatos_xaquinnunez

tanto en el comportamiento de los textos literarios que analizaremos, sino en las oportunidades que el universo digital posibilita para la investigación en Humanidades.

En consecuencia, los resultados que se ofrecerán en este trabajo forman parte de una segunda fase de construcción de la base de datos y, por lo tanto, todavía inéditos en su tratamiento. Para ello, se ha analizado solamente una de las antologías (Valls 2012), cuyo análisis presentamos todavía como un trabajo en progresión, que deberá ser validado y contrastado con su aplicación a las restantes antologías de la base.

A tal efecto, se han ampliado, en este segundo momento, los campos de la base de datos, a fin de recoger información más cualitativa de los 1258 textos recogidos de las seis antologías utilizadas.

La base de datos (*vid.* Núñez Sabarís 2017) se compone de una tabla central “Corpus”, que se completa con otras tablas que aportaban información cruzada acerca de la nacionalidad de los autores, la fecha de nacimiento de estos y su género, las antologías utilizadas o las publicaciones originales, de donde proceden los relatos. En la primera versión de la base de datos, la tabla “Corpus” se organizaba en los siguientes campos, para etiquetar cada uno de los microrrelatos: título, autor, antología, publicación original y repertorio. La información recogida en cada uno de ellos informaba, respectivamente, del título, autor, antología de procedencia, la publicación original del autor (o miscelánea) que el antólogo había utilizado como fuente y, finalmente, en el “Repertorio” se etiquetaban los textos, en función de las estrategias narrativas o temas que predominaban.

En esta segunda fase se ha sustituido este último campo “Repertorio” por tres nuevas categorías, a fin de precisar un poco más el contenido de los textos. “Extensión”, “Estrategias narrativas” y “Temática” son las nuevas categorías con las que se pretende realizar una aproximación más detallada a una taxonomía del microrrelato.

Dado que este estudio se ha aplicado únicamente a una de las antologías, todavía no se reflejan en la base de datos sus resultados. A efectos de facilitar la descripción que se efectúa en este artículo, presentamos el documento de Word con las etiquetas utilizadas en cada uno de los campos (anexo I). Su aplicación a cada uno de los microrrelatos se ha llevado a cabo en un documento Excel, que se trasladará posteriormente a la base de datos².

2 El documento de Excel se puede consultar digitalmente en Núñez Sabarís (2020).

El primero de los campos introducidos “Extensión” selecciona los textos por tamaño, cuestión que obedece a la importancia que dicho elemento tiene en la morfología y consecuente definición del microrrelato. Su hiperbrevedad, que exige unas estrategias narrativas elípticas, es uno de los factores que explican su singularidad y su distanciamiento del cuento, que unos investigadores entienden como una particularidad pragmática (Roas, 2010: 25) y otros como factor de identidad genérica (Andres-Suárez, 2010). En nuestro caso entendemos que, entre un relato de tres líneas y uno de dos páginas y media pueden existir considerables diferencias en términos de pragmática narrativa. De modo que se pretende triangular este factor con los demás campos, a fin de verificar si las extensiones mínimas o hiperbreves de la minificción filtran u orientan de algún modo el tipo de narración. Se utilizan, a este propósito, tres etiquetas “hiperbreve”, “breve” y “minicuento”, por considerarlas operativas para los propósitos perseguidos.

Los criterios que se han aplicado se han basado más en el impacto visual que la extensión del microrrelato ofrece, que en un cómputo métrico. Así, la categoría “Hiperbreve” identifica los textos que cuentan con diez líneas como máximo. Los que se encajan en la etiqueta “Breve” superan las diez líneas, pero sin sobrepasar la página. Por último, los englobados en “Minicuento” son aquellos que exigen voltear la página una o dos más veces para continuar su lectura.

La condición minúscula de la minificción ha condicionado, pues, su naturaleza, en la medida que determina un relato (imprescindible para diferenciarlo de otros géneros breves), que exige la cooperación de un lector que tolere las elipsis, sugerencias o intertextualidades que el microrrelato impone. Por ello, en su teorización se ha insistido, fundamentalmente, en dos aspectos en el de la brevedad, ya comentado, y en el de la narratividad, para diferenciarlo de otras formas mínimas, como el aforismo, la fábula o el poema en prosa.

Por eso, en el campo “Estrategias narrativas”, se pretenden identificar aquellos recursos que permiten condensar la narración y hacerla visible y comprensible para su lector. En el segundo apartado nos ocuparemos más pormenorizadamente de su análisis y recurrencias, pero adelantamos el predominio del recurso a la intertextualidad —ya sea con géneros narrativos o discursivos (el relato negro, la carta, manual de instrucciones...), ya con clásicos de la literatura—, el predominio de lo episódico —dentro de las estéticas del fragmento de la cultura actual—: un hecho singular que se impone en el relato, con una orientación insólita o no. También cabe señalar la importante presencia de lo autobiográfico, de una vida que se subsume en un suspiro, dando cuenta de la preocupación filosófica sobre los grandes temas que la minificción aborda. O, por ejemplo, la narración fantástica, que se impone como una funcional estrategia para jugar

libremente con personajes que se mutan, transforman o desaparecen y hechos que se disipan y transcurren —y leen— en un suspiro.

Esta categoría se relaciona, estrechamente con los temas recogidos en el campo “Temática”, en la que se analizan qué contenidos prevalecen en el microrrelato, a fin de estudiar, posteriormente, si existen variables, determinadas por la generación, género o geografía de los autores o por el formato de los textos. La muerte, el tiempo (su paso), las relaciones de pareja o la representación de la identidad y del cuerpo son elementos que dejan una notable huella en la minificción, sobre todo en la de las escritoras y escritores del siglo XXI, en el que focalizaremos nuestro estudio. La proyección de estas categorías se ha llevado a cabo en los microrrelatos recogidos en la antología *Mar de pirañas* (Valls 2013), a fin de explicar y definir el relato (hipermedial) del siglo XXI y verificar su eficacia metodológica para proyectar su aplicación a textos de otros períodos y geografías hispánicas.

2. El microrrelato del siglo XXI

Nos centraremos en la antología de Valls (2012), como una primera aproximación para la definición de las categorías narrativas y temáticas del microrrelato en el presente siglo. De entre las seis antologías incorporadas a la base de datos —además de esta, Obligado (2001 y 2009), Lagmanovich (2005), Encinar y Valcárcel (2011), Andres-Suárez (2012) y Valls (2012)— se ha seleccionado la de Valls (2012), ya que es la única que se sitúa exclusivamente en el momento actual y, por lo tanto, permite abordar una clasificación más precisa de la minificción en el siglo XXI.

Frente a las antologías de Lagmanovich (2005) y Andres-Suárez (2012) que efectúan un repaso histórico por los escritores de microrrelatos —centrada en el ámbito hispánico la primera y la segunda únicamente en el español— y las de Obligado o Encinar y Valcárcel, que también presentan un alcance diacrónico amplio, el criterio de selección de Valls se aplica únicamente a los escritores nacidos después de 1960. Aunque varios de los antologados tienen obra literaria anterior al presente siglo, el editor sostiene que la mayor parte de los textos incluidos fueron publicados en el siglo XXI (Valls 2012: 19), reafirmando este período como el de la incorporación del microrrelato al canon narrativo.

El análisis de esta antología, a efectos de campo, teniendo en cuenta la selección de textos y autores, revela algunas cuestiones de interés para su estudio sistémico. En primer lugar, se percibe una mayor presencia femenina en el corpus, acorde con la reorientación progresiva que el canon literario ha ido realizando, incluyendo una mayor visibilidad de las escritoras.

Un estudio comparativo de las seis antologías analizadas revela la contundencia de los datos. La presencia de escritores y escritoras —Gráfico 1— arroja un perceptible desequilibrio, en función de la antología:

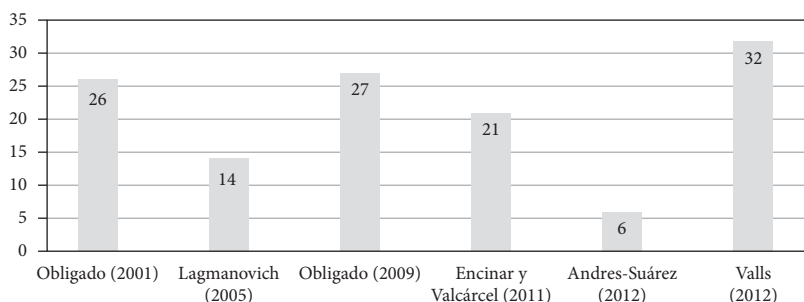


Gráfico 1: Porcentaje de autoría femenina. Elaboración propia.

Como se puede observar, las antologías que prestan mayor atención a la literatura actual aportan un número creciente de escritoras en su selección. Destaca la de Valls (2012) con un 32 % del total. Por el contrario, las que optan por una organización más diacrónica y canónica reducen considerablemente la presencia de creadoras en su publicación (Lagmanovich, 2005 y Andres-Suárez, 2012).

La procedencia de los microrrelatos publicados en la red también es un factor singular en *Mar de pirañas*. No solo porque las bitácoras de los autores o la web del editor *La nave de los locos* sean algunas de las fuentes de procedencia de los textos, sino porque otros relatos, aun siendo extraídos de libros, tuvieron su origen en publicaciones en internet, como, por ejemplo, *Hiperbreves S. A.*, que recoge los textos de Sánchez Quiles, divulgados inicialmente en la red. Hernández (2018) ofrece un estudio de los escritores de microrrelato con mayor presencia en el universo virtual, ejemplificando con varios de los autores y textos incluidos en la antología de Valls (2012). Pujales (2018), a su vez, presta especial atención a los escritores incluidos en esta selección para analizar el tránsito de la red al libro, pertenecientes a la *Generación Blogger*, cuyo término acuñó el escritor Manu Espadas.

Los tres campos incorporados “Extensión”, “Estrategias narrativas” y “Temas” nos proporcionan, pues, elementos de análisis que permiten desarrollar el estudio de la narrativa y poética de la minificción, desde una perspectiva más cuantitativa.

2.1. Extensión y pragmática de la micronarrativa

Ya nos hemos referido a los criterios utilizados a la hora de organizar los microrrelatos, en función de su extensión. La brevedad extrema ha sido uno de los elementos señalados en la identificación de la minificción (Andres-Suárez 2010; Roas 2010 o Calvo Revilla 2012). Aunque no hay una posición consensual sobre los límites de su extensión, tanto Andres-Suárez (2010) como Roas (2010) refieren varias aproximaciones críticas en que se defiende que su tamaño no debe superar la página, a fin de conseguir la unidad de impresión pretendida por el microrrelato. Roas (2010) concluye, no obstante, que la brevedad más que un rasgo identificador constituye “una consecuencia de su estructura y un requisito esencial para lograr la unidad de efecto presente en ambas formas narrativas [el cuento y el microrrelato]”.

Este efecto pretendido y el impacto visual señalado ha supuesto el criterio de partida para las tres etiquetas por las que se ha optado en la base de datos, marcando los microrrelatos que no superan una página (“Breve”), discriminando aquellos que restringen la narración por debajo de las diez líneas (“Hiperbreve”), y aquellos que superan la página y se aproximan, en algunos casos, en su estructura y formulación a un cuento, de ahí que se haya optado por la etiqueta “Minicuento”.

Su aplicación a *Mar de pirañas* indica un claro predominio de los textos que no superan la página —Gráfico 2—:

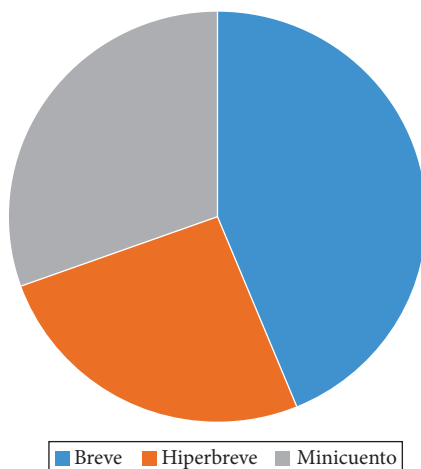


Gráfico 2: Extensión de los microrrelatos. Elaboración propia.

De los 208 microrrelatos que componen la selección de Valls (2012), la mayoría de ellos (91) encajan en la categoría que hemos definido como “Breve”. Los criterios que hemos establecidos para “Hiperbreve” y “Minicuento” arrojan un porcentaje semejante. Son 54 las narraciones con menos de diez líneas y 63 las que superan la página. No obstante, siendo datos orientativos, por cuanto la inclusión en una categoría u otra depende de cuestiones tipográficas y de organización editorial, que pueden variar en función de la publicación, consideramos que sirve para fijar una cierta norma en la extensión de la minificción, corroborando el predominio del impacto visual, apuntado por los trabajos teóricos del microrrelato.

Más allá de la constatación del tamaño que puede ahorrar la forma más convencionalmente canónica del relato, la incorporación de esta información a la base de datos pretende verificar si existe alguna correlación, más o menos directa, entre la extensión y el tipo de publicación. Por ejemplo, si fueron publicados inicialmente en la red (o en las redes sociales), si está determinada por proceder de un libro de cuentos, misceláneo o solo de microrrelatos. O, en definitiva, si existe algún vínculo entre el tamaño y las estrategias narrativas y, por lo tanto, si tiene alguna consecuencia pragmática y discursiva. Esta interrelación ha sido señalada por Roas y Casas (2016: 210), al establecer una notable correspondencia entre la hiperbrevedad y lo fantástico

2.2. Estrategias narrativas del microrrelato

El fantástico —o lo insólito— son elementos que se destacan de manera considerable en las estrategias narrativas identificadas. En ellas hemos señalado recursos discursivos (fantástico, intertextualidad, insólito, o absurdo) y otros diegéticos (episodios o autobiografía) (*vid.* anexo I). Aunque muchos de ellos guardan una estrecha relación y una delgada línea con los ejes temáticos apuntados en el campo “Temática”, señalamos aquí los recursos narrativos que hacen posible y literariamente comprensible una narración que no suele exceder —en sus casos más extremos— las tres páginas y que puede estar reducida a tres líneas.

Una cuantificación de las categorías que aplicamos de manera no excluyente a los textos (un microrrelato puede presentar —y a menudo presenta— una historia episódica y, al mismo tiempo, fantástica) arroja la siguiente cuantificación —Gráfico 3—.

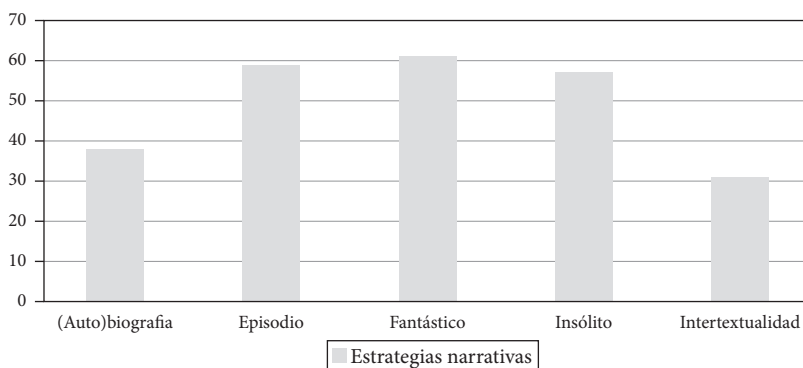


Gráfico 3: Estrategias narrativas. Elaboración propia.

El tratamiento estadístico muestra que, prácticamente, la mitad del total de los 208 microrrelatos analizados optan por narrar una historia que se sitúa en el ámbito de lo biográfico, ya sea del narrador, ya de otro personaje del relato o por representar un episodio singular que, por su carácter insólito o por introducir un momento traumático, concita la intensidad narrativa de la minificción.

A su vez, lo fantástico y lo insólito, que diferenciamos del primero, en la medida que lo narrado puede ser posible, pero altamente improbable, son los recursos predilectos, como veremos, para llevar la narración hacia el impacto que busca en el lector. Esta interacción con el acto de lectura, y con un lector competente, explica la práctica intertextual del microrrelato. Como un guiño a quien lee, que le permitirá cubrir las elipsis narrativas con la evocación de recursos literarios compartidos. El recurso a la intertextualidad contribuye, asimismo, a consolidar el relato hiperbreve en el sistema artístico-cultural contemporáneo, en la medida que se encaja en sus característicos mecanismos de expresión paródica o de nomadismo creativo.

La representación de lo episódico es un elemento recurrente en los textos seleccionados. Un instante que se relata, con un impacto singular, y que puede ser abordado desde una perspectiva fantástica o insólita. En “Balón prisionero” (Valls, 2012: 192), Rubén Abella relata una historia que se centra en un hecho muy concreto. Un partido de niñas contra niños y un balón que sale despejado hasta encajarse en los bajos de un coche. El niño que lo recoge se encuentra con los restos de una *Playboy* que muestra “una mujer en liguero, con una melena de oro y unos pechos imponentes”. Regresa al partido, cumpliendo con la normalidad de la situación, pero la última línea indica que, para él, “a partir de esa

tarde, todo fue distinto”, advirtiendo el carácter iniciático, y por tanto, singular del momento.

Un niño es también el protagonista del microrrelato “Volar”, de Rocío Romero (Valls, 2012: 230). Empieza la narración subiendo al desván, estancia que ya no le infunde temor. Prefiere evadirse en la parte alta de la casa que tolerar la visita de su tío Luis. Los primeros párrafos nos inducen a pensar en una historia de aventuras, donde la imaginación y las hadas casan bien con las goteras y vigas podridas. El tercer y último párrafo dirige, no obstante, la narración de lo imaginativo a lo trágico: la “cantidad de magia que necesita un niño para alejarse”. El exabrupto que llega de la parte inferior de la casa para que baje “de una puta vez” despierta al niño de su ensimismamiento y hace que titubee un momento, descartando sus planes iniciales: “pensaba prometer a mamá que volvería. Empuja la claraboya e intenta volar”.

“La echó de menos nada más despedirse”. Así comienza el relato “La ausencia”, de Álex Oviedo (Valls, 2012: 205). Todo parece remitir a una ruptura de pareja y a la angustia que provoca en el narrador, que lamenta la pérdida de un recuerdo, de un aroma, o de las dos pequeñas gotas de sudor dibujadas en la frente. Con todo, lo que más lamenta, como añade al final del microrrelato es que “durante aquella noche juntos ni siquiera le hubiese preguntado su nombre”, creando una ambigüedad de significado, que puede interpretarse como una relación esporádica que ha dejado huella, o por el proceso de pérdida de identidad y reconocimiento mutuo provocados por la erosión del amor.

Una situación cotidiana, en una soleada y calurosa mañana de junio, abre “Una nevera portátil”, de Almudena Grandes (Valls, 2012: 35)³ y el conjunto de la antología. El relato precisa con puntualidad todos los minutos que van pasando desde que él se va al garaje a coger el coche y ella espera, a las diez y treinta y siete, en la salida, con la nevera portátil. Lo cotidiano de la situación sugiere una jornada veraniega en la sierra sin anticipar el carácter irreversible que va a adquirir el desenlace de la historia: “a las once y seis minutos se le ocurrió que quizás él no volviera nunca. Entonces apiló todo su equipaje contra el portal, dejó al perro atado a un poste y se fue a El Corte Inglés. Hacía mucho tiempo que no estaba tan contenta”.

Los microrrelatos descritos narran, ya con un tono realista, ya reflejando una ambientación insólita, una situación concreta, singular, desposeída de cualquier

3 Este microrrelato, al igual que los de Ignacio Martínez Pisón, fueron escritos expresamente para la antología.

antecedente y consecuencia, que, sin embargo, sobresale en ese carácter fragmentario y elíptico que la historia evoca.

Esta preferencia por lo episódico tiene, naturalmente, mucho que ver, una vez más, con la narración discontinua o fragmentada de la posmodernidad, en la que se enmarca la minificción contemporánea. Bien es verdad que se ha señalado (Zavala, 2004 o Roas, 2010) que el microrrelato no es una narración fragmentada, sino autónoma y con unidad de significado. De hecho, el propio Zavala (2004) o Gómez Trueba (2012), han indicado su comportamiento fractal. Es decir, el patrón narrativo que se repite en una serie de microrrelatos y que aproxima los libros de minificción a otros géneros narrativos como la novela fragmentada o discontinua. Sin impugnar esta lectura, cuando identificamos la representación de un “hecho episódico” en muchos de los relatos analizados, lo hacemos en el sentido diegético. Es decir, el cuestionamiento al principio de autoridad y comprensibilidad de la narrativa actual, en el que un hecho no tiene que ser necesariamente explicado en una continuidad lógica. Su impacto, sea absurdo o de una intrigante normalidad, se impone en una lectura fugaz, que, en muchos momentos, señala el momento traumático de una pérdida, de una ruptura o una transformación personal y que se expresa y narra en su fugacidad. Como la vida misma.

Como se observa en Ribeiro (2015), la lógica de lo fragmentario no excluye, sino todo lo contrario, la lógica de la organicidad: un *órgano del infinito*, como lo consideraron los románticos alemanes (Barrento, 2010). El fragmento se abre, así, a una lectura de ‘vestigios’, valorando la capacidad del lector para negociar sentidos y articulándose, de este modo, dialécticamente con la totalidad, en un permanente juego de equilibrios entre brevedad e ilimitación.

Otras historias sumarían una biografía (propia, familiar, ajena) en una narración que dura un suspiro y que suele representarse en pocas líneas. Son muchos los microrrelatos que utilizan esta estrategia y que podemos poner en relación con la temática del “último minuto”: aquel balance fugaz antes de la muerte de toda una biografía. La imposibilidad de lo autobiográfico como una narrativa permanente y estática, se representa, de hecho, como una experiencia dinámica, transformativa y procesual. Se acomoda, por lo tanto, al marco de las actuales hermenéuticas del yo, no solo por la inevitable prosopopeya que es cualquier narrativa de vida, sino porque obedece a las teorías no esencialistas de la identidad. La autobiografía se presenta, en suma, como una experiencia que tiende a lo inenarrable.

La representación de estas historias puede ser, de la misma forma, perfectamente realista —el impacto está en su absoluta normalidad— o recurriendo a lo insólito o fantástico. Por ejemplo, la ausencia de un hecho anormal impregna “La

soledad”, de Felipe Benítez Reyes (Valls, 2012: 43). Un abrecartas, que remata en una cabeza de caballo encrespado, va pasando desde el abuelo hasta el protagonista y narrador. El objeto, que simbólicamente señala la vida triunfante de su primer propietario, cae ahora en las manos de su nieto, un ser abatido, porque, desde hace años, espera “alguna carta para ir practicando”. El título explica una historia que condensa toda una vida de soledad y pérdida.

La historia individual se articula también con la familiar en “Papá”, de Jesús Ensaola (Valls, 2012: 189). La vida de Braulio que hizo todo —la carrera, casarse, la práctica del deporte— para complacer a su progenitor. Incluso el nombre de su hijo, que seguirá la tradición paterna. Cuando enferma y muere, es, de nuevo, papá, quien se hace cargo del pequeño Braulio, que seguirá las mismas prácticas impuestas por el patriarca familiar. Como era tradición, el pequeño Braulio, también enfermó.

Si el tono de “Papá” presenta una historia insólita, Isabel González, en “Llueve” (Valls, 2012: 228) se vale de una ambientación fantástica (“han envasado la lluvia”) en que una moribunda evoca el último minuto de su vida, rodeada de familia y goteros. Una biografía condensada en el suspiro que le queda antes de traspasar la muerte, en la que sobresalen el sonido de la madre con fregona y el del padre limpiando el coche en el lavadero de un río.

La escritura fantástica, sin ser exclusiva de la narrativa breve, tiene un especial acomodo en la misma, siendo uno de los principales aspectos que la teoría sobre el microrrelato señaló de manera frecuente. Roas y Casas (2016: 209) advierten que el entrecruzamiento entre fantástico e hiperbrevedad expresa la conjunción de dos elementos que han irrumpido con singular fuerza en el sistema literario contemporáneo.⁴ Cuento y microrrelato suponen, pues, un contexto muy favorable al cultivo de lo fantástico, como acreditan las obras incorporadas a esta antología. En “Amorgasmo a mano”, de la propia Isabel González (Valls, 2012: 227), “Túnel de lavado”, de Ignacio Martínez Pisón (Valls, 2012: 37), “Esfera trepidante”, de Gemma Pellicer (Valls, 2012: 37) o, entre otros muchos, “SMS”, de

4 Esta interacción fue, recientemente, estudiada por Reis (2019) y aplicada a escritores clásicos del siglo XIX. En su tesis defiende la presencia de lo sobrenatural en el lenguaje literario, como un medio de conocimiento de lo desconocido y de lo inenarrable. En ese sentido —muy próximo a la moderna *épistémocritique* francesa (Pierssens, 1990)—, lo sobrenatural (o lo fantástico, equivalentes en este trabajo) se interpreta como una cualidad intrínseca a la escritura literaria y su relación con la imaginación. Como laboratorio de experimentación narrativa —articulando brevedad, unidad e intensidad— el microrrelato se convierte en el espacio textual y discursivo por excelencia donde es posible poner a prueba las capacidades y los límites de la representación literaria.

Antonio Pomet (Valls, 2012: 238) se cumple la narración que huye de la representación de lo “real” para situarse en la esfera de lo “sobrenatural”.

Además de lo fantástico, el recurso a la intertextualidad ha sido también un aspecto destacado por la teorización del microrrelato, en la medida que contribuye a dotar de sentido el contenido implícito del texto y completar los espacios de indeterminación. La reescritura del mito, el guiño cómplice a las lecturas del lector, para hacer comprensible una narración elíptica, o los homenajes literarios forman parte de la práctica habitual de la minificción. En las categorías que hemos recogido (anexo I) se señalan los guiños a modos discursivos o narrativos (la carta, las instrucciones o el género negro) o a clásicos de la literatura, como las novelas de Agatha Christie, el *Quijote*, *Robinson Crusoe* o mitos clásicos y bíblicos.

Este último elemento está implícito en las asociaciones con el Génesis, que se realizan en “Serpiente de cascabel”, de Manuel Moya (Valls, 2012: 55). A su vez, “Diario de pesca”, de Andrés Ibáñez (Valls, 2012: 85), juega con las evocaciones a los cantos de sirena de Ulises. En “Asesinato en el Gatwick Express”, de Loli Rivas (Valls, 2012: 259), la referencia a la conocida novela de Agatha Christie añade una carga de significado al cuerpo de la historia, evidenciando la importante presencia en la narración hiperbreve de los relatos criminales o negros, perceptible en muchos de los textos de la antología. En algunos casos, esta relación intertextual se recoge, a título de homenaje, en el título, como en “En algún lugar de la calle V (Instantánea)”, de Matías Candeira (Valls, 2012: 310).

Por último, relacionado con este recurso, están las relaciones intermediales, en concreto con la televisión. Aunque no resultan muy numerosos en esta antología, “Telerrealidad”, de Gracia Arméndariz (Valls, 2012: 154), “Dibujos animados”, de Carlos Almira (Valls, 2012: 172), “Relatividad”, de Muñoz Rangel (Valls, 2012: 264) o “Mujer devorando a una pantera”, de María José Barrios (Valls, 2012: 302) expresan este interés por el microrrelato con la cultura de masas y los géneros televisivos. En los dos primeros la narración se centra en una historia que pasa en la pantalla, y en los dos últimos, el discurso narrativo parodia o se apropia del lenguaje y estructuras discursivas del documental televisivo.

Esta práctica de remediación intermedial, a menudo con un tono paródico, ejemplifica la porosidad de la micronarración con géneros narrativos procedentes de otros medios.⁵ Incluso la interacción del relato hiperbreve con otros soportes mediales, como el vídeo, la fotografía o la pintura. Es un fenómeno que

5 En Núñez Sabarís (2019a y 2019b) se estudian, desde una perspectiva intermedial, el comportamiento fractal, la incorporación de las micronarrativas en series televisivas y la incidencia de la cultura digital en la minificción y en la narrativa filmica.

tiene lugar, básicamente, en el entorno virtual (véase, por ejemplo “Las vidas de Mario”, de Araceli Esteves (Valls, 2012: 53), publicado en la red acompañado de una imagen), que potencia el alcance semántico del texto y que ha sido recientemente estudiado por Gómez Trueba (2018), Rivas (2018) o Hernández (2018). En Núñez Sabarís (2018) se ejemplifica con alguno de los títulos incluidos en la antología para señalar la incidencia de la imagen en los recursos expresivos del microrrelato que, en ese estudio, se centraba en el retrato elíptico y la representación de la identidad de los personajes en la narrativa hiperbreve.

2.3. Temas: micronarrativas de la posmodernidad

En el tercer campo “Temática”, se ha identificado un elenco que pretende recoger las principales preocupaciones de los escritores de minificción. Las crisis existenciales, de pareja, problemas de la infancia, representaciones de la identidad o del cuerpo son los temas que más abundan en los microrrelatos seleccionados, como se puede advertir en la siguiente nube de palabras —Figura 1—:



Figura 1: Nube de palabras temática. Elaboración propia.

En el apartado anterior ya se han visto algunos ejemplos sobre la infancia como temática de la minificción. Como paraíso perdido, como el despertar de

la edad adulta, como el regreso y refugio de la ancianidad, las narraciones protagonizadas por niños tienen un amplio acomodo en el microrrelato del siglo XXI. En “Un siglo”, de Isabel González (Valls, 2012: 226), se relata, aderezada con ambientación fantástica, la historia de una niña, a la que el médico había augurado una inminente muerte. Concluye este relato breve, con la anciana, que ya es, soplando las velas de sus cien años, haciendo buena la profecía expresada por su madre al inicio. Esta amalgama entre infancia y vejez tiene por objeto poner el acento en la elasticidad temporal de una biografía y la vacilación de una identidad poco estable y nada estática. El paso del tiempo, como se puede advertir en el gráfico (*vid.* categoría “tiempo”), resulta, por lo tanto, otro de los grandes temas del microrrelato. Su elasticidad, la angostura vital o la imposibilidad de fijar un cómputo objetivo son elementos que se cultivan a menudo en la narrativa hiperbreve.

La identidad es, pues, uno de los grandes focos de interés de la minificción. Como la infancia, las relaciones del individuo con su entorno ocupan varias de las páginas de *Mar de pirañas*. Los vínculos familiares (“Los aparecidos” [Fermín López Costero, Valls 2012: 98] o “Cubo y pala” [Carmen Greciet, Valls 2012: 104]), de vecindad (“Los bloques” [Hipólito G. Navarro, Valls 2012: 67]) y, sobre todo, de pareja protagonizan muchos de los microrrelatos. A veces con un sinsabor nostálgico por la pérdida —incluso de la que nunca tuvo lugar—, como lo visto anteriormente en “Ausencia”, con tono paródico o trágico y, a menudo, con un gran escepticismo, quizás motivado por las preocupaciones generacionales de los autores y autoras antologados. Lo cierto es que los amores (o desamores) conyugales, de noviazgo o las pasiones pretendidas que se han etiquetado temáticamente como “pareja” protagonizan muchos de los textos seleccionados. Un total de 48 habla claramente del predominio de las rupturas, incomunicaciones o supervivencias de las relaciones.

En el protagonismo del yo (individual, social y colectivo) cobra igualmente un papel importante la representación del cuerpo, como se puede comprobar en la nube de palabras. Como señala Marques (2019) el cuerpo ha ocupado un notable espacio en el retrato, en el que destaca, dentro de su configuración posmoderna, la idea de elipsis, fragmentación, deformidad o multiplicidad. Estos elementos, perceptibles en la representación de los personajes que caminan de perfil por los relatos hiperbreves de esta antología, fueron objeto de análisis en Núñez Sabarís (2018) en los que se ofrece un primer análisis de minificciones en el que el cuerpo-objeto o cuerpo-muñeco señala la cosificación de lo humano (“Belvedere” [Ángel Zapata, Valls, 2012: 59] o “La marioneta” [Javier Puche, Valls 2012: 249]), el cuerpo-ropa, la evaporación de la corporeidad del sujeto (“Rebajas” [Isabel Mellado, Valls, 2012: 201]) o el cuerpo-animal (“Hormigas” [Nuria Mendoza, Valls, 2012: 203]) o

multiplicado (“Matrushka”, [Miguel Ángel Zapata, Valls 2012: 257]), la configuración poshumana de los personajes de estos microrrelatos.

Esta proliferación de la temática corporal se enmarca en el paradigma estético-político de los estudios sobre la identidad. La representación del *cuero propio* —producto de una construcción histórica destinada a garantizar su individualidad y a protegerlo como propiedad privada— tiende a desplazarse hacia la del *cuero común*, en el sentido de desindividualizado y/o colectivo. Las políticas y las éticas inclusivas que caracterizan la contemporaneidad se muestran, en este sentido, especialmente permeables a un tipo de subjetividad plural, relacional, intersubjetiva e intercultural, contrarrestando el paradigma romántico de identidades únicas y singulares, e impugnando los límites del modelo estético liberal, en que se apoyaba la total representabilidad del “sujeto”.

Este paradigma deshumanizado o desindividualizado incorpora, a menudo, las estrategias narrativas de lo fantástico, que, en algunas ocasiones se manifiesta con las convenciones más reconocibles del género: los fantasmas (“La pequeña muerte” [Luisa Castro, Valls 2012: 179]), la presencia intrigante del doble (“La felicidad” [Andrés Neuman, Valls 2012: 272]) o el monstruo (“Oficina de objetos perdidos” [Montserrat Revillo, Valls 2012: 101]). Esta representación encaja en el contexto de los autorretratos literarios de la modernidad y la posmodernidad, en los que la visión fugaz, el fantasma o la aparición representan la ya aludida idea de lo fragmentario y episódico, como singular amalgama entre imagen y tiempo. Una imagen evanescente, que instaura lo que Didi-Huberman (2013) llama el *conocimiento-falena*.⁶ La presencia del fantasma, de lo evanescente, de la distorsión del doble, presentes en muchos de los personajes del microrrelato, encaja en esta problemática epistemológica, que encuentra, como ya se ha señalado, un fácil acomodo en lo fantástico, en la medida que su presencia se evoca en un instante apenas perceptible.

Completan, estas últimas categorías, el recorrido por las deformaciones y metamorfosis del individuo, que tanta presencia ha tenido en las poéticas de la posmodernidad, señalizando la conciencia de una alteridad profunda y de una identidad —humana y textual— siempre en construcción. La minificación

6 Recurriendo a la metáfora de la mariposa nocturna o falena, Georges Didi-Huberman (2018: 76) propone una antifenomenología de la *aparición*, que resulta muy adecuada a la dimensión cognitiva del microrrelato literario: “La connaissance-phalène serait donc un gai savoir hanté par la destruction, prévenu de la destruction: savoir en deuil, déjà, de sa propre vocation à la ruine. Quand un papillon passe devant nos yeux, notre regard s'enjoue subitement, retrouve son enfance. Mais par ce mouvement même, au moment où s'en va le papillon, notre regard bientôt s'endeuille”.

se presenta, en suma, como una forma literaria idónea para expresar la mirada de los escritores nacidos después del siglo XX, hacia las representaciones del ser humano del presente siglo.

Bibliografía

- ÁLAMO FELICES, Francisco Diego (2018). “Microrrelato y sociedad red: características de un nuevo paradigma literario polisemántico y socio-técnico”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert. 17-42.
- ANDRES-SUÁREZ, Irene (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Editorial Menoscuarto.
- ANDRES-SUÁREZ, Irene (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.
- BARRENTO, João (2010). *O Género Intranquilo: Anatomia do ensaio e do fragmento*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- CALVO REVILLA, Ana (2012). “Delimitación genérica del microrrelato: microtextualidad y micronarratividad”. En Ana Calvo Revilla y Javier de Navascués (eds.). *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica de microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Madrid- Fráncfort Vervuert. 15-32.
- CALVO REVILLA, Ana (ed.) (2018a). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid- Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert.
- CALVO REVILLA, Ana (2018b). “Institucionalización y canonización del microrrelato. Las revistas como espacios de creación, circulación y difusión del género”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid- Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert. 43-91.
- CALVO REVILLA, Ana (ed.) (2019). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor.
- ENCINAR, Ángeles y VALCÁRCEL, Carmen (eds.) (2011). *Más por menos. Antología de microrrelatos hispánicos actuales*. Madrid: Sial.
- GÓMEZ TRUEBA, Teresa (2012). “Entre el libro y la novela fragmentaria: un nuevo espacio de indeterminación genérica”. En Ana Calvo Revilla y Javier de Navascués (eds.). *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica de microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert. 37-52.
- GÓMEZ TRUEBA, Teresa (2018). “Alianza del microrrelato y la fotografía en las redes. ¿Pies de fotos o microrrelato?”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo*

- mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fráncofurt: Iberoamericana-Vervuert. 203–220.
- HERNÁNDEZ, Darío (2018). “Enredaderas de la minificción. Algunos de los microrrelatos en España con mayor presencia en Internet”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fráncofurt: Iberoamericana-Vervuert. 113–124.
- HERNÁNDEZ, Darío (ed.) (2019). *Minificción e imagen. Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 6: 1–102.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2013). *Phalènes: Essais sur l'apparition*, 2. Paris: Les Éditions de Minuit.
- LAGMANOVICH, David (ed.) (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*. Palencia: Editorial Menoscuarto.
- MARQUES, Bruno (2019). “Quando o corpo se torna rosto”. *Revista 2i: Estudos De Identidade e Intermedialidade*, 1 (Especial): 15–29. DOI: <https://doi.org/10.21814/2i.2083>
- NOGUEROL, Francisca (2010). “Micro-relato y posmodernidad: textos nuevos para un final del milenio”. En David Roas (ed.). *Poéticas del microrrelato*. Madrid: ArcoLibros. 77–100.
- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2017). “Microrrelato y campo literario: un análisis relacional y de corpus de las antologías contemporáneas (2000-2017)”. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 1: 78–104.
- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2018a). “Microrrelato y antología” [base de datos]. *Xaquín Núñez*. Disponible en http://cehum.ilch.uminho.pt/microrrelatos_xaquinnunez [recuperado el 31 de enero de 2020].
- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2018b) “Retratos mínimos: elipsis, deformidad y dualidad en el microrrelato”. En Jesús Rubio y Enrique Serrano (eds.). *El retrato literario en el mundo hispánico (siglos XIX-XXI)*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. 361–384.
- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2019a). “Intermedialidad, minificción y series televisivas. Narrativas posmodernas en el microrrelato y *Breaking Bad*”. En María Martínez Deyros y Carmen Morán Rodríguez (eds.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Berlín: Peter Lang. 169–183.
- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2019b). “Cultura digital y narrativas distópicas: de la minificción en red a *Black mirror*”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor Libros. 281–308.
- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2020). “Categorización de microrrelatos (*Mar de pirañas*)” [publicación en blog]. *Xaquín Núñez*. Disponible en <http://xaquinnunez.com/2020/02/02/categorizacion-de-microrrelatos-mar-de-piranas/> [recuperado el 31 de enero de 2020].

- PIERSSSENS, Michel (1990). *Savoirs à l'Oeuvre: Essais d'Épistémocritique*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- PUJANTE CASCALES, Basilio (2018). "Del byte a la página. Transiciones entre la web y el libro en el microrrelato español". En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert. 93-112.
- OBLIGADO, Clara (ed.) (2001). *Por favor, sea breve. Antología de microrrelatos*. Madrid: Páginas de Espuma.
- OBLIGADO, Clara (ed.) (2009). *Por favor, sea breve 2. Antología de microrrelatos*. Madrid: Páginas de Espuma.
- REIS, Amândio Pereira (2019). *Writing the Unknown: Fiction, Reality, and the Supernatural in the Late-Nineteenth Century Short Story (Machado, James, Maupassant)* [Tesis de doctorado]. Faculdade de Letras de la Universidade de Lisboa.
- RIBEIRO, Eunice (2015). "Imagens, fragmentos, ligações: Sobre *Short Movies* de Gonçalo M. Tavares". En Wellington Ricardo Fioruci y Gisele Giandoni Wolkoff (eds.). *Correspondências: literatura e cinema*. Curitiba: Editora CRV. 27-37.
- RIBEIRO, Eunice (2018). "Los nuevos retratos: proyectos identitarios y cartografías de la representación en el siglo XXI". En Jesús Rubio Jiménez y Enrique Serrano Asenjo (eds.). *El retrato literario en el mundo hispánico (siglos XIX-XXI)*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. 331-359.
- RIVAS, Antonio (2018). "Dibujar el cuento: relaciones entre texto e imagen en el microrrelato en red". En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert. 221-242.
- ROAS, David (2010). "Sobre la esquivada naturaleza del microrrelato". En David Roas (ed.). *Poéticas del microrrelato*. Madrid: ArcoLibros. 9-42.
- ROAS, David (2012). "Pragmática del microrrelato: el lector ante la hiperbrevedad". En Ana Calvo Revilla y Javier de Navascués (eds.). *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica de microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert. 53-63.
- ROAS, David y CASAS, Ana (2016). *Voces de lo fantástico en la narrativa española contemporánea*. Málaga: E.D.A.
- VALLS, Fernando (2012). *Mar de pirañas. Nuevas voces del microrrelato español*. Palencia: Editorial Menoscuarto.
- ZAVALA, Lauro (2004). "Fragmentos, fractales y fronteras: Género y lectura en las series de narrativa breve". *Revista de Literatura* 66 (131): 5-22.

ANEXO I

Categorización de los microrrelatos incluidos en *Mar de pirañas* (Fernando Valls, 2012)

Extensión	Estrategias narrativas	Temática
Hiperbreve Breve Minicuento	Absurdo Alegoría Ciencia-ficción Episodio Fantástico (Auto)biografía Insólito Intermedialidad-televisión Intertexto-AgathaChristie Intertexto-Biblia Intertexto-Cenicienta Intertexto-carta Intertexto-cuento Intertexto-Metamorfosis Intertexto-MiguelHernández Intertexto-Historia Intertexto-informe Intertexto-instrucción Intertexto-leyenda Intertexto-mitología Intertexto-negro Intertexto-Odisea Intertexto-Quijote Intertexto-Robinson Intertexto-terror Intertexto-Verne Metaficción Metalenguaje Onírico Parodia	Animación Cosmos Crimen Cuerpo-animal Cuerpo-desarticulación Cuerpo-múltiple Cuerpo-muñeco Cuerpo-objeto Cuerpo-paisaje Cuerpo-ropa Cuerpo-vegetación Doble Escritor/a-literatura Erotismo Familia Fantasma Femenino Humanización (animal) Identidad Imaginación Infancia Intriga Memoria Microrrelato Monstruo Muerte Navidad Pareja Social Soledad Tiempo Último-minuto Vecinos Viaje

Ángel Arias Urrutia

Los *Antojos* de Sergio Astorga: una bitácora hipermedial*

1. A modo de presentación: diez años de *Antojos*

Situado frente a la pantalla, el lector clica el enlace que lo conduce hasta un territorio desconocido. Se abre el espacio textovisual, construido a golpe de teclas, que tan pronto esculpen letras o tejen lienzos. Un fondo negro sostiene todo ese entramado, como para recordarnos la fuente de donde brotan palabra e imagen: “el rapto creativo se da con los elementos primordiales, el acto de concebir es misterio: estar más abajo del silencio” (Entrevista a Sergio Astorga, 2020)¹.

En el centro, a modo de cabecera, un espléndido cuadro otorga la bienvenida de color al visitante: son los “Ángeles de los *Antojos*” y, de hecho, en su parte superior, llevan sobreimpreso el rótulo que da nombre a este particular abarrote. Se trata de tres figuras entrelazadas, que parecen expandirse en suavidad de curva, como acogiendo al recién llegado. Tienen cierta apariencia humana, pero la combinan con redondeces frutales y un algo de ave que se insinúa apenas. También en las minificciones, poemas y cuentos de Astorga, las pasiones, inquietudes y conflictos de los hombres se entremezclan y proyectan en el mundo vegetal y animal. La pintura-pórtico pertenece a una serie dedicada a ángeles, de inspiración albertiana. De este modo, marca algunas coordenadas donde poder ubicar este virtual enclave. Como en el caso del marinero poeta, palabra y dibujo van de la mano —nunca mejor dicho—, y en esa común andadura que transita por la arboleda del tiempo, la voz, al igual que la imagen, amplía el eco de sus resonancias.

Lanzado en viaje descendente —tal es la dinámica de todo blog—, el visitante va retrocediendo en el calendario, saltando de *escriptura* en *escriptura*. Sin embargo, parece lógico pensar que, más pronto que tarde, comenzará a romper

* Este trabajo se integra dentro del Proyecto de Investigación “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 de España y el Fondo Europeo de Desarrollo (FEDER).

1 A lo largo de este trabajo, recogeré fragmentos de una amplia entrevista realizada a Sergio Astorga, vía electrónica, que aún no ha sido publicada.

la lineal disciplina de la cronología, para trazar su personal trayecto, dejándose guiar únicamente por su más puro *antojo*. Escritura hemos dicho, para referir la fusión entre escri(tura) y p(in)tura, que caracteriza a la poética de este espacio y, por tanto, de su autor:

Antes de los *Antojos*, cada una de estas ramas (palabra y dibujo) crecía por su lado, aburridas de estar desunidas. Los *Antojos* las unió como gemelos fermentados en distintos barros. Para mí, la palabra dibuja y el dibujo delecta, el acto de dibujar y escribir tiene un rostro hospitalario, a veces un ojo se muestra frágil y, mientras, el otro es rudo. Ya no sé vivir las horas de otra manera. (Arias, 2020)

El dispensador de este abarrote ha ido dejando sus huellas. A la derecha del territorio móvil, una columna fija ofrece a todo huésped su variopinto surtido de enlaces y fotos². Uniendo muchos de ellos, como quien junta teselas, el lector curioso podrá recomponer la singladura biográfica de este *escritor* llamado Sergio Astorga. Hallará: entrevistas³; carteles y reseñas de sus exposiciones por diversas ciudades del mundo⁴; los libros y revistas que ha ilustrado⁵; las diferentes antologías que han incluido algunos de sus textos⁶; las publicaciones y los blogs donde también ha ido apareciendo parte de su obra literaria⁷; su participación en *Brevilla*, de cuyo comité editorial forma parte; e incluso podrá acceder al punto de venta de su poemario *Temporal* (Astorga, 2010), único libro que el autor ha publicado hasta la fecha.

-
- 2 Estas pistas dispersas, junto a algunas crónicas, o a la serie “As malas en la espalda” (que se aproxima a un diario de viaje poético) van configurando ese “yo que se construye a sí mismo de tal forma que puede reconocerse como otro” (Navascués, 2019: 237).
 - 3 Hemos recogido, en la Bibliografía, algunas de ellas: Iglesias (2017), *Internacional Microcientista* (2016), *Entretiens Lectures d'ailleurs* (2013), *Monolito* (2013), Sotelo (s.f.).
 - 4 En México, Estados Unidos, Portugal, Francia, China y Japón.
 - 5 Damos un listado de algunos de ellos: la revista *Ritmo* (n. 29, 2016); *Plesiosaurio* (n. 8.2, 2016); el *Homenaje a Juan García Ponce* (2015); de Cecilia Palma, *Confesión vertical* (2014); de José Manuel Ortiz Soto, *Las cincuenta cabezas de la Hidra* (2015) y *La moraleja del cuento* (2014); de Lilian Elphick, *Confesiones de una chica de rojo* (2013), *Diálogo de tigres* (2011), *Bellas de sangre contraria* (2010), etc.
 - 6 Consignamos algunas: *Vamos al circo* (2017), *La Microbiblioteca. V Concurso* (2016), *Antología virtual de la minificción mexicana*, *Le Livre d'Or de Monsieur Dinosaur*.
 - 7 Revistas: *Brevilla*, *Monolito*, *Plesiosaurio*, *Letras de Chile*, *Microfilias*, *Ritmo*, etc. Blogs y sitios web: *La Nave de los locos*, *Máquina de coser palabras*, *Breves no tan Breves*, *Químicamente impuro*, *Aldea de las letras*, etc.

Afincado desde hace años en Oporto, este viajero no olvida sus raíces: “Soy de México, de su ciudad, y gracias al tezontle —como primera piedra— el rojo comenzó a retumbar entre mis ojos y el cascabel se escucha por los cuatro puntos cardinales” (*Entretiens Lectures d’ailleurs*, 2013). Quizá lo más llamativo, en lo que atañe a su faceta literaria, es que nos hallamos ante un autor esencialmente digital: su amplia producción poética y minificcional se ha publicado y difundido, casi exclusivamente, a través de internet, con las excepciones ya señaladas del poemario *Temporal*, la inclusión en antologías o publicaciones en papel, y sus primeras colaboraciones en el suplemento cultural de *El Sol de México*. De ahí la importancia que ha tenido para él la aventura de los *Antojos*, iniciada en 2008. Así cuenta su alumbramiento:

¡Ay, los golpes de fortuna! En ese año de 2008 radicamos por tres años en Los Álamos en New México. [...] Necesitaba expresión, expansión, nacer al nombrarme. Apareció el blog *Antojos* unos meses antes, en abril, para platicar sobre una exposición que realicé en homenaje a Octavio Paz. No hubo mejor momento de nacemento. Por esos años, los blogs estaban en gran actividad. Yo sigo fiel, porque es un medio que me permite dibujar y escribir al mismo tiempo. (Arias, 2020)

Y, efectivamente, desde aquel abril de 2008, hasta hoy, la actividad no ha cesado. En el caso particular de nuestro autor, bien puede decirse, sin temor a exagerar, que el blog se ha convertido en ese nuevo *scriptorium* itinerante, que “encarna en la forma de dígitos —en unos y en ceros— un nuevo espacio virtual, sin carne ni huesos, que cada vez precisa menos erigirse sobre la antigua arquitectura escritorial” (Escandell y Rodríguez de la Flor, 2014: 178). Su bitácora ha traspasado la frontera de los diez años y, en este tiempo, ha adquirido un lugar destacado dentro de la blogosfera de la minificción mexicana. No solo por su duración, que supera con creces los seis años y medio que pudimos establecer, como media, para el conjunto de las bitácoras de autor en este ámbito concreto (Arias Urrutia, 2019: 141–142); sino también por la original propuesta de hipermedialidad que entraña. Comencemos, pues, por aproximarnos a esta categoría.

2. Un concepto nuevo, para nuevas formas de escritura y lectura

La enorme difusión que han alcanzado el microrrelato y otras manifestaciones minifccionales en el ecosistema digital ha sido, durante los últimos años, uno de los principales focos de interés entre los estudios dedicados a estas miniaturas narrativas (Calvo Revilla, 2018: 12–13). Es mucho lo que se ha progresado en este campo y, como consecuencia de tal avance, han aparecido nuevos

cuestionamientos. Así, Gómez Trueba apunta como probable que nos hallemos ante una nueva fase de investigación, que “se esté centrando en la consideración del mismo dentro de los fenómenos transmedia” (2018: 203).

En efecto, cabría preguntarse si en el caso de la minificción existe un mecanismo análogo a esa estrategia experimentada por otras formas narrativas, que consiste en la expansión prolongada de sus relatos a otros medios, a través de una pluralidad de plataformas que habilitan e impulsan la interacción con sus virtuales receptores (Scolari 2014: 73). Sin embargo, la propia condición del microrrelato, por su carácter hiperbreve y por su diversa función y difusión medial, parece alejarlo de los modelos transmediales desarrollados y explotados, fundamentalmente, en el entorno audiovisual de la cultura del espectáculo. Por ello, parece oportuno recurrir a otra categoría para poder abordar la diversidad de contextos, canales y soportes, así como las combinaciones de códigos y medios, que forman la compleja red en la que esta microforma narrativa se genera, por la que transita y en la que se transforma (Bustamante, 2019: 265).

En esta misma dirección, Calvo Revilla ha ido analizando, en sucesivos asedios (2018, 2019b, 2019a), el concepto de hipermediación, al que describe con los siguientes términos:

A través de la hipermediación el escritor combina y yuxtapone una amalgama de componentes ya existentes —imágenes (fotografía, ilustración, gráfico), vídeos y elementos auditivos (música o sonido), animaciones—, que son extraídos de su contexto original para crear un nuevo material textual, integrándolos de manera dinámica. El término *microrrelato hipermedial* incorpora algunas metodologías relacionadas con la transmedialidad, como la *remediación* (*remediation*), el proceso de transferencia de los contenidos de unos soportes a otros. (2019a: 151)

De acuerdo con esta definición, nos interesa ahora destacar cómo esta textualidad hipermedial refiere dos procesos que se presentan estrechamente relacionados y que comparecen tan pronto como nos aproximamos al universo textual contenido en el blog *Antojos*. De una parte, la intermedialidad, entendida como la integración, más o menos sólida, de medios diversos. En el caso de Astorga, esta fusión se produce entre escritura literaria (poesía, cuento, crónica y una gran variedad de fórmulas minificcionales), e imagen (pintura, dibujo, fotografía y escultura), aunque también se hayan podido localizar algunos experimentos con sonido (música), e incluso vídeo (breves piezas sobre sus exposiciones pictóricas).

Por otro lado, también se dan casos de multimedialidad, que incluyen igualmente un proceso de remediación, como los que suponen la traslación y transformación de parte de la obra reunida en el blog, a plataformas de distribución de contenidos digitales (YouTube, para los vídeos promocionales de su obra

pictórica, e Ivoox, para algún experimento de readaptación del texto escrito al código sonoro⁸).

Finalmente, cabe indicar que el espacio de la bitácora se ha expandido a otros territorios proclives al nanoblogueo, como son las redes sociales, siguiendo así una tendencia mayoritaria entre los autores de la blogosfera literaria (Arias Urrutia, 2019: 139–141). Lo más interesante es apreciar la evolución con que nuestro autor ha desarrollado este fenómeno expansivo. Así, si en un primer momento se limitó a enlazar las entradas del blog en el muro de su cuenta de Facebook, paulatinamente fue descubriendo una funcionalidad diversa, que guarda relación con la adscripción de una idoneidad determinada de cada red social, para los rasgos arquitecturales de las diversas categorías genéricas que abarca su producción pictoliteraria:

Sí, son medios con características diferentes, al principio sólo servían para publicar los *Antojos* o las exposiciones o congresos, después ya fui publicando en específico. En Instagram publicaba dibujos en cafés, a veces los primeros trazos, y salían entre la sopa y la ensalada. Ahora publico dibujos del archivo y, de vez en vez, la serie de ciudades. En Facebook publico, en ocasiones, recuerdos y, principalmente, la serie de “Postales Urbanas”. En Twitter la batalla es para aforismos e imágenes, principalmente las “Astorietas”. (Arias, 2020)

A través de este sencillo ejemplo podemos observar cómo el desarrollo de la hipermedialidad influye sobre el propio proceso de producción de la obra: los diversos soportes que ofrece el ciberespacio posibilitan, impulsan y encauzan la creatividad del artista. Y, simultáneamente, provocan fenómenos de recepción e interacción muy variados. Tendremos ocasión de comprobar algunas de estas implicaciones, al adentrarnos en el gran abarrote de los *Antojos*.

3. Una bitácora hipermedial en la blogosfera de la minificción mexicana

El vasto territorio textovisual que ha ido edificando Astorga, a lo largo de estos diez años, reúne todos los rasgos con los que, en un trabajo anterior, pretendí caracterizar a las bitácoras de autor como una categoría específica, dentro de la rica variedad que ofrece la blogosfera literaria (Arias Urrutia, 2019: 130–135). En efecto, como cabría esperar, *Antojos* cuenta, en primer lugar, con los elementos inherentes a todo blog. Es un sitio web, cuyo autor, por medio de una plantilla accesible a cualquier usuario —facilitada en este caso por la conocida plataforma Blogspot—, va reuniendo sus entradas de forma ordenada, tanto cronológica

8 Estos son los enlaces a su canal de YouTube y de Ivoox: <https://www.youtube.com/channel/UC8nu4aYuEbasFPDEARAUtrQ> https://www.ivoox.com/astorgaser_aj_89323_1.html

como temáticamente. Junto a ello, cuenta con vías que facilitan la interacción con sus virtuales lectores —principalmente, a través de los comentarios—, además de tener incorporados sistemas de distribución (Escandell, 2014).

3.1. Caracterización de las entradas

Para analizar los componentes de cada uno de sus artículos, siguiendo el esquema que ofrece Orihuela (2006: 48), voy a acudir a una entrada que pertenece a la categoría de “Microrrelatos”. Servirá, además, como un primer contacto con la fuerte impronta lírica que es seña de identidad de muchos de los *cuadritextos* —Figura 1— de este blog:

MARTES, 15 DE ENERO DE 2013

La mesilla

Los espacios en blanco de la tarde son llenados por los objetos que nunca mudan. Ningún adiós entre su porcelana o barro; ningún desvanecimiento por noticias colindantes o apartadas. El tiempo se estanca en el dintel de la puerta y los secretos de tanta conversación se quedan como estampados en las paredes. Tangibles, los deseos de compañía quedan mirándose uno al otro como si la manzana compartida no fuera suficiente para sostener una vida. Fugitiva la luz repite sus pálidos brillos. Se quiebra la jornada y de la libreta de direcciones se exilian los nombres a otra mesa.

El café ya está frío.



Figura 1: Sergio Astorga, “Mesilla”.

Lo primero que comparece ante el lector es la fecha, que marca el discurrir en el tiempo de este espacio movedido y nos recuerda que estamos ante una escritura en marcha. En seguida, nos hallamos con el título que suele adquirir enorme relevancia en la creación minificcional, hasta el punto de que “el texto y

el título forman una unidad indisoluble” (Lagmanovich, 2006: 50). En este caso, podríamos destacar cómo el paratexto liminar, al situar un mueble en posición tan destacada, plantea ya la poética dominante en el relato: los objetos cotidianos se presentan como almacén de la memoria, extensión muda y presencia latente para los ocultos protagonistas de esta microhistoria, hasta el extremo de transmutarse en verdaderos actantes de su trama. Este fenómeno, por cierto, bien puede considerarse una de las claves constitutivas del universo narrativo de nuestro autor. Otro factor importante es el hecho de que el título anteceda a la imagen: se remarca así una noción fundamental para Astorga, como es la nueva entidad que forman el escrito y la pintura, al fundirse en un solo texto¹⁰.

De esta manera, el cuerpo de la entrada queda característicamente configurado en este blog por dos secciones, unidas de manera inseparable, en una relación intermedial. Este ensamblaje de imagen y palabra transforma por completo el proceso receptivo del nuevo texto engendrado. Tal y como apunta Gómez Trueba, “se nos está proponiendo un cuestionamiento de índole metarreferencial de la relación que la imagen tiene con su referente y las palabras con su significado” (2018: 213). En consecuencia, se genera también una lectura circular que va de la pintura al discurso y viceversa.

Así, en este ejemplo, el cuadro ofrece una atmósfera ambiental que —con su luz tenue— parece acompañar la narración. Los objetos se agrandan en un primerísimo plano, como desbordando la propia mesa que, ante ellos, es verdaderamente “mesilla”. En contraste cromático, el rojo de la manzana, apagado como la pasión “compartida”, se opone al ocre de los recipientes, “que nunca mudan”. Cuando tornamos de la palabra al cuadro, el tiempo se vuelve humo que se desvanece. Al igual que en la narración, los objetos son presencia de esa ausencia que los habita.

Retomando la descripción general de la bitácora, recojo tres rasgos que se reiteran en casi todas las entradas. La parte escrita del texto va precedida de una imagen, que como dijimos puede ser pintura, dibujo, fotografía o escultura (casi siempre obra del propio Astorga). En segundo lugar, mediante un hipervínculo, el lecto-espectador puede interactuar, de tal forma que, al clicar sobre la imagen, se abre una ventana donde esta aparece ampliada. Por último, la sección escrita, salvo en algunos cuentos o crónicas, suele ser de extensión breve y, en la mayoría de los casos, como en el de este ejemplo, bien puede adscribirse a la amplia categoría de las formas minificcionales, al poema breve, o a lo que Irene Andrés-Suárez denomina microtextos literarios gnómicos (2010: 163–165).

10 De ahí el acierto con que Calvo Revilla reivindica el uso del término textovisual, en contraposición al de “imagentexto”, propuesto por Mitchell (2009: 79–102), quien “establece una equivalencia entre texto y contenido verbal” (Calvo Revilla 2019c: 82).

Antes de pasar al convencional pie de las entradas, Astorga añade una nota en la que especifica el material con el que están realizados la pintura o el dibujo, y su soporte (acuarela sobre papel, en el ejemplo que acabamos de ver). En el caso de las fotografías, suele indicar la localización, así como su autoría o procedencia cuando no han sido realizadas por él.

En cuanto al pie, este sirve para identificar al autor del texto y señalar la hora de publicación. Además, incluye un contador de comentarios, que funciona también como enlace para abrirlos en una nueva ventana. En la segunda línea, aparece otro hipervínculo, que da acceso a la dirección permanente de la entrada (URL). La plataforma permite compartir el artículo de diversas maneras: por correo electrónico, integrándolo en otro blog, o mediante redes sociales. En la tercera línea del pie, se ubican las etiquetas, que le otorgan al escritor la posibilidad de ordenar el diverso material que va incorporando a estos *Antojos*.

3.2. Remediaciones e interacciones

Podría parecer que la descripción del paratexto que cierra cada entrada resulta un tanto intrascendente. Sin embargo, dejando a un lado la clasificación genérica, presenta, al menos, dos cuestiones a las que merece la pena prestar atención. La primera se refiere a la necesidad, por parte del autor, de indicar aspectos materiales de la imagen original, que se pierden en el proceso de desmaterialización —o, mejor, remediación— que supone su transformación digital. Es solo una marca de un fenómeno más amplio y de hondo alcance, que entraña una auténtica “transposición intersemiótica” (Rivas, 2018: 225).

Junto a ello, hemos visto cómo la propia configuración de la bitácora abre la posibilidad de un contacto directo y casi inmediato entre autor y lectores. Por tanto, intensifica notablemente la interactividad propia de toda recepción literaria (Borràs, 2008: 28–29). Este aspecto y otros, como la brevedad o la fragmentariedad, constituyen rasgos característicos de la cultura textovisual, que “prolongan la estética de la oralidad y respetan los cauces naturales por los que transcurre la comunicación” (Calvo Revilla, 2019d: 534).

A propósito de esto, debe destacarse la importancia que Astorga concede a ese diálogo interactivo con sus lectores (algunos de ellos, escritores y blogueros también¹¹). De hecho, en el rastreo que hemos realizado de las entradas, entre 2008 y 2014, no deja de contestar a casi ninguno de los comentarios que recibe.

11 Por citar algunos de ellos: Lilian Elphick, Juan Yanes, Izaskun Legarza, Maribel Romero, Lola Mariné, Alejandro Gelaz, Gemma Pellicer, Fernando Valls, Olga Bernard, Blanca Miosi, Isabel Barceló, Antonio Rivero Taravillo, Magda Díaz Morales, Sara Lew, etc.

A ello deben sumarse las dedicatorias de calaveritas, o las felicitaciones navideñas y de año nuevo. El autor creó, efectivamente, una comunidad viva que, como apuntaba arriba, recobraba el carácter de transmisión directa que acompaña a la literatura oral.

Además, algunos de esos intercambios de impresiones aportan glosas a los textos que descubren, en parte, su proceso de producción; o muestran cómo los lectores prolongan o refunden las historias mediante mecanismos de recreación, que son muy característicos de la escritura minificcional¹². También los comentarios se presentan como una vía privilegiada para conocer la poética autorial y sus referentes más próximos. Así ocurre en el siguiente ejemplo —Figura 2—:



En pareja

Sobre la cama se extiende el calor de tu vientre. Sube una línea de sueño por tu rostro y el centelleo de tu amapola se apoya en los codos de la noche. La mirada te descubre de mañana con tu camisa que trasluce el día. Ilesa, nadas entre hogueras y los terrores de tu infancia caen densos en esa sombra que llevas detrás de la oreja. Te recorro como adivinanza y de súbito, se derrama mi voz por tus dedos. Dormir en ti, te lo he dicho, es morir un poco, es olvidarme de mi carne y convertirme en agua. Rápidamente me despierto cuando saltas de lengua a lengua y cifras escrituras que no comprendo. Así es tu follaje: aéreo, tan carnal, que la sangre a borbotones me desnuda. Tendido estoy entre las sabanas; parpadea enamorada toda la tierra. La garganta se calla por inútil y los racimos de dudas se rompen a pedazos. Es más humana la piel cuando se frota. Ya no puedo dudar: la palidez de mis horas se entusiasma cuando viven en pareja.

Figura 2: Sergio Astorga, “Pareja”¹³.

12 Como ejemplo, pueden verse ambos fenómenos en los comentarios a “Retrato de familia” (*Antojos* 24/11/2008): <https://astorgaser.blogspot.com/2008/11/retrato-de-familia.html#links>

13 *Antojos* (21/2/2013): <https://astorgaser.blogspot.com/2013/02/en-pareja.html#links>

Volvemos a encontrarnos con un microrrelato que bien puede leerse como un poema. Este proceso de hibridación genérica o, si se prefiere, de transgeneración literaria, resulta plenamente coherente con la propuesta estética que se expresa en *Antojos*. No parece extraño que el escritor Juan Yanes, al presentar en su blog una “Breve antología” de microrrelatos de Astorga, comente: “Menos mal que la poesía tiene poco que ver con los versos. Ahí están sus cuentos rezumando belleza y andando por el filo” (Yanes, 2014).

La ambientación onírica del cuadro —que entremezcla surrealismo y expresionismo— se acompasa con la voz apasionada de este narrador autodiegético que, como en muchos microrrelatos, se dirige, de forma directa, a un narratario ficcional (femenino en este caso). Ella sin desvelar del todo su misterio, le brinda la rotundidad de una certeza incontestable, porque “es más humana la piel cuando se frota”. Todo el texto resulta una pura sugerencia: tanto la imagen como la sección escrita. En su combinación se genera una relación de *complementariedad*: “existe un tronco común de redundancia entre el texto y la ilustración, pero además se dan brechas semánticas que han de ser llenadas con la información de la ilustración y viceversa” (Silva-Díaz Ortega, 2005: 45). Y es precisamente esta complementariedad de dualidades del nexo que fusiona los dos lenguajes de este icono-texto¹⁴, así como su tema.

En la respuesta al comentario de una lectora, el propio autor evoca dos versos de López Velarde —posible génesis textual— y, al ampliar la significación del microrrelato a otros ámbitos alejados de la pasión amorosa, subraya su valor simbólico (apuntado en la pintura por la presencia de ese binomio cósmico esencial: sol y luna, noche y día), para aplicarlo a su propia labor creativa, indefectiblemente dual, “sístole y diástole”, imagen y escritura (*Antojos* 21/2/2013).

Por desgracia, este intenso intercambio de opiniones, que acompañó a los primeros años de la bitácora, fue disminuyendo de forma progresiva a partir de 2013, hasta quedar casi apagado por completo. De hecho, un año antes, el autor parece adelantar esa circunstancia, en un microrrelato —Figura 3— lleno de comicidad:

14 Es decir, “una entidad inseparable entre texto e imagen que cooperan para transmitir un mensaje” (Nikolajeva y Scott 2001: 6).



Confusión

–No llegamos.

–Aguanta.

–Espérame tantito. Que no aguanto estos zapatos. Y la mano derecha se me hincha.

–Si sabías... Dejas todo hasta la última hora.

–El desenlace es lo que importa. Es un blog. Tú crees que van a leer todo.

–Claro. Los antecedentes conllevan el final.

–No siempre.

–Apúrate... Dame la llave... Ya se fueron... Te dije que te dieras prisa.

–Aquí dejaron un comentario.

–¡Sólo uno! Eso nos pasa por tardarnos.

–En el acto súbelo a Twitter y a Facebook.

–Por cierto, qué decía el comentario.

–Me gusta.

–Se equivocaron de medio

Figura 3: Sergio Astorga, “Curioso”¹⁵.

Este texto, además de ser un ejemplo de la condición omnívora que manifiesta la imaginación creativa de nuestro autor —cuanto acontece es susceptible de ser aprovechado—, muestra tres aspectos de su producción minificcional que conviene resaltar. En primer término, si lo comparamos con los dos microrrelatos anteriores, salta a la vista la variación en el tono (registro coloquial, carácter humorístico) y en la estrategia narrativa empleada (desarrollo dialogado de la historia). Si unimos estos dos fenómenos con el de la diversidad de géneros literarios y combinaciones híbridas que cultiva, se destaca la riqueza de materiales y matices que acoge su producción literaria, en consonancia con lo que ocurre con su obra pictórica (obsérvese el fuerte contraste buscado en el cuadro). En segundo lugar, bajo este marco cómico, se deja entrever una reflexión sobre el propio proceso creativo. Esta línea metapoética es otra de sus constantes, que

15 *Antojos* (12/3/12): <https://astorgaser.blogspot.com/2012/03/confusion.html#links>

desarrolla desde perspectivas variadas (influencias, sentido de la brevedad, dificultades, etc.). Por último, podemos observar que este diálogo mínimo aborda la cuestión de la celeridad con que vivimos nuestros días y la frecuente banalización de las interrelaciones en el medio digital. El desarrollo de esta materia en otros textos, aunque no sea muy abundante, lo conecta con uno de los temas que, por razones obvias, cada vez concita más la atención de los escritores de minificción (Andres-Suárez, 2015: 165–169).

3.3. Variedad e hibridación genérica. Serialidad

No resultaría completa la caracterización de esta bitácora hipermedial, si no atendiéramos —aunque sea brevemente— a dos rasgos fundamentales en el universo creativo de Sergio Astorga, que dejan también su marca en la propia estructura del blog. Dirijámonos de nuevo a esa fila derecha fija, a la que nos referimos para mencionar las huellas biográficas que conservan los *Antojos*. Junto a la memoria cronológica de todas las entradas y al listado de sugerentes bitácoras afines, que reúne bajo el marbete de “Antojoblog”, nos topamos con otro almacén que aglutina y organiza todos los textos publicados, según las etiquetas con que han sido marcados por su autor. El listado es muy amplio, tanto como el criterio según el cual ha sido formado: en unos casos genérico (“cuentos”, “poemas”, “microrrelatos”, “sentencias”); en otros, temático (“columnas”, “conciertos”, “as malas en la espalda”); y en algunos otros, una mezcla de ambos (“microcuadros”, “postales urbanas”).

Por razones de espacio, resulta imposible comentar cada categoría —sería objeto de un estudio específico que, sin duda, arrojaría interesantes hallazgos—; pero sí podemos dejar apuntadas dos observaciones, que un recorrido rápido por cada sección despierta. Primeramente, en consonancia con lo que acabamos de apuntar en el apartado anterior, también en este aspecto la escritura de Astorga muestra una maleabilidad sorprendente para expresar las posibilidades que ofrecen las diversas categorías de la minificción (a las que hay que sumar cuentos, poemas y crónicas). Y hay que decir, además, que asistimos en muchas ocasiones a esos cruces transgenéricos, a los que se muestra tan propicio el microrrelato (Pujante, 2015: 244–247). De ahí que muchas veces, como nos ha confesado el propio autor, no sea tarea sencilla fijar la adscripción de cada entrega a una categoría determinada (Arias Urrutia, 2020).

Traigamos ahora, a colación, un ejemplo de esa compleja mezcla de elementos, que abunda en la sección “imágenes” y que puede engendrar miniaturas como esta —Figura 4—:

**En fila**

Siempre se está preparado para recibir algo que nunca viene.
O duelen los codos o las alas

Figura 4: Sergio Astorga, “Espera”¹⁶.

Si tomáramos únicamente la sección escrita, nos hallaríamos ante un aforismo en torno a la espera. La primera frase presenta una situación paradójica, que viene subrayada por la antítesis “siempre-nunca”. A renglón seguido, se extrae la consecuencia: una disyuntiva, igualmente dolorosa, pero que se abre —a través del segundo término, “alas”— a una lectura simbólica de hondo sentido. Ahora bien, al incorporarse la fotografía, se desata una corriente de lecturas que viaja en una y otra dirección, debido al vínculo intermedial que se establece. De esta manera, se combinan e integran las dos operaciones que cabe distinguir en toda relación textovisual: *ekphrasis* e *hypothiposis* (Noguerol, 2008: 186–187). Como fruto de este círculo hermenéutico, el propio texto resulta susceptible de ver modificada su condición genérica¹⁷. La fotografía introduce elementos que concretan la afirmación general, emergiendo súbitamente tiempo, espacio y personajes. A su vez, la imagen adquiere valor de metáfora visual. El resultado de este proceso es un texto complejo con valor aforístico, resonancia lírica e, incluso, sugerencia narrativa.

16 *Antojos* (25/7/2017): <https://astorgaser.blogspot.com/2017/07/en-fila.html#links>

17 Gómez Trueba y Amezcua Gómez han estudiado este proceso en otros autores, aplicado específicamente a relaciones entre fotografía y microrrelato. Lo singular del caso que aquí analizamos radica en el hecho de que sea la foto la que altere la condición estática del microtexto gnómico (Gómez Trueba, 2018: 209–213; Amezcua Gómez, 2019: 221–225)

Finalmente, a estos fenómenos de hibridación, el universo narrativo y poético de Astorga, recogido en sus *Antojos*, le suma otro rasgo señero de la escritura minificcional (Pujante, 2013: 506–508): la generación de series fractales que, como hemos visto, también quedan recogidas en el etiquetado de sus entradas. Aunque allí aparecen algunas series mayores, el lector podrá descubrir también, en poemas y microrrelatos, colecciones seriadas más pequeñas. Los elementos que dan unidad a estas relaciones *cotextuales* varían en cada conjunto. Aunque se combinan rasgos de distintos niveles, algunas subrayan más lo temático, como “Cosas de familia”; y otras, lo estructural, como ocurre en esa genial creación del autor, que es todo un homenaje a la brevedad textovisual —Figura 5—: sus “Astorietsas”¹⁸.



Brevedad XX

El verdadero rostro de la brevedad no es complaciente. Es subversivo.

Figura 5: Sergio Astorga, “Brevedad XX”¹⁹.

18 Siguiendo una amplia tradición entre los cultores de la minificción, que ha sido ampliamente analizada por Perucho (2019: 89–122), Astorga desarrolla toda una serie de entradas en las que aborda la poética propia de las “Astorietsas”, y otra en la que recopila sus máximas sobre la brevedad, a través de estas miniaturas textovisuales.

19 *Antojos* (16/3/2015): <https://astorgaser.blogspot.com/2015/03/brevedad-xx.html#links>

4. Pincelada final

El breve recorrido por el vasto territorio que ha forjado Sergio Astorga, con su bitácora *Antojos*, deja abierto un espacio de reflexión acerca de las posibilidades que abre el entorno digital, para el desarrollo del microrrelato y otras formas minificionales, mediante diversos procesos de hipermediación.

Su obra, construida a través de un diálogo constante entre imagen y palabra, nos conduce hasta el momento mismo en que la crítica ha situado el origen de este cuarto género narrativo y a su libro fundacional, *Azul* (Pujante, 2013: 103–105). En efecto, todo el universo creativo del mexicano manifiesta esa *interartisticidad* que introdujo la prosa modernista en las literaturas hispánicas y que supuso la gestación de una “estética de la brevedad”, continuada por las vanguardias (Ródenas de Moya, 2009: 68–69). Simultáneamente, su producción incorpora la más inmediata actualidad y explota las vías expresivas que posibilita el desarrollo de las tecnologías de la comunicación.

De este modo, *Antojos* presenta una propuesta caracterizada por la fuerte intermedialidad entre escritura e imagen, en cuya imbricación se despliega la singular poética de este autor. Además, gracias a la inmediatez del soporte que lo acoge, su creador explora y difunde un proyecto *escriptórico* en marcha, que busca interactuar con sus receptores, a través de un diálogo mantenido, por diversas vías, a lo largo de un prolongado trayecto:

Hay un apetito que no se sacia. Palabra y dibujo se entrelazan como un todo único y cada uno, al fundirse la respiración de las cosas, se inflama. Me gusta imaginar que los lectores se divierten con el ojo y el oído. La multiplicidad de asociaciones que puedan tener me intriga y excita hasta el tobillo. (Arias Urrutia, 2020)

Bibliografía

- AMEZCUA GÓMEZ, David (2019). “Historias mínimas: el pie de foto como motor de micronarratividad”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor. 217–230
- ANDRES-SUÁREZ, Irene (2010). “El microrrelato: caracterización y limitación del género”. *Poéticas del microrrelato*. En David Roas (ed.). Madrid: Arco Libros. 155–179.
- ANDRES-SUÁREZ, Irene (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.
- ANDRES-SUÁREZ, Irene (2015). “Cuestionamiento de la ciencia y de la tecnología en el microrrelato español actual”. En Ottmar Ette, Dieter Ingenschay,

- Friedhelm Schmidt Welle y Fernando Valls (eds.). *MicroBerlín. De minificiones y microrrelatos*. Madrid-Fránkfort: Iberoamericana-Vervuert. 165–179.
- ARIAS URRUTIA, Ángel (2019). “Bitácoras de autor: un viaje al taller de la escritura. Blogs y microrrelato en México”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor. 123–167
- ARIAS URRUTIA, Ángel (2020) “Entrevista a Sergio Astorga”. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelatos y minificación*, 8: en prensa.
- ASTORGA, Sergio (2010). *Temporal*. USA: Palibrio.
- ASTORGA, Sergio *Antojos*. Disponible en: <https://astorgaser.blogspot.com/>
- BORRÀS, Laura (2008). “Lit(art)ure. La literatura en tiempos de Internet”. *Quimera*, 290: 26–29.
- BUSTAMANTE, Leticia (2019). “Cuando el microrrelato se convierte en cine: hacia un modelo de análisis interartístico”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor. 263–279.
- CALVO REVILLA, Ana (2018). “Escenarios culturales emergentes y microrrelato en red”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fránkfort: Iberoamericana-Vervuert. 7–13
- 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”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor. pp. 9–16.
- CALVO REVILLA, Ana (2019c). “Microrrelato en Red: intermedialidad en la cultura textovisual. La obra de Juan Yanes y Araceli Esteves”. En Lidia Bocanegra Barbecho y Ana García López (eds.). *Con la Red / En la Red. Creación, Investigación y Comunicación Cultural y Artística en la era Internet*. Granada-Nueva York: Universidad de Granada y Downhill Publishing (NY). 78–106.
- CALVO REVILLA, Ana (2019d). “Cultura textovisual, hibridación y dialogismo en la obra de Albert Soloviev”. *Actio Nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 3: 532–555.
- Entretiens Lectures d'ailleurs* (2013). “Sergio Astorga (Mexique)”. 14/8/2013. Disponible en: <https://entretiensld.blogspot.com/2013/08/soy-de-mexico-de-su-ciudad-y-gracias-al.html>

- ESCANDELL, Daniel (2014). *Escrituras para el siglo XXI: Literatura y blogosfera*. Edición digital. Madrid-Fránkfort: Iberoamericana-Vervuert.
- ESCANDELL, Daniel y RODRÍGUEZ DE LA FLOR, Fernando (2014). "Scriptorium: espacios reales y virtuales de la creación literaria". *Cuadernos del matemático*, 51-52: 175-178.
- GÓMEZTRUEBA, Teresa (2018). "Alianza de los microrrelatos y las fotografías en las redes. ¿Pies de foto o microrrelato?". En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo: estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fránkfort: Iberoamericana-Vervuert. 203-220.
- IGLESIASHERREIRA, Marta (2017). "Conversación con Sergio Astorga". *LetraWeb*, 11/8/2017. Disponible en: <https://letraweb.blogspot.com/2017/08/conversacion-con-sergio-astorga.html>
- Internacional Microcuentista* (2016). "Breve entrevista a Sergio Astorga", 26/2/2016. Disponible en: <http://revistamicrorrelatos.blogspot.com/2016/02/breve-entrevista-sergio-astorga.html>
- LAGMANOVICH, David (2006). *El microrrelato. Teoría e Historia*. Palencia: Menoscuarto.
- MITCHELL, W. J. Th. (2009). *Teoría de la imagen*. Yaiza Hernández Vázquez (trad.). Madrid: Akal.
- Monolito* (2013). "En entrevista con Sergio Astorga". VI: 32-35. Disponible en: https://issuu.com/juanmireles/docs/monolito_6
- NIKOLAJEVA, Maria y SCOTT, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland Publishing.
- NOGUEROL, Francisca (2008). "Minificción e imagen: cuando la descripción gana la partida". En Irene Andrés-Suárez y Antonio Rivas (eds.). *La era de la brevedad: el microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto. 183-206.
- ORIHUELA, José Luis (2006). *La revolución de los blogs*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- PERUCHO, Javier (2019). "Decálogos y poéticas del microrrelato en el ciberespacio". En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor. 89-122
- PUJANTE, Basilio (2013). *El microrrelato hispánico (1988-2008): teoría y análisis*. Murcia: Universidad de Murcia. Tesis doctoral.
- RÓDENAS DE MOYA, Domingo (2009). "El microcuento y la estética posmoderna". En Salvador Montesa (ed.). *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato*. Málaga: AEDILE. 67-90.
- RIVAS, Antonio (2018). "Dibujar el cuento: relaciones entre texto e imagen en el microrrelato en la red". En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo: estudios*

- sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fránkfort: Iberoamericana-Vervuert, 2018. 221–243.
- SCOLARI, Carlos A. (2014). “Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital”. *Anuario AC/E de Cultura Digital*: 71–81.
- SILVA-DÍAZ ORTEGA, María Cecilia (2005), *Álbumes metaficcionesales y conocimiento literario*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- SOTELO, Verónica (s. f.). “Entrevista a Sergio Astorga”. *Tardes Amarillas. Revista de Cultura*. Disponible en: http://www.tardesamarillas.com/index.php?option=com_content&view=article&id=544:veronica-sotelo&catid=13:pintura&Itemid=14
- YANES, Juan (2014). “Breve antología (Sergio Astorga)”. *Máquina de coser palabras*, 12/1/2014. Disponible en: <http://jyanes.blogspot.com/2014/01/manu-alvarez-bravo-calabaza-y-caracol.html?q=astorga>

Paulo A. Gatica Cote

Chimalario: integración, serialidad y coleccionismo en las 83 novelas y algunos viajes en el tiempo de Alberto Chimal

1. Introducción

En el prólogo a su antología de “literatura brevísima mexicana”, Rogelio Guedea habla de la minificción en los siguientes términos: “animal elástico y anfibio que cambia de hábitat a la menor provocación” (2013: 9). En mi opinión, esta mudanza no se limitaría al entorno de los géneros literarios tradicionales, sino que se extiende a ecosistemas regidos por soportes digitales y redes sociales. La capacidad de adaptación de esta escritura a los nuevos medios ha quedado sobradamente demostrada por la hiperproducción textual que, además de contribuir a la necesaria revalorización de las formas breves, provoca un efecto colateral nada inocuo para el sistema literario: la conformación de un confuso “archivo-imaginario de la brevedad”. De este modo, se homologan acríticamente rasgos, prácticas y definiciones que, en muchos casos, solo comparten la dimensión reducida casi como criterio exclusivo.

Igualmente, la creación en plataformas de *nanoblogging* ha naturalizado la escritura con limitación de caracteres —280 en el caso de Twitter—; de ahí que se haya convertido una propiedad mediática en una suerte de generador-catalizador instantáneo de aforismos, haikus o microrrelatos al servicio de los usuarios. La convergencia de factores tecnomediáticos y formales —la brevedad prescriptiva en los veloces intercambios comunicativos o la ausencia de un contexto significado por indicadores estético-literarios “librescos”, entre otros— ha ocasionado una progresiva des/redefinición de la conciencia/competencia genérica implicada en la producción y descodificación de microtextos, por naturaleza, difícilmente clasificables.

Por otra parte, Francisco Álamo comenta que la mayoría de las realizaciones microtextuales contemporáneas cumplen con un destino prefijado por el uso de dispositivos electrónicos: “dejar un efímero recuerdo antes de su borrado definitivo” (2018: 29); por ello, el especialista sugiere que se han desarrollado estrategias narrativas como la colección o el agrupamiento, que aspiran a combatir la fugacidad de tales piezas (2018: 29). En esta línea, se podría argumentar que el empleo de tales recursos no solo ofrecería una micro/macroestructura

relacional y significativa, que atrajera, sobre todo, la atención del receptor hacia el conjunto; asimismo, serviría para ralentizar la temporalidad del medio y, por consiguiente, habilitar un espacio-tiempo “suficiente” para su recepción, quizá, como obra, obra abierta u obra en marcha.

Ciertamente, hay que evitar el determinismo tecnológico implícito en algunos de los posicionamientos críticos sobre la literatura digital, pues, junto a los peligros inherentes a la hipertrofia de cualquier fenómeno cultural, se localizan propuestas que experimentan con formas y formatos alejados de sus cauces expresivos habituales. Aparte de la “burbuja narrativa” (Calvo, 2017: 81) que afecta *grosso modo* a Twitter, se advierte una alta creatividad en la producción de escrituras densificadas. Según Alberto Chimal, el tuit no es un género literario (2014: 158); la red social supondría, pues, un espacio “cero” o sin marcar en el que los modelos “exportados” son fusionados y reinterpretados a partir de la propia realidad mediática. No obstante, esta influencia se va a materializar por vías más complejas que la mera “adaptación” de escrituras mínimas a un nuevo ecosistema. Como resume Ana Calvo:

La consolidación del microrrelato hipermedial en el entramado digital no es solo resultado del proceso de aceleración de la contemporaneidad o de la delimitación de caracteres en los espacios de nanoblogueo, sino que también es fruto del poder narrativo de los elementos intertextuales y extratextuales y de la integración de los componentes multimedia hasta adquirir en los planos sintagmático y paradigmático un carácter dinámico, híbrido y heterogéneo. (Calvo, 2019: 11)

2. @albertochimal: 83 novelas y algunos viajes en el tiempo

La obra de Alberto Chimal (1970) siempre se ha sentido cómoda en las distancias cortas. Sus primeros libros hallaron en el cuento la medida perfecta para encauzar tanto sus iniciales tanteos literarios como sus creaciones de madurez. Así se aprecia en *Gente del mundo* (1998), *Éstos son los días* (2004), *La ciudad imaginada* (2009), *El último explorador* (2012) o *Los atacantes* (2015). El narrador mexicano ha sabido adaptarse y jugar con la extensión breve de la minificción —*Grey* (2006), que convive con el cuento, *83 novelas* (2010), *El viajero del tiempo* (2011), *El gato del viajero del tiempo* (2014), *Historia siniestra* (2015)— y con el formato novelesco —*Los esclavos* (2009) y *La torre y el jardín* (2012)—; por otro lado, su personaje fetiche Horacio Kustos ha dado el salto, incluso, a la novela gráfica: *Kustos: Libro 1* (2013) y *Kustos: Libro 2* (2014). En suma, la producción del toluqueño muestra una temprana querencia a la concisión, que se vio agudizada por la emergencia de Twitter como plataforma de escritura de textos mínimos.

Si se sigue la clasificación chimaliana de escrituras digitales, su creación en la red social reproduce su tipología y orbitará alrededor de alguno de estos tres parámetros: la adaptación de géneros breves clásicos, el encadenamiento y composición de entramados textuales “mayores” —ensayísticos o novelescos— y la mutación *online* “de las maneras y estrategias genéricas” (Chimal, 2013: 25–27). Asimismo, hay que señalar que estas formas evidencian en ambos contextos un anhelo común: *épater le lecteur* a través de cortocircuitos y desequilibrios sémi-cos, estrategias que la crítica hispánica ha situado en la tradición ingeniosa que atraviesa el conceptismo barroco y el ramonismo vanguardista. Buena muestra de esta poética se encontrará en su obra minificcional concebida en Twitter y “redimida” en libro para las letras mexicanas.

83 *novelas* es un proyecto, iniciado entre 2009 y mediados de 2010 en Twitter, que se estructura en cinco apartados: “Muchedumbre (1)”, “Libros”, “Muchedumbre (2)”, “Aventuras” y “Muchedumbre (3)”. El propio Chimal describe en su blog el proceso:

Todos los textos del libro fueron escritos y publicados inicialmente en Twitter. Entonces aparecieron entre muchas otras notas, por igual intentos de cuento que enlaces o conversaciones, y fueron leídas por quien seguía mi cuenta y estaba en línea cuando las fui publicando, lo que sucedió a lo largo de varios meses del año pasado. Esta experiencia de publicación y lectura inicial sirvió para lo que hice después: reunir los textos que querían ser historias, revisarlos, desechar casi todos, ordenar los que quedaron para crear el libro. (2011b).

A finales de 2010, comienza la selección de las minificciones publicadas en Internet para su “traslado” a un medio que considera más “estable” o, al menos, con menor riesgo de desaparecer ante el empuje de la obsolescencia tecnológica. Tras la labor de compendio, de más de cuatrocientos textos se conservaron en la edición definitiva ochenta y tres microtextos: “dos series completas, [...] muestras de diferentes secuencias; además se suprimieron todos los textos que solo tenían sentido leyéndose en Twitter, es decir, rodeados de notas de otras personas” (Chimal, 2011b).

El autor destaca que la génesis de la obra fue exclusivamente digital y sometida al escrutinio y lectura de los *followers*. Los ciento cuarenta caracteres del tuit —en aquel momento: se duplicaron a finales de 2017— plantean un espacio “intersticial”¹ en el que el creador y la comunidad producen formas de

1 Aplico este concepto en el sentido dado por Bourriaud: “el intersticio es un espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas de las vigentes en este sistema, integrado de manera más o menos armoniosa y abierta en el sistema global” (2006: 16).

socialidad diferentes a las estipuladas por la comunicación literaria. En el caso de *83 novelas*, a la experiencia de recepción casi sincrónica habría que sumar, en un primer momento, la intervención directa sobre la textualidad y, después, la cosecha de ese tejido o entramado público para su recodificación en libro. Sin embargo, este trasvase no deja el texto intacto debido al “efecto de lectura”, que provoca un “desplazamiento” de los “marcos genéricos académicamente aceptados y las experiencias de lectura individuales” (Pollastri, 2007: 19). Así, se advierte en la tuitertura de Chimal una indeterminación genológica, no desambiguada hasta que el subsiguiente “fijado” origina la relectura minificcional del texto. Según Treviño, al suprimir el rastro electrónico de las composiciones, Chimal no solo estaría manipulando el “nivel del soporte físico”, sino también el propio “mundo de ficción”: “las obras de Chimal acentúan su uso del espacio material en la abundancia de espacios en blanco dejados en la página, en el frecuente uso de puntos suspensivos, en la inmaterialidad y fugacidad que provee su publicación en Internet y en la estructura fragmentaria y modular en la que los textos aparecen segmentados en lugar de mostrarse como totalidades” (2013: 81).

En un perspicaz trabajo, Gerardo Cruz aplica con interesantes resultados la teoría paratextual de Genette a *83 novelas*. Para el narratólogo francés, se podrían distinguir dos tipos de formas paratextuales: los peritextos —“emplazamiento que podemos situar por referencia al texto mismo: alrededor del texto, en el espacio del volumen, como título o prefacio y a veces inserto en los intersticios del texto, como los títulos de capítulo o ciertas notas” (2001: 10)— y los epitextos —“alrededor del texto todavía, pero a una más respetuosa o más prudente distancia, todos los mensajes que se sitúan, al menos al principio, en el exterior del libro: generalmente con un soporte mediático [...] o bajo la forma de una comunicación privada” (2001: 10)—. Esta última categoría, la epitextual privada, se divide a su vez en dos subapartados: epitextos confidenciales y epitextos íntimos (2001: 321), en función de si el destinatario del autor es un “confidente” o el autor mismo.

En concreto, Cruz va a tomar la idea de epitexto íntimo o “pre-texto” para describir el trabajo creativo, estrictamente *online*, llevado a cabo por Chimal durante esta primera fase de escritura y publicación en Twitter, pues, como dilucida Genette, “la función paratextual del pre-texto no se reduce a estos efectos relativamente excepcionales de comentario explicativo o apreciativo. Más esencialmente, reside en una visita, más o menos organizada, a la ‘fábrica’, un descubrimiento de vías y medios por los cuales el texto se convirtió en lo que es” (2001: 346). Si se tiene en cuenta que el epitexto es “todo elemento paratextual que no se encuentra materialmente anexo al texto en el mismo

volumen, sino que circula en cierto modo al aire libre, en un espacio físico y social virtualmente ilimitado” (Genette, 2001: 295), el hallazgo de Cruz se fundamenta en la siguiente premisa: la consideración de las redes sociales como “epitextos públicos mediáticos” (2013: 19). De esta manera, dado que el epitexto siempre es transitorio y aparece espacializado por dinámicas de intervención comunitaria, las formas textuales circularán en un “estado” pretextual potencialmente paratextualizable, ya que “portan la temporalidad y transitoriedad o posibilidad de su arribo al espacio textual consagrado por la cultura aún en la era digital” (Cruz, 2013: 19–20); es decir, su definición en forma de libro.

Ahora bien, aun aceptando que en su origen el corpus primigenio de 83 *novelas* navegó en Twitter agrupado en “series temáticas de epitextos” prácticamente ilocalizables, la pretextualidad incluye una textualidad camuflada en el paisaje mediático entre retazos de conversación, menciones y cadenas de enlaces; de ahí que, según Cruz, urgiría afianzar el corpus mediante procedimientos de selección, ordenamiento y edición (2013: 29–30). Empero, debo apostillar que el sintagma “series temáticas de epitextos” resulta contradictoria. El acto de seriar supone una forma de relación, ergo una estructura “cuasiparatextual” más o menos materializada en el texto; igualmente, planea en sus afirmaciones un cierto determinismo tecnológico libresco que subestima el potencial creativo de las redes sociales:

Se puede decir que estos tránsitos de los pre-textos expuestos como epitextos públicos mediáticos, han sido una pieza fundamental en la construcción de la categoría minificción y en la tradición literaria [...]. También es posible decir que no hay una twitteratura o revisteratura como tal, luego que, por lo general, los autores de las piezas que se publican en revistas y diarios suelen considerar esta primera forma de circulación como temporal y transitoria. Lo mismo pasa con quienes exponen sus pre-textos/epitextos en las redes sociales como Twitter. (Cruz, 2013: 30).

En este sentido, el trabajo de Cruz desliza una peligrosa correlación entre la literatura y el libro: la creación en la red únicamente cumpliría una función de avanzadilla o sondeo preliterario, cuyo destino está, nunca mejor dicho, escrito.

3. Integración, serialidad, coleccionismo

A pesar de las pistas interpretativas que ha ido dejando Chimal en el título de la obra y en su “Inicial”, no hay que soslayar dos circunstancias clave que afectan a la lectura del conjunto. Por un lado, las piezas “aisladas” en Twitter se presentan limpias de las “guías” hermenéuticas habituales y, por consiguiente, deberán ser analizadas de forma distinta tras su publicación agrupada; por otro, el título 83 *novelas* conlleva una aparente paradoja que incide en esa manipulación del

horizonte de expectativas inherente a la minificción². En resumidas cuentas, el salto de soporte “produce una variación en las relaciones de los componentes que constituyen tanto su cohesión externa cuanto su cohesión interna” (Pollastri, 2006: 91).

Según Chimal, la obra “quiere ser parte de un juego con la idea de lo breve y lo extenso” al recuperar el sentido medieval de la palabra: “Una *novella* era una noticia breve: una hoja o unas pocas hojas que se copiaban a mano y en las que se difundían historias” (2011b). Igualmente, en los títulos de cada novela se percibe con claridad la concepción serial de la obra, por ejemplo, mediante el añadido de un número cardinal, su inclusión en uno de los tres apartados “Muchedumbres” o el uso de un mismo patrón estructural como en los apartados no numerados: “Libros” y “Aventuras”. Reproduzco el “Inicial” completo para el esclarecimiento de la cuestión:

El título no miente. Lo que sigue son 83 novelas. No se deje engañar por las ideas recibidas. Considere:

1. Los mundos narrados son pequeñísimos en la página pero se amplifican en la imaginación.
2. De la misma manera, los personajes tienen toda su vida alrededor (arriba, abajo) de lo que se dice de ellos.
3. No hay que dejarse engañar por las semejanzas entre algunos comienzos o algunos finales, que por lo demás son evidentes en los textos agrupados en las series “Libros” y “Aventuras”. Este tipo de novela pequeñísima tiende a escribirse en series de versiones y variaciones y a refinarse no tachando y agregando, sino desechando el texto entero y volviendo a comenzar.
 - 3.1. Por esta razón el grueso de las novelas, apodado aquí “Muchedumbre”, tiene historias con títulos numerados de forma aparentemente caótica: son una selección de series en progreso.
 - 3.2. Las series en progreso son ensayos de diferentes versiones de un mundo, o de muchos mundos diferentes pero cercanos: lo que cuenta es la mutación.
 - 3.3. Más de cuatro novelistas convencionales se beneficiarían de tirar a la basura, todas juntas, nueve de sus once novelas de 748 páginas; es solo que no se atreven.

2 Como señala Cruz, un ilustre precedente del juego con el significante “novela” practicado por Chimal se encuentra en las “Nouvelles en trois lignes” de Félix Fénéon, publicadas en su columna “Faits divers”: “para Fénéon el empleo del término *nouvelles* jugaba con las múltiples lecturas que éste permitía al poder ser entendido como noticias, novelas –obra narrativa que suele considerarse como de mayor extensión– e incluso como *novella* –relatos o cuentos largos que en el mundo anglosajón no alcanza el término de *novel*, pues están a medio camino entre el cuento y la novela” (2013: 24).

4. ¿No dice usted que las novelas revelan el carácter de quien las escribe? ¿Que se refieren a su tiempo? ¿Que se dejan leer fácilmente?
5. Cosas más feas y farragosas, de menos corazón y peor cabeza, se venden como novelas y usted va y las compra.
6. En el peor de los casos, siempre puede agregar agua y agitar violentamente hasta que salte el tapón y los otros mundos se derramen sobre éste, todos espuma y olor de letras y sonidos visibles. (2010a: 5–7).

En primer lugar, salta a la vista la resemantización del término novela ya comentada y la confianza del autor en la infinita capacidad expansiva de la ficción breve —o de la tuit-ficción—. Además, en relación con los mecanismos de legitimación literaria que operan en el archivo cultural, este tipo de prácticas genera una presión en el sistema literario al cuestionar categorías prestigiadas como autoría, libro, obra, género literario o las dialécticas unidad/pluralidad y totalidad/fragmentariedad. No obstante, quisiera centrarme en la condición eminentemente serial e “integrada” de *83 novelas* y de *El viajero del tiempo*.

El desafío de la fragmentación acompaña la reflexión sobre casi cualquier tema o producto cultural desde su “consagración” estética-filosófica durante aquellos escasos años, pero intensos, de protagonismo del Círculo de Jena. Como ya ha sido ampliamente estudiado, la palabra *fragmento* es polisémica y, en más de una ocasión, sus potenciales significados interfieren con otras formas como el aforismo, la máxima o el apunte. Al respecto, Manuel Neila se apoya en una clarividente tipología sobre el fragmento propuesta por Maurice Blanchot para desatar dichos nudos semánticos:

- 1) Momento dialéctico de un conjunto más vasto, bien sea ‘resto’ de un discurso perdido (Heráclito), bien sea ‘nota’ destinada a la composición de una obra inconclusa (Pascal);
- 2) La forma aforística que, en calidad de fragmento, ya es perfecta;
- 3) Fragmento ligado a la movilidad de la búsqueda, que se realiza mediante enunciados separados y que exige la separación (Nietzsche);
- 4) Fragmento que se sitúa fuera del todo, que libera al pensamiento de ser solo pensamiento con vistas a la unidad o, dicho a su modo, que exige la discontinuidad esencial. (Neila, 2016: 76).

La teoría literaria reciente ha recurrido con frecuencia a las dos últimas acepciones para caracterizar ese salto cualitativo que supuso el fin de la visión armónica y unitaria de la obra de arte. De un modo especial, las vanguardias revisan algunos de los presupuestos organicistas del arte y la entrada de técnicas y conceptos que, hasta aquel momento, incluso designaban lo antiestético. A partir de entonces, el fragmento va a adquirir un doble significado primario: un sentido próximo a

las nociones de *collage* o montaje, el fragmento como parte dependiente de un todo implícito o explícito; y otro como fragmento no subordinado, autónomo o fractal. Sin embargo, este último procedimiento no implica la desaparición de la totalidad, puesto que los fragmentos pueden aparecer compilados en un mismo tomo, unificados por los paratextos u otros procedimientos más sutiles como espacios, temas, motivos, personajes o estructuras³.

Evidentemente, hay niveles de integración o subordinación que condicionan la disposición y lectura de los fragmentos. Como asevera Gabriela Mora: “llamamos integrada a la colección de cuentos que presenta paradigmas de relación entre los diversos relatos que componen un volumen, para distinguirla de otra de tipo ‘misceláneo’ en que dicha relación no existe” (1993: 131). Por tanto, la cuestión vendría determinada por la hipotética relación de las partes con el todo, ya que, en caso de que no existieran recurrencias internas o externas, aparte de la firma y de la presencia conjunta en un libro, habría que hablar más bien de antología o compendio.

De acuerdo con Pablo Brescia y Evelia Romano, los textos integrados son, *grosso modo*, “aquellos libros cuyos textos presentan cierta continuidad, ya sea por la repetición de personajes, por la ambientación geográfica, social o histórica similar, por la existencia de un narrador en común o por la presencia de situaciones relacionadas estructuralmente, entre otros factores” (2006: 8). De esta manera, se crea “un área genérica intermedia” entre el cuento y la novela, en la que se vislumbran múltiples “zonas” o posibilidades (2006: 8). La canónica definición de *short short cycle* acuñada por Ingram —“a book of short stories so linked to each other by their author that the reader’s successive experience on various levels of the pattern of the whole significantly modifies his experience of each of its component parts” (1971: 19)—, que enfatiza la progresión y la suma de los sentidos parciales de cada cuento individual, ha sido replanteada por teóricos como Mora o José Sánchez Carbó, quienes se inclinan por “serie o colección integrada” o “colección de relatos integrados”⁴. Como justifica el profesor mexicano:

-
- 3 Graciela Tomassini habla de narrativas fragmentarias, “hilvanadas por recurrencias parciales (de personajes, ambientes, acontecimientos), pero resistentes a la integración de los fragmentos en una historia global, o a la subordinación estructural de los mismos a un marco capaz de proponer las coordenadas de un contexto común” (2004: 50).
 - 4 La apostilla a la definición de Ingram está motivada por el excesivo peso concedido por este a la intención del autor. Como explica Sánchez Carbó en su monografía fundamental sobre la materia: “es relevante estimar la intención autorial puesto que es el escritor quien estructura la obra. El inconveniente surge cuando Ingram se apoya en esta distinción para nombrar los tres tipos de ciclos cuentísticos: “compuestos”,

Opto por la denominación de ‘colección de relatos integrados’ porque, por una parte, no condiciona el orden de las partes o de lectura como la de ciclo o secuencia y, por otra, porque el término relato está relacionado con la autosuficiencia propia del cuento. El sustantivo ‘colección’ insinúa un conjunto ordenado de elementos y el adjetivo ‘integrados’ se refiere a la constitución de un todo por partes. Así, se pondera por igual la parte y el todo, hecho característico de las colecciones integradas. (2012: 45)

Asimismo, la obra de Chimal presenta un nivel de integración adicional: la red social. En su estudio *Ciberpragmática*, Francisco Yus plantea una “escala de contextualización” que abarcaría formas de comunicación “saturadas de información contextual” y “entornos basados únicamente en el texto tecleado” (2010: 35). De un modo similar, la escritura en Twitter se enfrenta a un medio sometido a la temporalidad, en el que el texto queda “empantallado” junto con otros mensajes, por lo que su encaje con el fondo y con las propias ficciones debe ser visto en Chimal como una decisión autorial. En consecuencia, se distinguen dos “paradigmas de relación” (Mora, 1993: 131) diferentes en *83 novelas*:

- 1) Parte de las minificciones se publican bajo un título común y numeradas, en orden cronológico a su publicación en Twitter, aunque reordenadas en su paso al libro.
- 2) En secciones autónomas —“Libros” (2010a: 37–42) y “Aventuras” (2010a: 73–84)—, las minificciones se ajustan a un mismo patrón compositivo.

La *repetitio cum variatio* se observa con mayor nitidez en las “secciones autónomas”. A diferencia de las series subsumidas en “Muchedumbres”, las minificciones allí integradas cuentan con un esquema propio. Respectivamente, “Libros” orbita en torno a la realidad material del libro que, asociado a un elemento de la naturaleza, adquiere una nueva significación onírico-metafórica; por su parte, los siguientes microtextos de “Aventuras” “parten de la situación mostrada por la misma frase inicial, pero tienen desarrollos muy diversos” (Gallegos, 2013: 84):

“arreglados” y “completados”. Según este crítico, en los ‘compuestos’ el autor concibe desde el principio una serie de cuentos ligados; en los ‘arreglados’, él encuentra algunas similitudes entre sus cuentos (repetición de un tema, la aparición de un mismo personaje o el protagonismo de un grupo representativo o generacional) y decide reunirlos en un mismo libro; y en los ‘completados’, se percata de las similitudes o recurrencias a partir de una serie de cuentos diversos y decide arreglarlos para entretejerlos. Su propuesta tipológica resulta en ciertos casos inoperable por la dificultad que supone rastrear el proceso de creación del libro por falta de información, de estudios sobre el autor analizado o incluso por la mala memoria del propio escritor [...]. Aun con esta información, cuesta trabajo determinar si en la tipología de Ingram se trata de un ciclo ‘arreglado’ o ‘completado’. También puede presentarse el caso extremo de que el escritor no recuerde exactamente el proceso de creación de su obra” (2012: 49–50).

Los libros de tierra, que dejan las manos manchadas; que son a veces negros y repletos de ideas y de signos, y a veces tratados yermos. (2010a: 39)

Los libros de agua, versátiles en sus formas, inconstantes, a veces turbios. Los más fríos pesan y hieren, los más apasionados se elevan. (2010a: 40)

Los libros de fuego, que parecen como los otros: no revelan su naturaleza: quien la descubre se quema por dentro o (si tiene suerte) se enciende. (2010a: 41)

Los libros de aire, que son como éste. (2010a: 42)

Un equipo de exploradores se perdió en mi garganta. Ahora la gente me cree profeta por hablar como una multitud. (2010a: 77)

Un equipo de exploradores se perdió en mi garganta. Buscaban al dinosaurio. Idiotas: como si aún estuviera allí. Mejor me voy a dormir. (2010a: 78)

Un equipo de exploradores se perdió en mi garganta. Ahora como y no engordo. De hecho es bastante horrible. (2010a: 81)

Un equipo de exploradores se perdió en mi garganta. Bebí café hirviendo hasta matarlos; ahora no sé qué es lo que no me deja dormir. (2010a: 82)

Lauro Zavala incide en la condición “fronteriza” de estas “minificciones integradas” por su doble lectura: texto autónomo y miembro de una serie con la que se relaciona (2006b: 128); sin embargo, al contrario de lo que estima el crítico mexicano, *83 novelas* no puede ser juzgado como un “ciclo narrativo de minificción” con dos interpretaciones alternativas: “como novelas de fragmentación extrema (novelas formadas por fragmentos muy breves) o como series de minicuentos integrados (ciclos de cuentos muy breves que constituyen una novela)” (2006b: 128). Gallegos considera que la obra de Chimal presenta “una tercera forma de lectura-escritura fractal”, en la que “el orden de las secuencias originales se ha perdido, y los temas no están separados entre sí, sino intercalados” (2013: 85). En detrimento del sentido “global” e individual de las minificciones de *83 novelas*, el crítico sostiene que se impone en la obra una estructura aleatoria e imprevisible: “la posible —y al margen, puede decirse la grata, sorpresiva— aparición de alguna variación de un tema ya leído, cuya probabilidad de aparecer se combina con la de todos los temas presentes en el libro” (2013: 85).

Ahora bien, la aleatoriedad no comporta la destrucción de toda noción de macroestructura totalizante en la narración, pues, al negarla, también la presupone; más bien, al introducir un efecto azaroso sobre las partes, hibrida las estrategias de los tres tipos de colecciones de relatos integrados detectados por Sánchez Carbó: colecciones de relatos integrados técnicamente, colecciones de

relatos integrados implícitamente y colecciones de relatos integrados explícitamente (2012: 96). De acuerdo con su definición (Carbó, 2012: 97–101), Chimal vincularía los textos mediante el empleo de elementos técnico-formales como el “marco” —repetición de esquemas— y la “modalidad narrativa” —la minificción—; además, en el plano intratextual, existe una sutil presencia de recurrencias implícitas y explícitas —personajes, situaciones, símbolos, espacios y temas— que atraviesan y unifican sus 83 *novelas*. El propio “novelista” describe el procedimiento:

Todas son conjuntos de narraciones brevísimas (minificciones, cuando se les considera separadamente, y casi siempre capaces de ser leídas como unidades independientes, si el lector así lo desea) pero a la vez, cuando se las lee una tras otra, permiten ver la continuidad no de una serie de acciones, pero sí, en cambio, de imágenes, personajes icónicos, símbolos, etcétera. Estos elementos aparecen de manera constante, pero siempre en nuevas combinaciones y relacionados de diferente manera entre sí. El lector no percibe una sola historia, que en las novelas se construye mediante el recuerdo de lo ya contado, sino numerosas historias, cada una de las cuales señala una posibilidad distinta de contar que, para su comprensión, también dependen de la memoria, pero de otra forma: la tarea del lector no es ensamblar sino comparar, contrastar, equiparar y diferenciar los textos de la serie, y las diferencias, evidentes o sutiles, entre ellos. (2013c: 28)

En la serie “Espiritual”⁵, inserta en la sección “Muchedumbres (II), se aprecia perfectamente, aparte de la alteración del orden cronológico, el “efecto de eco” de las colecciones mutantes: “el vislumbre de implicaciones y asociaciones más allá de lo escrito que solo puede llegar mientras las palabras escuchadas o leídas siguen aún en la conciencia del lector” (2010b).

Espiritual 11

Cayó en trance en el templo, habló en lenguas y empezó (sin que nadie entendiera): —
En un lugar de La Mancha... (2010a: 56).

Espiritual 10

Caía en trance en el templo, hablaba en lenguas y repetía (sin que nadie entendiera): —
Tengo que ir al baño. (2010a: 57).

Espiritual 9

Caía en trance en el templo, hablaba en lenguas y repetía (sin que nadie entendiera): —
Fanáticos, Dios no existe. (2010a: 58).

5 La serie “Espiritual” cuenta con el mayor número de textos: once de ochenta y tres. De las otras series agrupadas en “Muchedumbres” sobresalen “Para qué” y “Antropología” con cuatro ejemplos cada uno. Además, las series no se disponen en orden lógico, sino de manera desordenada e intercalada.

Sin lugar a dudas, Chimal demuestra una gran autoconciencia, ya que desdobra y armoniza su praxis literaria con la reflexión teórica en el “Manifiesto del cuento mutante”. Para el creador toluqueño, en oposición a la novela o a otros proyectos que tienden a la colección de cuentos novelada, la “colección mutante” trabaja al margen de la unidad novelesca. En su opinión, estas colecciones ofrecen “la impresión de un mundo común, fijo, anclado en descripciones, caracterizaciones consistentes, y el entrelazamiento se da en cambio por medio de temas, ideas, símbolos a partir de los cuales se crean variaciones” (2010b)⁶. Más que una tipología de formas, Chimal habla de un “espacio conceptual” construido en la intersección de cuatro polos: novelas —segmentos homogéneos entrelazados—, colecciones ordenadas —segmentos homogéneos no entrelazados—, colecciones caóticas —segmentos heterogéneos no entrelazados— y colecciones mutantes —segmentos heterogéneos entrelazados— (2010b) —Figura 1—:

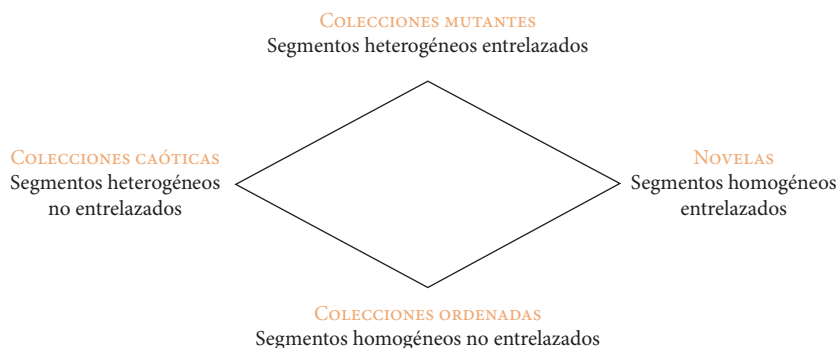


Figura 1: Alberto Chimal para su “Manifiesto” (2010b). Extraído de <http://www.lashistorias.com.mx/wp-content/uploads/2010/09/esquema2.jpg>.

6 El narrador mexicano José Luis Zárate ha elaborado otra de las mejores colecciones de cuentos mutantes: “Caperucita tuiteada”. Al igual que Chimal, Zárate publica la obra íntegramente en la red. En 2011 la revista *Nexos* presentó una pequeña antología de la que recojo algunas minificciones: “Una pareja de cada animal, pero el lobo se niega a subir al Arca sin Caperucita.”; “Después de hacer el amor el cazador no puede quitarse de la cabeza la idea que algo hay de lobo en Caperucita.”; “En la terapia para curar su adicción a otras especies Caperucita y el lobo se conocen.”; “A Caperucita no la aceptan en la manada y al lobo no lo dejan sentarse en la mesa familiar.”; “El lobo supo que todo había terminado cuando Caperucita se compró un perro.” (2011).

En este caso, el rechazo del modelo clasificatorio porfiriano y la adopción de un modelo de distribución espacial facilita la comprensión no jerarquizada de las semejanzas. Gracias a un sistema cartográfico, sería posible “localizar” cada obra en función de las relaciones que establece con las áreas de influencias. No obstante, aunque reconozco la operatividad de este tipo de mapeado, el cambio de formato promueve una diferencia que esta clasificación no recoge por completo: en Twitter, la heterogeneidad entrelazada de las colecciones mutantes se disemina por el contacto con “otras voces”; esto es, el material aparece siempre en relación con un entorno mediático saturado y la “continuidad”, más que por una correspondencia dentro del texto, está avalada por intervenciones para y extratextuales como el *hashtag* o la publicación en una misma cuenta individual o colectiva. Por ello, me parece que el término funciona mejor para la literatura en libro que para la digital.



Figura 2: Alberto Chimal para su “Manifiesto” (2010b). Extraído de <http://www.lashistorias.com.mx/wp-content/uploads/2010/09/esquema3.jpg>

De todos modos, Chimal refina los procedimientos evidenciados en *83 novelas* en su siguiente libro de minificciones. Así, *El viajero del tiempo* (2011) “resucita” al desaparecido personaje del libro de H. G. Wells para protagonizar una serie de “saltos en el tiempo” minificcionales con grandes dosis de intertextualidad, humor e ironía. Desde la dedicatoria al padre del viajero —“amigo y compañero de numerosas conversaciones, caminatas y cantinas entre su muerte en 1946 y mi nacimiento en 1970”— y el “prólogo” —“Buenos días, tardes, noches, como dice el Viajero del Tiempo cuando su máquina se pone temperamental y no le pregunta a dónde (a cuándo) va” (2011a: 7)— se aprecia el juego metaficcional y la confusión-manipulación temporal, así como la exigencia de participación activa del lector, interpelado por las continuas —y no siempre explicitadas— alusiones culturales.

En comparación con *83 novelas*, *El viajero del tiempo* presenta una disposición más definida e integrada: primero, un personaje, El Viajero del Tiempo, no solo protagoniza todas las minificciones, sino que también deja un rastro lingüístico en cada una de ellas en forma de invocación o letanía de un solo nombre: “El Viajero del Tiempo”; en segundo lugar, se percibe una macroestructura “temporal” que enmarca las series integradas. Ya en el título se resalta esta dimensión, pero, en vez de una concepción moderna progresiva, Chimal escoge el pliegue: la obra se abre y se cierra con la primera y con la última gota de lluvia (2011a: 11, 130). En este sentido, predomina una visión casi laberíntica del tiempo, como si el personaje se hallara atrapado en un bucle temporal del que no puede salir, sino solo moverse en su interior: “El Viajero del Tiempo soñaba un ‘flashforward’: en él se despertaba, viajaba hacia atrás en el tiempo, se dormía y soñaba un ‘flashforward’ (2011a: 12).

Si se baja al micronivel de las composiciones, otra muestra de esta evolución se observa en las estructuras paralelísticas que, a diferencia de las empleadas en sus “Libros” y “Aventuras”, aquí presentan una mayor conexión desde su puesta en página. En “El segundo preciso” (2011a: 45–48) Chimal refuerza el efecto de integración al colocar tres minificciones por página⁷:

Quando el Viajero del Tiempo alcanzó por fin el segundo preciso, resultó que mi padre y mi madre habían cerrado la puerta con llave. (2011a: 48)

7 En otras secciones de *El viajero del tiempo* aparece un recurso ordenador similar –repetición estructural, disposición conjunta en la página–, aunque en esta ocasión emplea un elemento jerarquizador: a) El Viajero del Tiempo se equivoca de siglo: en este la gente no se siente honrada cuando le ofrecen entremés de cucarachas; b) El Viajero del Tiempo se equivoca de siglo: en este las cucarachas no son tímidas, sino que aún no han aprendido a hablar. (2011a: 107).

Cuando el Viajero del Tiempo alcanzó por fin el segundo preciso, el segundo hizo “bang” y se abrió revelando el espacio entero. Qué cosa. (2011a: 48)

Cuando el Viajero del Tiempo alcanzó por fin el segundo preciso, decidió que le gustaba la maravilla, no intentó detenerse a sí mismo y se vio partir por primera vez. (2011a: 48)

Asimismo, “Apócrifos” (2011a: 87–94) reproduce el esquematismo y variación de “El segundo preciso” e introduce un elemento cohesionador extra: la referencialidad, sobre todo, metaliteraria⁸:

El Viajero del Tiempo vino a Comala muchas veces y nunca pudo estar seguro de que su propia voz no se oía entre el resto de los murmullos. (2011a: 89)

El Viajero del Tiempo regresó y persuadió al conde Vlad de atacar, primero que nadie, a Bram Stoker. Perdimos una gran novela pero también mil malas. (2011a: 90)

Sir Canterville fue con el Viajero del Tiempo a conocer a Oscar Wilde. ¡Y qué susto le dieron al aparecer de pronto, sin más, en su sala! (2011a: 90)

Alberto Chimal declara en más de una ocasión que el objetivo de sus dos colecciones de minificciones “mutantes” —83 novelas y *El viajero del tiempo*— es “crear un efecto distinto del de cada texto individual en su lectura continua” (2011b). Más que un movimiento en la horizontal, las obras conforman un jardín espacio-temporal de senderos que se bifurcan, se enredan y se desatan. Con todo, la primera colección está compuesta por ochenta y tres universos miniaturizados o *modèles réduits* que, como asevera Ottmar Ette acerca de la *écriture courte* de Barthes, muestran “un deseo, un impulso apetente dispuesto en pos de la totalidad, [...], lo total en lo fractal, sin volverse totalitario y sin degenerar en un sistema” (2015: 78). Por otro lado, el viajero del tiempo se instituye en paradigma de una movilidad espacialmente inmóvil: cambia de tiempo, no de lugar. El desplazamiento no se realiza en el espacio tridimensional, por lo que no puede conocer más tránsito que el salto; por esta razón, su tiempo no es sucesivo o experiencial, sino taxidérmico. En realidad, el Chimal-Viajero del Tiempo nunca viaja: colecciona momentos, recuerdos pasados, presentes y futuros; de este modo, construye su particular álbum narrativo de instantáneas.

8 Una de las mejores minificciones del libro trabaja con el intertexto de Ray Bradbury “El ruido del trueno” y el “efecto mariposa”, popular concepto de la teoría del caos, ficcionalizado en el relato del novelista estadounidense: “El Viajero del Tiempo dice a Ray Bradbury: -Cuando pisas un dinosaurio, más bien muerde. ¿No sería mejor si el personaje pisa un insecto?” (2011a: 59).

4. Epílogo: una penúltima exploración sobre el asunto

El empleo de una macroestructura capaz de entrelazar fragmentos heterogéneos como el álbum de fotografías no es una novedad en la narrativa de Chimal. De hecho, se aprecia en el cuento “Hoteles”, perteneciente al libro casi contemporáneo *El último explorador* (2012). La obra reúne diez cuentos hilvanados por la figura de su protagonista, avatar chimaliano y recurrencia intertextual, Horacio Kustos, quien aparecerá en otras obras como *La torre y el jardín* (2012) —finalista del Premio Internacional Rómulo Gallegos— y los dos volúmenes de la novela gráfica *Kustos* (2013–2014).

En “Hoteles” Chimal crea un ambiente, en principio, estático: una conferencia en Reykjavík sobre la arquitectura de Juan Cruz de la Piedra, “El Arquitecto del Misterio”, impartida por Horacio Kustos ante una audiencia dispar: “taumaturgos, zahories, arúspices, y también hay uno o dos pasantes de arquitectura, provenientes de la Universidad” (2012: 57)⁹. Concretamente, Kustos recurrirá a las imágenes tomadas a lo largo de sus viajes para referirse a cinco hoteles diseñados por Juan Cruz. En este punto, la estructura se torna dinámica, ya que la historia va a descomponerse en cinco diapositivas-mini-ficciones integradas: una para cada edificio rememorado. Cada fragmento está sutilmente titulado por la mención a un nombre que, en cierto modo, define tanto como connota el espacio: La Posada del Agua, residencia submarina que seduce y arrastra a los visitantes hacia las profundidades de una fosa abisal; el Hotel Pythagorique, ubicado en Atenas y compuesto por formas geométricas perfectas; el Hotel Niente, o nada absorbente; el Fear Hotel, mezcla angelina del Bates Motel y del castillo de Drácula; y, por último, el Hotel Janusjanus en Hungría, que, de manera elocuente, “se llama así porque está construido de acuerdo con el principio mágico de la ‘múltiple repetición’” (2012: 61). Además, cada historia va a aparecer nuevamente enmarcada en una microestructura que reproduce una situación comunicativa convencional, donde se mezclan las voces del narrador extradiegético y del narrador personaje dentro de la diégesis:

3. Cuando llega el momento de hablar del Hotel Niente, Horacio Kustos recuerda haberse reído del dueño del mismo:

– Por supuesto que diré todo —le dijo—. ¿Quién me lo va a impedir? ¿Usted?

9 Hay que notar las similitudes estilísticas y metafóricas en las denominaciones de sus personajes. Chimal utiliza un sintagma compuesto por una “profesión” –o vocación– y un concepto abstracto: El Viajero del Tiempo y El Arquitecto del Misterio.

Pero, al proyectar sus diapositivas del hotel, descubre que todas están en blanco: no se ve nada en ellas, y todavía peor: el blanco no es solo color, sino un vacío profundo, vastísimo, que captura la mirada y parece deseoso de retenerla siempre, de absorberla y de absorber los pensamientos y las percepciones, las palabras, el cuerpo mismo de quien observa... Igual que sucedía con la fachada del hotel...

- Vamos al siguiente —dice Kustos, y aprieta repetidas veces el botón de cambio de su proyector.
- Esto no pasaría si aprendiera a usar PowerPoint —resopla el otro pasante de arquitectura. (2012: 59-60).

Bibliografía

- ÁLAMO FELICES, Francisco Diego (2018). “Microrrelato y sociedad red: características de un nuevo paradigma literario polisemántico y socio-técnico”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Elogio de lo mínimo. Estudios sobre microrrelato y minificción en el siglo XXI*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert. 17-42.
- BOURRIAUD, Nicolas (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BRESCIA, Pablo y Evelia ROMANO (2006). “Estrategias para leer textos integrados”. En Pablo Brescia y Evelia Romano (coord.). *El ojo en el caleidoscopio*. México DF: UNAM. 7-43.
- CALVO REVILLA, Ana (2017). “Microrrelato en Red: intermedialidad en la cultura textovisual. La obra de Juan Yanes y Araceli Esteves”. En Lidia Bocanegra Barbecho y Ana García López (eds.). *Con la Red / En la Red. Creación, Investigación y Comunicación Cultural y Artística en la era Internet*. Granada-Nueva York: Universidad de Granada y Downhill Publishing (NY). 78-106. Disponible en: https://zenodo.org/record/1134128#.WljaLbN_Oko
- CALVO REVILLA, Ana (2019). “Microrrelatos, microformas literarias y microtextualidades en la red hipermedial”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor. 9-16.
- CHIMAL, Alberto (2010a). *83 novelas*. Ciudad de México: Alberto Chimal. Disponible en: <http://www.lashistorias.com.mx/index.php/archivo/83-novelas/>
- CHIMAL, Alberto (2010b). “Manifiesto del cuento mutante”. *Luvina*, 59. Disponible en: http://luvina.com.mx/foros/index.php?option=com_content&task=view&id=617&Itemid=48
- CHIMAL, Alberto (2011a). *El viajero del tiempo*. Monterrey: Ediciones Posdata.
- CHIMAL, Alberto (2011b). “Sobre 83 novelas”. *Revista Digital Universitaria*, 12/12. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num12/art123/>

- CHIMAL, Alberto (2011c). "Twitter: literatura a trinos". Disponible en: <http://lapaginadebetobuzali.blogspot.com.es/2011/03/twitter-literatura-trinos-por-alberto.html>
- CHIMAL, Alberto (2012). "Tolstoi descubre las cualidades de la minificción". *Crítica. Revista cultura de la Universidad Autónoma de Puebla*, junio-julio: 15–19. Disponible en: <http://revistacritica.com/contenidos-impresos/ensayo-literario/tolstoi-descubre-las-cualidades-de-la-minificcion>
- CHIMAL, Alberto (2013a). "#Amalgamas". Disponible en: <https://storify.com/albertochimal/amalgamas>
- CHIMAL, Alberto (2013b). "Buenos días, como dicen, amargamente, los miembros de la secta que sostenía que el fin del mundo iba a ser ayer". Disponible en: <https://twitter.com/albertochimal/status/331764024205271040>
- CHIMAL, Alberto (2013c). "La historia mutante: tuitertura y otras formas de escritura digital". En VV. AA. *Arte en las redes sociales*. México DF: Estudio Paraíso-UNAM. 15–32.
- CHIMAL, Alberto (2014). "De tuitertura". *Plesiosaurio. Primera revista de ficción breve peruana*, 7: 157–162.
- CHIMAL, Alberto (2015). "Varias escrituras horizontales". *Horizontal*. Disponible en: <http://horizontal.mx/varias-escrituras-horizontales/>
- CRUZ, Gerardo (2013). "Espacios paratextuales de la minificción en México". En Pablo Brescia (coord.). *La estética de lo mínimo. Ensayos sobre microrrelatos mexicanos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. 19–32.
- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2014). *Escrituras para el siglo XXI. Literatura y Blogosfera*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert.
- ETTE, Ottmar (2015). "Nanofilología y teoría literaria". En Ottmar Ette, Dieter Ingenschay, Friedhelm Schmidt Welle y Fernando Valls (eds.). *MicroBerlín. De minificciones y microrrelatos*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert. 51–84.
- GALLEGO, Juan Carlos (2014). "Algunos aspectos de la tuitertura". *Plesiosaurio. Primera revista de ficción breve peruana*, 7: 41–60.
- GALLEGO, Juan Carlos (2013). "Las 83 novelas de Alberto Chimal: de la brevedad del tweet a la lectura fractal". En Pablo Brescia (coord.). *La estética de lo mínimo. Ensayos sobre microrrelatos mexicanos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. 77–87.
- GENETTE, Gérard (2001). *Umbrales*. México-Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GUEDEA, Rogelio (2013). *El canto de la salamandra. Antología de la literatura brevísima mexicana*. Guadalajara: Arlequín.

- INGRAM, Forrest L. (1971). *Representative short story cycles of the twentieth century. Studies in a Literary Genre*. The Hague/Paris: Mouton.
- MORA, Gabriela (1993). “Notas teóricas en torno a las colecciones de cuentos integrados (a veces cíclicos)”. *Revista Chilena de Literatura*, 42: 131–137.
- NEILA, Manuel (2016). *La levedad y la gracia. Aforistas hispánicos del siglo XX*. Sevilla: Renacimiento.
- POLLASTRI, Laura (ed.) (2007). *El límite de la palabra. Antología del microrrelato argentino contemporáneo*. Palencia: Menoscuarto.
- POLLASTRI, Laura (2006). “Desordenar la biblioteca: microrrelato y ciclo cuentístico”. En Pablo Brescia y Evelia Romano (coords.). *El ojo en el caleidoscopio*. México DF: UNAM. 79–113.
- SÁNCHEZ CARBÓ, José Adalberto (2012). *La unidad y la diversidad: teoría e historia de las colecciones de relatos integrados*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- TREVIÑO RAMÍREZ, Elsa M.^a (2013). “Mínima textual y máxima semántica: brevedad y espacios literarios en la obra de Alberto Chimal”. *Les Ateliers du SAL*, 3: 80–94.
- YUS, Francisco (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- ZÁRATE, José Luis (2011). “Caperucita tuiteada”. *Nexos*. Disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=14519>
- ZAVALA, Lauro (2006). “Fragmentos, fractales y fronteras: género y lectura en las series de narrativa breve”. En Pablo Brescia y Evelia Romano (coords.). *El ojo en el caleidoscopio*. México DF: UNAM. 115–140.

II. Aplicación didáctica del microrrelato hipermedial

Daniel Escandell Montiel y Miriam Borham Puyal

La microcreatividad como impulso docente e intermedia: posibilidades educativas para la formación en el ámbito universitario*

1. Introducción: la literatura en la universidad

La enseñanza de la literatura en el ámbito universitario español ha estado tradicionalmente marcada por unas metodologías muy tradicionales y una división en dos grandes bloques, lo que en esencia fractura la aproximación a esta forma artística: la Teoría de la Literatura y la Literatura, entendida de forma predominante como una Historia de la Literatura¹. En este último caso, la propia estructura cronológica de los programas formativos refuerza esta situación, por lo que incluso aquellos docentes menos inclinados a dar un peso particular al componente historiográfico se ven condicionados por los marcos delimitadores de los cajones habituales en el ámbito, esto es, por ejemplo, el Siglo de Oro. En el caso de otras filologías, también dentro del sistema español, se recurre a una estructura similar. Y, por supuesto, en el caso de diferentes regiones (como al abordar la literatura hispanoamericana en el caso de la lengua española, o la canadiense en el caso de la lengua inglesa), se recurre siempre que es posible a una taxonomía historiográfica similar. El enfoque tradicional, asimismo, ha dejado un espacio muy reducido e incluso casi inexistente para la escritura creativa como parte del modo de abordar la enseñanza literaria, a pesar de la existencia de estudios que demuestran su importancia en el ámbito educativo².

* El presente capítulo se enmarca en la realización del proyecto “Microcreatividad y enseñanza: estimular la creatividad para favorecer el juicio crítico y el proceso de aprendizaje en la enseñanza literaria del EEES” (ID2019/050) concedido por la Universidad de Salamanca.

- 1 Las revistas de investigación e innovación en Educación en español publican anualmente multitud de artículos sobre cómo introducir metodologías diversas en la enseñanza de la literatura orientándose a Educación Secundaria, lenguas extranjeras y, cómo no, también al ámbito universitario. Sin embargo, el interés por la innovación y exploración metodológica es menor que en el caso de la enseñanza de otras materias filológicas, como la gramática, o diferentes destrezas comunicativas en el marco de las segundas lenguas.
- 2 Por ejemplo, una perspectiva general del uso de la educación literaria y la escritura creativa es la que aporta Lomas (2002). Sobre su relevancia para la educación de futuros

Por otra parte, la presencia de las titulaciones de escritura creativa en el ámbito universitario español no es inexistente, pero sí poco más que anecdótica, sobre todo si lo comparamos, por ejemplo, con el sistema anglosajón³. Aunque existen posgrados que han apostado por la enseñanza de la escritura creativa, estos son en la inmensa mayoría de los casos títulos propios⁴, lo que en el ámbito español no les otorga la misma legitimación que los oficiales. Si bien han ido apareciendo propuestas diversas y consolidadas, tanto en formato presencial (por ejemplo, Universitat Pompeu Fabra) como en línea (Universidad de Salamanca), no puede evitarse que haya una situación de fragmentación o, si queremos, una suerte de frontera difícil de cruzar: la que separa el aprendizaje enciclopédico del hecho literario de la experimentación con ese mismo hecho.

Si tenemos en consideración que durante la mayor parte de la formación normalizada del estudiante español la literatura puede haber sido abordada, también, de forma muy predominante como un acto memorístico, podemos entender la dificultad que puede haber en esos estudiantes para comprender toda la dimensión conceptual y creativa tras el acto escritural. Al fin y al cabo, han tratado la literatura como algo externo a ellos, que es observable, sin llegar a sumergirse auténticamente en los procesos mentales que son precisos para la creación misma y que formarían parte de una filosofía tan relevante para la didáctica actual como la que se esconde tras la idea de aprender haciendo⁵.

maestros de educación infantil ha escrito Morote (2014). El impacto positivo para el desarrollo competencial comunicativo ha sido abordado por Sánchez y Brito (2015).

- 3 Solo en el Reino Unido se ofertan docenas de titulaciones de este tipo, con especializaciones como escritura de comedias, guion televisivo, narrativa, etc. Entre los centros de formación superior presenciales con estudios de posgrado de escritura creativa están Bath Spa University, Swansea University, University of Lincoln, Royal College of Art, University of Birmingham, Manchester Metropolitan University, University of Westminster, Cardiff Metropolitan University, University of Stirling, etc. La oferta de grados combinados en literatura inglesa y escritura creativa es también un plan formativo popular en el sistema universitario británico, con ejemplos como el de la University of Manchester. Además, universidades como la de Kent cuentan con puestos docentes específicos para ser ocupados por autores y autoras de reconocido prestigio, que imparten clase en sus grados o posgrados en escritura creativa (<https://www.kent.ac.uk/english/people/116/thomas-scarlett>).
- 4 Nótese, sin embargo, que la distinción entre másteres universitarios oficiales y los títulos propios es una anomalía española: tal singularidad no existe en ninguno de los países de nuestro entorno, ni en los principales sistemas universitarios asiáticos, como tampoco en EE. UU.
- 5 Aunque el lema *learning by doing*, nacido en el marco del aprendizaje orientado a la acción, ha sido apropiado —al menos parcialmente— por el universo de *coaching*

Sin embargo, podemos asumir como hipótesis legítima que el juicio crítico para la comprensión y estudio de la literatura puede estimularse con un mejor conocimiento de los elementos creativos y que estos se conforman por una serie de destrezas que pueden practicarse para no solo mejorar una potencial escritura artística, sino también comprender mejor qué impulsa y condiciona su existencia. Esta misma hipótesis nos lleva, como consecuencia directa de su planteamiento, a poner la atención en los microgéneros (Martínez y Morán, 2019) por factores esencialmente prácticos y un valor didáctico inherente: su brevedad, unido a la forzosa síntesis que supone la microficción, puede estimular la capacidad de análisis literario de los estudiantes (Rubio y Vázquez, 2016). De la misma manera, su experiencia con la recepción de otros medios les puede ayudar, si se pone en correlación con lo literario, a alcanzar una mejor comprensión y capacidad crítica orientada a relaciones intermediales necesarias para los espacios creativos actuales.

2. El perfil del universitario actual ante la escritura: creatividad literaria en la era de la red social

No sería sensato rechazar la idea de que ha habido ya un relevo generacional efectivo en los universitarios: nacidos ya en el siglo XXI tienen una relación diferente con los entornos digitales y esto influye también en sus propias ambiciones escriturales. Porque también debemos asumir que muchos de los estudiantes de literatura se han sentido atraídos por la idea de crear textos en algún momento. Sin embargo, uno de los prejuicios contra este grupo es el de que no leen ni escriben, pero lo que nos indican los datos de forma clara es que en realidad se escribe y se lee más que nunca (García & Gómez, 2016). Una respuesta habitual es que ante estos datos se pase a poner en duda la calidad de lo consumido y producido. Los términos estrictamente cuantitativos de cuánto se lee y escribe son resultado, poco discutible, del notable incremento de las comunicaciones en formato

para emprendedores, sería injusto desprestigiarlo por ello. Su germen se encuentra en la búsqueda de un método de aprendizaje natural en el que se busca desarrollar y estimular soluciones creativas, entre otras competencias. En su base, propuesta por John Dewey, este planteó que el estudiante debe interactuar con el entorno para desarrollar estrategias de adaptación y aprendizaje (1925). Esto ha llevado a adaptaciones del método orientadas a la formación profesional (DuFour *et al.*, 2016), pero también ha evidenciado que el conocimiento práctico (conocer algo desde dentro) beneficia la reflexión crítica e intelectual, esto es, mediante el conocimiento procedural, tal y como se ha propuesto desde la psicología cognitiva (Stadler, 1989).

escrito a través de chats, sistemas de mensajería y demás mecanismos de la red social y las aplicaciones que usamos en nuestros teléfonos, tabletas y ordenadores, con múltiples consecuencias pragmáticas, ortográficas, etc. (Yus, 2001). Así pues, se trata de un uso instrumental del lenguaje orientado a establecer comunicaciones satisfactorias entre individuos o colectivos, por lo que los parámetros cualitativos (literarios) son difícilmente definibles más allá del enjuiciamiento derivado de la ortografía y gramática empleadas en la creación de esos mensajes con independencia de si logran o no su objetivo comunicativo. El prejuicio se basa, al menos en parte, en que el hábito de tener entre las manos un libro ha dado paso claramente a tener en las manos un dispositivo móvil. Esta costumbre se ha expandido hasta el uso multipantalla, es decir, hasta el hábito creciente de usar nuevos dispositivos para estar conectados mientras, por ejemplo, vemos un programa de televisión (Gómez *et al.*, 2016), lo cual ha cambiado también cómo se diseñan los productos de entretenimiento, cada vez más transmediales en su concepción⁶.

La creatividad literaria orientada al público juvenil también ha apostado por la integración de componentes intermediales o transmediáticos, muchas veces por la integración directa de los aspectos inherentes al mundo digital a través de la producción de textos (interactivos en diferente grado) para dispositivos electrónicos.

2.1. Intermedialidad y transmedialidad

Desde un punto de vista estrictamente teórico a la hora de abordar la transmedialidad, debemos prestar atención a la conceptualización de este término y sus implicaciones mediales. No en vano, estamos ante uno de los aspectos todavía no resueltos a la hora de abordar la relación entre diferentes medios para construir obras complejas que lleven al receptor de un tipo de soporte a otro (esto es, saltar de un medio a otro para dar lugar a una obra completa que, de lo contrario resultaría fragmentaria, incompleta e inconsistente). La problemática surge del hecho de que, terminológicamente, se han empleado sin matices y cruzando

6 Un ejemplo sería la popular serie española *El Ministerio del Tiempo*, cuyas 'actividades transmedia' incluyen cómics y diarios sonoros o webseries centradas en tramas o personajes secundarios, y que permitía interactuar en RRSS durante la emisión de los programas, al tiempo que desarrolló diversas aplicaciones para móviles que permiten conocer el universo expandido. Esta serie nace con un objetivo lúdico, pero también educativo: estas propuestas también sirven para ampliar el estudio del contexto histórico de los episodios.

significados términos importantes con cargas significantes y tradiciones de estudio claramente diferenciadas.

Por eso resulta imprescindible recordar la clarísima definición que aporta Long para distinguir entre intermedialidad (esto es, adaptación) y transmedialidad: “Retelling a story in a different media type is *adaptation*, while using multiple media types to craft a single story is a *transmediation*” (Long, 2007: 22). La definición de Long nace directamente de aplicar el criterio fundamental de no repetición que enunciaba Jenkins ya en 2003 para hablar de *transmedia storytelling*: si se repite la historia, ya no es transmedia, sería una adaptación, o en su terminología un salto mediático intermedial (o *cross-media*).

Si la no repetición es clave para hablar de una transmedialidad plena, entonces es necesario asumir que en la mayoría de los casos las obras transmedia deben responder a un plan previo (Gonçalves, 2012: 24): ya desde la conceptualización de la obra compleja y multimedial estos saltos de un plano a otro deben formar parte de un esquema narrativo superior. Es más: los diferentes fragmentos de los múltiples medios deben ser canónicos, lo que ayuda a cumplir con los requisitos de homogeneidad, coherencia y canon (Long, 2007: 34–40; Llosa, 2013: 47–49). Teniendo todo esto en consideración se entiende que ya señaláramos en el pasado que “el dispositivo enunciativo transmediático satisfactorio es aquel que construye en su conjunto global un universo ficcional de múltiples medios, un *corpus* múltiple y complejo que se expande en varios soportes semióticos” (Escandell, 2015: 263).

Estructuralmente, es innegable que la literatura digital ha estado proverbialmente ligada a una tradición rupturista e innovadora, por lo que buscar las fronteras del texto y explorar sus relaciones con otros formatos y medios ha sido un paso natural dentro de esta forma de creación. En el contexto del espacio digital las obras artísticas no solo se trasladan a un entorno de virtualidad sustentada en código binario y pantallas, sino que este cambio de paradigma implica también una alteración que resulta en muchas ocasiones elemental para la relación que se establece entre autor, obra y receptor: la capacidad de este último para interactuar con la creación. Pese a ello, pretender abordar las complejidades y sutilezas de la transmedialidad para abordar la enseñanza literaria puede aportar complejidades adicionales que no necesariamente se traduzcan en ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la que parece más conveniente concentrar los esfuerzos, en todo caso, en la intermedialidad, que supone niveles más bajos de complejidad formal y conceptualización.

2.2. Los fans escriben: el peso de la importancia de la escritura de aficionados

En cuanto a la generación actual de universitarios, aquellos que han querido explorar la escritura creativa en sus años previos al ingreso en la educación superior han podido experimentar con espacios digitales como la blogosfera y sus derivados, esto es, la red social y sitios especializados en la publicación textual, como *Wattpad* o *FanFiction*⁷. Esta última tiene más de 650 000 historias inspiradas en el mundo *Harry Potter* y alberga también cientos de miles de historias creadas por aficionados que se basan en todo tipo de cómics, películas, videojuegos, juguetes, grupos musicales, libros, etc., que han conseguido generar una pulsión escritural en sus receptores.

Que las historias creadas por seguidores de fenómenos de la cultura pop con independencia de su germen mediático sean predominantemente escritas, nos indica que hay una conciencia de la capacidad y potencia de la escritura creativa. Por supuesto, hay otros factores externos, como la inmediatez de la escritura o la baja complejidad técnica de la escritura y publicación en red frente a crear un cortometraje, un videojuego, o incluso dibujar un cómic, por dar algunos ejemplos.

Esta esfera de creatividad dentro de la *fan-fiction* es posible gracias no solo a los niveles de alfabetismo tradicional de los jóvenes receptores, sino también a su desarrollo como personas competentes en los nuevos alfabetismos de la esfera digital. Lankshear y Knobel (2003) ya identificaron esta confluencia de factores, esencialmente formativos, pero debemos tener en consideración otros componentes también relevantes en el fenómeno como la fuerte relación afectiva que los receptores juveniles establecen con estos personajes fictivos y cómo esta se refuerza significativamente a través de la apropiación de los personajes para crear nuevas historias en universos y con personajes ya familiares. Este es, poca duda cabe, el motor principal que impulsa el fenómeno y finalmente retroalimenta el consumo literario, aunque la capacitación técnica y dominio de las destrezas implicadas para escribir y publicar en la red son necesarias para llevar esos textos a las comunidades de aficionados.

En estudios previos (Escandell, 2016) hemos identificado la relación entre escritores aficionados, (entonces) adolescentes nacidos con el presente siglo, y

7 Sobre la relevancia de las escrituras *fan* recomendamos la consulta de Morán (2016), donde se expone su vinculación no solo con el espacio sociocultural contemporáneo fuera de la órbita de los aficionados, sino también como movimiento estético con impacto en la literatura canónica del presente.

su huella digital con su interés por la blogosfera, aunque es mucho más patente su inclinación hacia la red social y espacios centrados por completo en compartir textos literarios, tal y como indicábamos antes. Su espacio preferido para escribir son las webs tipo *Wattpad* y los textos son, generalmente, de carácter atomista e independiente, con solo ocasional tendencia a la estructura episódica o la escritura de textos de cierta extensión. La preferencia hacia el texto independiente y relativamente corto parece responder al deseo de publicación rápida y a las ventajas de la concreción, pese a que entre sus lecturas de referencia ninguno de ellos ha mencionado obras de este tipo: predominan por completo las novelas con solo algunas pocas referencias a obras poéticas, con una nómina heterogénea que incluye clásicos literarios y obras contemporáneas para público juvenil. Eso sí, esto no significa que no sean diestros con herramientas como la creación de vídeos, pues son también en ocasiones generadores de contenidos audiovisuales.

En cuanto a sus hábitos generales con lo literario, como se ha dicho anteriormente, se evidenciaba que leen mayoritariamente novelas, pero escriben textos de corta extensión, algo que atribuimos a la complejidad y dedicación de los textos largos y a la percepción de que el relato corto es un género más apropiado para la red y la lectura en pantalla. Además de *fan-fiction*, prácticamente todos ellos admiten escribir textos en los que no hay apropiación de personajes o universos preexistentes, aunque en la inmensa mayoría de los casos no los han publicado en la red. En cuanto a las motivaciones que los llevan a escribir *fan-fiction* destaca el deseo de formar parte de una comunidad, ganar relevancia en la misma y establecer un vínculo con los demás (por encima de vinculaciones emocionales con la propia obra); de hecho, entre las razones para publicar en comunidades y no tanto en blogs u otros espacios está el recibir *feedback* de la comunidad.

2.3. La importancia de la estimulación del alfabetismo digital

El alfabetismo digital es una preocupación creciente en el ámbito de formación, al menos en determinados sectores que admiten como fundamental el tercer entorno del que hablaba Javier Echeverría (2003): el mundo digital (o la sociedad de la información) se describe como un tercer entorno en oposición a los nacidos de los espacios sociales previos (naturaleza y ciudad), que generan un entorno primario (agrario, ganadero) y uno secundario (mercantil, industrial). Un ciudadano está cada vez más inmerso en el tercer entorno, tanto si quiere como si no, por el papel de los diferentes agentes sociales y las instituciones, pese a toda la resistencia que pueda expresar. Esa persona, aunque competente en los

otros entornos, si no cuenta con las necesarias destrezas de competencia digital, podría terminar aislada o sin las garantías para acceder a los derechos de la ciudadanía digital. Es ahí donde el desarrollo activo del alfabetismo digital como parte de los procesos educativos debe asumir la labor de formar en este terreno (Borham-Puyal, 2019: 134–5).

Hemos asumido que la alfabetización digital es todo el conjunto de habilidades que se emplean para localizar, gestionar e interpretar acertadamente información a través de los recursos de internet, es decir, estar familiarizado con el entorno de las TIC y comprender en grado suficiente su funcionamiento para el correcto aprovechamiento. Se asume que quien está alfabetizado digitalmente puede desempeñarse con éxito en el entorno multimedial de internet, comunicarse satisfactoriamente en estas plataformas y trabajar de forma más eficiente gracias al correcto aprovechamiento de las posibilidades de la informática. Pero esta serie de destrezas albergadas bajo la idea de la alfabetización digital no refleja el peligro excluyente real: no estar alfabetizado digitalmente excluye de la ciberciudadanía.

La realidad de los centros de enseñanza no siempre se corresponde con la disponibilidad total de materiales que sería deseable. Esto incluye las universidades, sus instalaciones, y la realidad del día al día del curso, así como la acumulación de tareas no docentes que cada vez más recaen sobre el sobrecargado cuerpo de profesores. No obstante, el papel en la educación actual de formar competencialmente integrada en las destrezas digitales es cada vez más importante, aunque no siempre se ha entendido correctamente. Esto puede ser debido en buena medida a que los lenguajes de programación, o las nociones más básicas sobre cómo funciona la tecnología fundamental de internet, no son preocupación de los sistemas educativos, por las limitaciones de la agenda y por la lentitud en la revisión de los programas.

3. Microexplosiones de creatividad

Como hemos expuesto, en el grupo generacional que ahora entra en la universidad podemos encontrar una predisposición creativa (tal y como ha sucedido siempre), una tendencia de imitación de modelos (ahora bajo el paradigma de los esquemas de la *fan-fiction* como acto social y no marginal), y la normalización de una realidad mediática compleja que sitúa a muchos jóvenes actuales en el papel de creadores de múltiples tipos de contenidos mediáticos gracias a la popularización de las herramientas para ello (con los móviles, sus cámaras y *software* cada vez más accesible y potente como punta de lanza).

Todo ello nos lleva a plantear un modelo complementario para la enseñanza tradicional de la literatura: unirla a la escritura creativa y algunos de los métodos habituales de los talleres, como los disparadores creativos y el estudio de modelos estéticos concretos. Por supuesto, como uno de los riesgos del sistema Bolognia es sobresaturar todavía más a los estudiantes si multiplicamos los contenidos y métodos que deben llevarlos a la adquisición de los —por otro lado— necesarios conocimientos enciclopédicos sobre la literatura, no vamos a proponer que lean a Galdós y escriban una continuación de su *Marianela* o que tras acercarse a Cervantes produzcan una precuela de *El Quijote*. Por ello, los microgéneros pueden ser de especial relevancia por su capacidad concentradora, atomista y destiladora de la esencia última de lo literario⁸.

Por tanto, usamos estímulos creativos (propuestas concretas para delimitar y exponer el objetivo escritural) sustentados en la lectura de modelos (los referentes canónicos literarios, es decir, las lecturas obligatorias al uso) orientados a la gestación de piezas mínimas, microficcionales, que permitan estimular una reflexión mucho más crítica y profunda sobre las obras que forman parte del programa didáctico.

El modelo de evaluación que se aplica para esta línea de actividades en particular es estrictamente sumativa: no se pretende ejercer una crítica sobre la creatividad misma de los discentes, por lo que no se ofrece una evaluación formativa. Sí resulta aconsejable facilitar un *feedback* orientado a la norma lingüística que ayude a mejorar ortografía y gramática, por ejemplo. Esta orientación evaluativa se debe al deseo de plantear estas actividades creativas no como una carga más dentro de las tareas que deben realizar los estudiantes, y también porque creemos que cualquier tipo de evaluación diagnóstica o formativa debe orientarse al conocimiento estandarizado de la materia a estudiar: valorar su destreza creativa, la profundidad de su poética o la ejecución de una escena dramática, trasciende el uso último de la escritura creativa como herramienta y supondría situarla como fin, lo que sería propio, por tanto, de las asignaturas y titulaciones orientadas a tal fin.

Dados nuestros objetivos, centrados en mejorar la comprensión de la literatura y alcanzar un juicio crítico más profundo en su análisis, perseguimos que los disparadores creativos supongan un reto para los discentes situándolos de forma no excluyente en la tradición de la *imitatio*: debe haber siempre un

8 La importancia del microrrelato para la enseñanza de segundas lenguas ha sido estudiada ya en el pasado (Fernández, 2014; Rodríguez y García, 2016), así como en diferentes niveles de la enseñanza reglada, como la Educación Infantil (Chocobar, 2014).

modelo literario que imitar pues eso marca la pauta de acción que se desea que siga el estudiante para interiorizar mejor algún elemento que hemos observado que resulta complejo.

Por ejemplo, la estructura de formas poéticas hispanoárabes como las moaxajas pueden resultar complejas incluso a estudiantes universitarios que no hayan tenido un contacto suficiente en anteriores etapas con la literatura medieval, no solo por el salto lingüístico que supone acercarse a textos remotos, sino por la propia estructura con sus cabezas, mudanzas y vueltas; de hecho, no comprender bien estas partes suele dar problemas para asimilar correctamente cómo funciona la figura retórica del leixaprén y su relevancia en la lírica ya en el siglo XII. Todo eso pese a que este tipo de repeticiones y estructuras paralelísticas son empleadas muy notoriamente en la música contemporánea, por lo que al menos inconscientemente han estado en muchos casos expuestos a este tipo de recursos.

Ante ese ejemplo, un microdetonante creativo para estimular la reflexión sobre estas estructuras poéticas tras aportar una batería suficiente de moaxajas leídas y comentadas en clase para ver sus temáticas habituales y recursos estéticos comunes, pasa por proponer la escritura de un poema o canción que reproduzca el funcionamiento de las cabezas, mudanzas y vueltas, con una estética compatible con la cultura popular contemporánea. Un único poema o canción, que por su naturaleza será breve, responde bien a la idea de micrógénero. Dejar la puerta abierta a la opción musicalizada implica un margen de creatividad adicional para quienes tengan formación musical o, al menos, sean lo suficientemente lanzados como para intentarlo, con la intermedialidad que ello conlleva.

Si abordamos una obra narrativa de cierta extensión en clase, como *Niebla*, resulta de capital importancia trasladar el foco de atención a un elemento concreto que permita pasar de la novela a la microficción. Ya hemos visto cómo docentes han propuesto el uso de Twitter como una plataforma dialógica en la que han adaptado con su clase fragmentos de obras de cierta extensión, como el *Lazarillo de Tormes*, que la profesora Aurelia Molina puso en marcha en su centro educativo, el Instituto de Educación Secundaria Concha Méndez Cuesta en Torremolinos (Málaga), con notable éxito educativo y mediático (Escandell, 2014: 246–248)⁹. En el proceso, han realizado una adaptación intermedial y de género, pues al pasar de la narrativa en primera persona de esta obra al discurso

9 En este caso, se propuso como tarea en niveles previos al entorno universitario, pero resulta innegable que el planteamiento propuesto por la docente que llevó a cabo este proyecto en su aula no implica limitaciones.

dialógico, prácticamente teatral, de la red social, se reinventa la obra de partida como fenómeno apropiacionista.

En el caso de la obra de Unamuno los niveles de la narración y el juego metaficcional suponen un aspecto de relativa complejidad para los estudiantes. Adquirir de forma deficiente los mecanismos para analizar críticamente este tipo de textos enmarcados puede suponer problemas a la hora de abordar textos formalmente más complejos, lo que incluye parte de la producción de autores como Homero, Cervantes, Borges, Shelley, Austen, etc. Por supuesto, también nos lleva a otros medios narrativos, como el cine o el cómic, y no narrativos, como la pintura. Por tanto, un microdetonante creativo orientado a impulsar la reflexión pasa por proponer narrar desde el punto de vista de su personaje de ficción favorito la rebelión de este contra el autor desde las redes sociales reivindicando, así, su autonomía.

Sobra decir que el modelo de los juegos de estilo de Queneau para producir variaciones sobre textos es, en sí mismo, un disparador creativo usado de forma habitual en talleres de escritura creativa y que puede servir para llevar a los estudiantes a saltos mediales y formales de calado¹⁰. A partir de la lectura de un autor con estilo complejo, como Luis de Góngora, se puede plantear una reescritura siguiendo la estética de un poeta contemporáneo; o pasar de verso a prosa; o introducir cualquier otra variante que permita reinterpretar un fragmento breve de algún texto seleccionado. El mismo acto de realizar este tipo de ejercicio de escritura creativa nos debería llevar a plantear la filosofía creativa de OuLiPo (siglas francesas del llamado Taller de Literatura Potencial impulsado, entre otros, por Queneau) y otras corrientes de destacado experimentalismo literario.

Como vemos, partimos de recursos creativos que son en realidad tradicionales dentro del ámbito de los talleres para quienes aspiran a tener una carrera como autores literarios, por lo que no se trata de reinventar el modo de enseñar literatura, sino de acercar estrategias que sabemos que han funcionado para la estimulación de la creación literaria y que han sido típicamente marginados fuera de ese contexto. Las propuestas de intermedialidad deberían, asimismo, plantearse como opciones adicionales: las asignaturas habituales de literatura y sus objetivos inherentes no se orientan al desarrollo de las destrezas de edición audiovisual y dominio informático que requieren esas tareas, por lo que no deberían ser excluyentes *per se*. Abrir la puerta e incentivar su explotación como

10 El escritor francés Raymond Queneau (1903–1976) propuso en *Ejercicios de Estilo* (1949) noventa y nueve formas de abordar la misma anécdota, inspirado por las fugas de Bach. Otro ejemplo de influencia entre géneros y disciplinas que ha servido para enriquecer la concepción de lo literario y su enseñanza.

opción creativa, sin embargo, puede ser auténticamente estimulante y beneficioso para quienes quieran apostar por ello sin que, por eso, causemos frustración a otros discentes. Sin embargo, esta puede ser —si se dispone de tiempo necesario— una oportunidad para estimular el alfabetismo digital en el aula, algo capital, como señalábamos en el epígrafe anterior.

4. Hacia una puesta en práctica

Planteada la hipótesis de partida y el modo general en el que puede introducirse en la tradicional clase de literatura universitaria la creación literaria como método de enseñanza-aprendizaje integrado para estimular una mayor y mejor reflexión crítica sobre el hecho literario, somos conscientes de que el siguiente paso es la puesta en práctica de estas ideas.

Para ello, la segunda fase del proyecto “Microcreatividad y enseñanza: estimular la creatividad para favorecer el juicio crítico y el proceso de aprendizaje en la enseñanza literaria del EEES” en el que se enmarca este capítulo, se centrará en el desarrollo de esta metodología en varias asignaturas. Como pequeña muestra, en la asignatura “Segunda Lengua IV. Literatura Inglesa II”, donde se estudia la literatura británica desde 1700 al 2000, se han introducido algunas actividades de escritura creativa al final de las diversas unidades como instrumento de mayor asimilación de los contenidos en lo que se refiere a géneros, estilos y formas, junto a la relevancia de ciertos textos y movimientos en la historia de la literatura. En relación con alguna de las propuestas anteriormente mencionadas, por ejemplo, en el caso del monstruo de Frankenstein, creado por Mary Shelley, en la novela este concluye la narración de alguna manera “fuera” de los marcos narrativos y argumentando que su historia ha estado en boca de otros. Por tanto, sirve como punto de partida para la propuesta del microdetonante creativo basado en la rebelión de los personajes. Con una figura tan icónica como esta, se añade, además, el valor que tiene como referente cultural que ha sido adaptado y apropiado en numeras épocas y géneros, con lo que las reescrituras de los discentes se enmarcan en una tradición de la creación de un mito u artefacto cultural donde pueden apreciar el texto más allá de las percepciones que les haya llegado fuera del mismo, a través de películas, cómics o referentes del imaginario colectivo, como es la icónica imagen de Karloff. Es decir, su reescritura pasa por una comprensión más profunda del texto en sí, al tiempo que se transforman en un eslabón intermedial de su estatus como clásico de la cultura occidental, lo cual también permite ilustrar en el aula temas tan relevantes como la riqueza del hipotexto literario, intersección de lo canónico y lo popular, o la necesidad de acercarse a las fuentes originales. Asimismo, dado el amplio espectro temporal

de la asignatura, a partir de un mismo detonante pueden crearse pequeñas piezas de diversos géneros y estilos. Así, una propuesta como escribir una pieza titulada “Una hora en el aula” puede convertirse en la clase de literatura inglesa en un poema heroico-burlesco, un soneto romántico, un diálogo teatral cómico o un monólogo interior modernista, todo ello adaptado a la brevedad requerida y pudiendo emplear plataformas como Twitter o las bitácoras digitales como herramienta de creación y difusión.

Esperamos, pues, que las reflexiones presentadas en estas páginas, así como las intuiciones que forman el núcleo de nuestra hipótesis de trabajo, puedan ser corroboradas y que se evidencie que los estudiantes que aborden una batería continuada de tareas diseñadas para estimular su escritura creativa en paralelo con los contenidos normales de las clases obtengan resultados globales superiores a aquellos que no.

Esta es, por tanto, una investigación todavía en marcha que esperamos que pueda mostrar que la separación en el estudio entre lo literario y lo creativo no es obligatoria y que en las intersecciones pueden encontrarse formas de facilitar, mediante la escritura libre de nuestros estudiantes, su aproximación más crítica y reflexiva a la historia de la literatura.

Bibliografía

- BORHAM-PUYAL, Miriam (2019). “Salvando la brecha digital y de género: la escritura digital y la inclusión de las autoras en el canon”. En José Antonio Cordón García, Carlos Alberto Scolari, Daniel Escandell Montiel, (eds.). *Lectoescritura digital*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. 133–140.
- CHOCOBAR, Cynthia Nathaly (2014). “Trasponiendo mundos: microrrelatos fantásticos de pinturas surrealistas en Educación Infantil”. En Pedro Miralles Martínez, María Begoña Alfageme González y Raimundo A. Rodríguez (coords.). *Investigación e innovación en Educación Infantil*. Cartagena: Universidad de Murcia. 261–272.
- DEWEY, John (1925 [1958]). *Experience and Nature*. Nueva York: Dover Publications.
- DUFOR, Richard, DUFOR, Rebecca, EAKER, Robert, MANY, Thomas y MATOS, Mike (2016). *Handbook for Professional Learning Communities*. Bloomington: Solution Tree.
- CHEVERRÍA, Javier (2003). “Cuerpo electrónico e identidad”. En D. Hernández (ed.). *Arte, cuerpo, tecnología*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 13–29.

- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2014). *Escrituras para el siglo XXI. Literatura y blogosfera*. Madrid-Fráncfort: Iberoamericana-Vervuert.
- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2015). “La construcción transmedia y sus fronteras entre cómic y videojuego. La industria española frente a la estadounidense”. En Amélie Florenchie y Dominique Breton (eds.). *Nuevos dispositivos en la era intermedial*. Lyon: Orbis Tertius. 253–280.
- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2016). “La literatura digital: los jóvenes escribientes ante el reto del mundo multipantalla”. *Peonza*, 118: 5–16.
- FERNÁNDEZ CIENFUEGOS, Jorge (2014). *El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE*. Trabajo de Fin de Máster no publicado. Universidad de Oviedo, España.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, Araceli y GÓMEZ DÍAZ, Raquel (2016). *Lectura digital infantil. Dispositivos, aplicaciones y contenidos*. Barcelona: Editorial UOC.
- GÓMEZ DÍAZ, Raquel, GARCÍA RODRÍGUEZ, Araceli, CORDÓN GARCÍA, José Antonio y ALONSO ARÉVALO, Julio (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón: Trea.
- GONÇALVES MORAES, Elizabeth (2012). “De narratividade à narrativa transmédia: a evolução do processo comunicacional”. En Carolina Campalans *et al.* (eds.). *Narrativas Transmedia: entre teoría y prácticas*. Bogotá: Universidad del Rosario. 15–25.
- LANKSHEAR, Colin y KNOBEL, Michele (2003). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- LLOSA SANZ, Álvaro (2013). *Más allá del papel. El hilo digital de la ficción impresa*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- LOMAS, Carlos (2002). “La educación literaria en la enseñanza obligatoria”. *Kikiri. Cooperación educativa*, 64: 43–50.
- LONG, Geoffrey A. (2007). *Transmedia Storytelling. Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Tesis doctoral no publicada. Massachusetts Institute of Technology, EE. UU.
- MARTÍNEZ DEYROS, María y MORÁN RODRÍGUEZ, Carmen (eds.) (2019). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Berlín: Peter Lang.
- MORÁN RODRÍGUEZ, Carmen (2016). “Fanfiction y novela actual (notas para meterse en un jardín con Ortega al fondo)”. En Gabriela Cordone y Victoria Béguelin-Argimón (eds.). *Manifestaciones intermediales de la literatura hispánica en el siglo XXI*, Madrid: Visor. 311–327.
- MOROTE PEÑALVER, Emilia (2014). “La escritura creativa en las aulas del grado de Primaria. Una investigación-acción”. *Tonos Digital*, 26. Disponible en: https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-18-la_escritura_creativa_en_el_grado_de_primaria.htm.

- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, María Nayra y GARCÍA-PERERA, Dara (2016). “El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ELE”. *Revista de Lingüística 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.
- SÁNCHEZ ORTIZ, José Mauricio y BRITO GUERRA, Nurys Esther (2015). “Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral”. *Encuentros*, 13 (2): 117–141.
- STADLER, Michael A. (1989). “On Learning Complex Procedural Knowledge”. *Journal of Experimental Psychology*, 15 (6): 1061–1069.
- YUS, Francisco (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Hugo Heredia Ponce, Manuel Francisco Romero Oliva y Ester Trigo Ibáñez

Microficción y transmedialidad en la formación inicial de docentes para una educación literaria en la escuela actual

1. Fundamentación

1.1. Concepto de microficción

El hecho de que Dolores Koch acuñara el término ‘microrrelato’ en 1981 fue el germen para toda una corriente de investigación en torno a la microficción. Como recoge Calvo Revilla (2012: 16), es prolífica la lista de escritores e investigadores que se han dedicado a cultivar y a estudiar este *nuevo* género. Destacan las contribuciones de Zavala (2004), Lagmanovich (2006) o Rojo (2010). Sin embargo, la demarcación conceptual de este vocablo no ha estado exenta de controversia.

De hecho, el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001) lo define como “relato muy corto”. Así, autores, como Zavala (1996: 72), han incluido dentro de este género textos con una extensión menor a 200 palabras mientras que otros, como Lagmanovich (2006), aun siendo conscientes de que hablar de *micro* supone referirse a un texto breve, rechazan esta aproximación cuantitativa del género. A este respecto, Hernández (2012: 37) señala que un microrrelato, siempre que cuente una historia, puede ser muy breve, pero no tan extenso como para romper los efectos de instantaneidad e intensidad. Sin embargo, la extensión no es la única característica atribuible a este género, pues autores como Navarro (2013: 249) o Calvo Revilla (2016: 56) hacen referencia a aspectos como:

- Composición narrativa breve que cuenta, de manera eficaz, una historia instantánea e intensa, con un final inesperado;
- suele manifestar hibridez (mezcolanza genérica), transgresión formal y ruptura con formatos automatizados;
- defiende la libertad creativa y la individualidad;
- puede establecer un diálogo con otras manifestaciones artísticas (pintura, cine, fotografía...)
- su título es muy importante ya que suele ser la base de identificación del texto.

1.2. La microficción en la formación de nuevos lectores multimodales: la transmedia

De acuerdo con lo expuesto en trabajos como Álvarez Ramos (2016: 30); Rubio y Vázquez (2016: 30) o Ambrós y Ramos Sabaté (2018: 22), aunque el microrrelato cuenta aún con una presencia marginal en las aulas, independientemente de si son de Educación Primaria, Secundaria o estudios universitarios, la utilización del microrrelato podría resultar muy útil para la formación de jóvenes lectores. Además, la esperanzadora idea de Calvo Revilla (2016: 58) al afirmar que “el microrrelato goza de visibilidad y reconocimiento institucional y ha entrado a formar parte de la historia literaria” puede suponer un impulso para emprender investigaciones en esta línea. Unido a esto, Álvarez Ramos (2016: 201) precisa una serie de ventajas que proporciona utilizar el microrrelato en el aula:

- El microrrelato es una obra en sí misma, no necesitan la contextualización de los textos que pertenecen a obras mayores.
- Su brevedad permite adaptarse a los tiempos del aula: se puede estructurar la actividad para terminarla en una sesión, alcanzando los objetivos.
- El estudiante maneja textos reales, que le permiten completar su conocimiento sobre la cultura panhispanica.
- Al ser textos literarios, presentan al alumno formas elaboradas de uso de la lengua que potencian la reflexión lingüística y desarrollan su capacidad para distinguir sentidos literales y metafóricos y pueden promover el diálogo.
- La ausencia de adornos literarios impacta al estudiante y despierta un interés que hace que se centre en la trama narrativa directamente y se sienta motivado por la novedad de este tipo de lectura, su brevedad y sus finales novedosos, inesperados y sorprendentes.

Sin embargo, habida cuenta de que la tendencia a la lectura digital es cada vez más marcada entre la población juvenil, como así lo recoge el informe emitido por la Federación del Gremio de Editores de España (2019) sobre la compra de libros y hábitos de lectura en 2018, Romero y Heredia (2019) aprecian que existe un elevado número de estudiantes que, aunque no posean una afición por la lectura, sí son capaces de introducirse y manejarse con soltura en las redes sociales. En este sentido, la escuela debería hacerse eco de estas ideas y apostar por un planteamiento de la lectura sugerente y adaptado a los adolescentes de nuestro siglo, donde la unión de microficción y transmedialidad podría resultar muy atractiva ya que los adolescentes tendrían la posibilidad de leer, compartir sus lecturas y sus producciones desde su propia visión del mundo (Heredia y Romero, 2017; Heredia y Amar, 2018), relacionándola con el cine (Ambrós y Breu, 2007); las series televisivas (Núñez Sabarís, 2019: 53) o la pintura (Falguera, 2019: 75). En

este contexto, como indica Navarro (2014: 2), “el microrrelato es el género idóneo para la cibercultura y su presencia es predominante en foros, blogs, revistas digitales y páginas web de literatura”.

1.3. *Booktrailer* y microficción

Como se ha expuesto anteriormente, el adolescente contemporáneo no parece haber desarrollado plenamente el hábito lector, aunque pueda pasar horas leyendo en pantallas multimodales. Quizá podamos encontrar la causa de este desinterés por la lectura en su escaso nivel de competencia literaria (Romero, Trigo y Moreno, 2018; Romero, Heredia y Sampérez, 2019) pues la imposibilidad de acceso al mensaje literario hará que los lectores, al no lograr disfrutar de la lectura, no la integren entre sus actividades de ocio. Esta realidad ha despertado el interés de docentes e investigadores y, en la última década, se han desarrollado propuestas, enmarcadas en diversos contextos educativos para potenciar, desde la creación de epitextos virtuales, el desarrollo de la competencia literaria (Lluch, Taberner y Calvo, 2015; Taberner, 2015; Alonso, 2016; Ibarra y Ballester, 2016; Rovira, Ambròs y Hernández, 2019). En este marco cobra especial sentido el uso del *booktrailer* que, en palabras de Taberner (2013: 212) es:

Un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el tráiler cinematográfico con la peculiaridad de que circula por Internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales. Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual.

En esta línea, Taberner (2016: 30) propone una serie de claves para analizar el discurso de los *booktrailers* que nos lleva a las características de la microficción: su escasa duración y la búsqueda de la complicidad con el espectador, plena de elipsis y sorpresas. Esta idea hace ratificarnos en el uso conjunto del *microrrelato* y el *booktrailer* como elementos clave en la formación de nuevos lectores.

1.4. Formación inicial para una educación literaria: el tránsito de las humanidades a didáctica de la lengua y la literatura

El acceso a la docencia en Educación Secundaria, desde 2009, viene dado por el Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante, MAES), según Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (BOE n.º 305, 21 de diciembre de 2007). Al área de Lengua Castellana y Literatura pueden acceder graduados en estudios hispánicos o lingüísticos, procedentes del

ámbito de humanidades. Por ello, desde la Didáctica de la Literatura, en este período los estudiantes emprenderán un viaje iniciático y adquirirán las estrategias necesarias para convertir su saber epistemológico en objeto de enseñanza y aprenderán a acercar el hecho literario a los jóvenes actuales, teniendo en cuenta las directrices del marco curricular, así como los intereses y capacidades del alumnado (Romero y Trigo, 2018: 77).

En este sentido, no debemos pasar por alto el papel que los estudiantes ejercerán como futuros mediadores lectores (Cerrillo y Yubero, 2003) y, para ello, hemos de garantizar que la formación inicial les haga reflexionar sobre sus modelos docentes, comprenderlos y, si fuera necesario, superarlos, demostrando un dominio de las estrategias didácticas actuales:

La cultura pedagógica y la política curricular que experimentaron como discentes en la escuela o en la universidad pueden conducir a la imitación de referencias metodológicas que les llevaron a pensar en la profesión docente como una opción pedagógica y que, pese a que esta no se corresponda con una sola tipología (creativos, sistemáticos, exigentes, dialogantes...), lo cierto es que siempre será un punto de referencia para todo egresado que pueda plantearse la enseñanza (Romero y Trigo, 2018: 77-78).

La formación inicial, por tanto, supondrá para los estudiantes un viaje desde sus creencias y vivencias previas hasta la configuración de su propia identidad docente —Figura 1—:

LA ACCIÓN FORMATIVA EN EL MAES

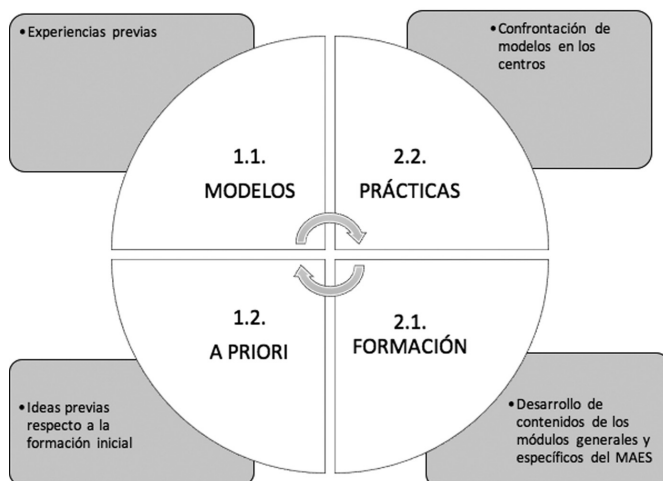


Figura 1: Romero y Jiménez (2014: 51): dimensiones y momentos formativos.

1.5. Objetivos y preguntas de investigación

A partir de estos presupuestos, nos planteamos una serie de preguntas de investigación centradas en conocer si la microficción forma parte del intertexto lector de los futuros profesores de Lengua Castellana y Literatura; o si realmente conocen este subgénero literario, sus obras y autores más representativos; de manera que puedan contemplarse la transmedia como estrategia multimodal para acercar la microficción a los jóvenes lectores.

Estas preguntas de investigación se concretan en un objetivo general que buscará indagar en las creencias de los estudiantes del MAES de la UCA sobre la microficción como género para la formación de lectores en la escuela. De este se desprende una serie de objetivos específicos:

- a) Conocer la biografía lectora de los estudiantes (Sanjuán, 2011; Parrado, Romero y Trigo, 2018).
- b) Explorar los conocimientos sobre microficción de los estudiantes (Wray y Lewis, 2000; Núñez Sabarís, 2017).
- c) Desarrollar estrategias didácticas para incorporar la microficción en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la transmedialidad que ofrece el *booktrailer* (Arlandis, 2018; Romero, Heredia y Sampériz, 2019).

2. Metodología

El paradigma de estudio se corresponde con una investigación cualitativa que pretende centrarse en la formación inicial de docentes de Lengua Castellana y Literatura en el MAES de la UCA para describir y analizar sus “conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (McMillan y Schumacher, 2006: 400) sobre la microficción —conceptualización como género literario, *corpus* de autores y obras— y su formación como futuros docentes desde su propia experiencia lectora y literaria de estudios conducentes.

2.1. Contexto y participantes

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo dentro de la asignatura *Complementos de formación en la especialidad* de la especialidad de Lengua castellana y literatura del MAES. La población de estudio se compone de 21 estudiantes matriculados en esa especialidad durante el curso 2019/2020 en el MAES de la UCA. Al ser un estudio de caso único, se ha tomado la totalidad de la población (N=21), considerada como la clase, coincidiendo con la muestra (n=21). De esta

forma, los errores aleatorios de muestreo desaparecen, siendo los errores sistemáticos aquellos que únicamente podrían alterar las estimaciones presentadas. La distribución de estudios de procedencia —Gráfico 1— evidencia un predominio de estudiantes ($n=14$) que tienen formación filológica, donde se incluye la literatura, frente a los que tienen una formación lingüística ($n=7$), que carecen de estudios relacionados con la literatura:

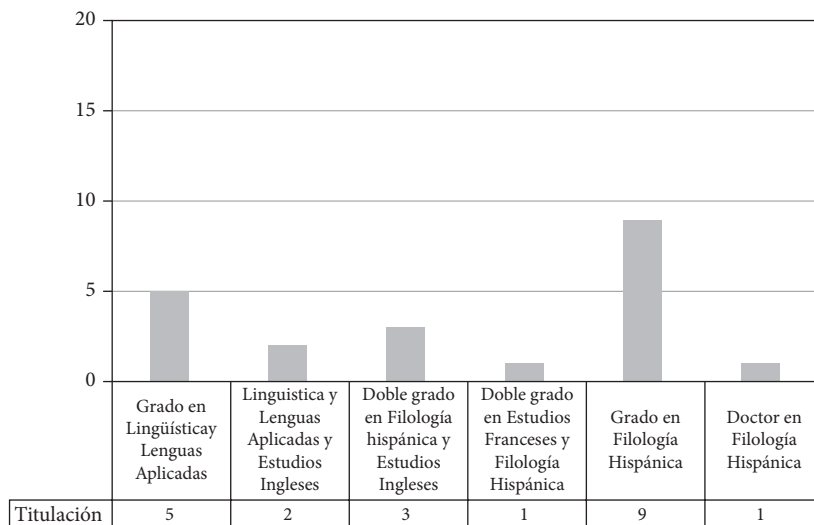


Gráfico 1: Distribución de estudios de procedencia de los estudiantes.

Accediendo con los conocimientos epistemológicos de su disciplina, la formación inicial les habilita para la profesión docente, que se fundamenta en la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, según el acuerdo sobre enseñanzas universitarias oficiales de Máster. Los planes de estudio, que tendrán una duración de 60 créditos ECTS, presentan la distribución de sus materias y asignaturas especificadas en la tabla 1:

Tabla 1: Distribución de módulos, materias y asignaturas del MAES

MÓDULOS	ASIGNATURAS	CRÉDITOS
MÓDULO GENÉRICO	Proceso y contextos educativos	4
	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
	Sociedad, familia y educación	4
MÓDULO ESPECÍFICO	Complementos de formación en la especialidad	6
	Aprendizaje y enseñanza en la especialidad	12
	Innovación docente e iniciación a la investigación en el ámbito de especialización	6
MÓDULO TRANSVERSAL	Una asignatura a elegir dentro del repertorio de optativas que se ofrece	4
MÓDULO DE PRÁCTICUM	Prácticas en centros	14
	Trabajo Fin de Máster	6

La asignatura elegida para el desarrollo de la experiencia tiene su base de justificación en dos objetivos:

- CB7: Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- CG1: Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

Ambos se corresponden con la activación de los contenidos del “BLOQUE II: Actualización científico-tecnológico de la Lengua y la Literatura con incidencia en el mundo contemporáneo y profesional”. Así, microficción y transmedia se van a relacionar con los contenidos para una actualización científico-didáctica e incidencia en el mundo contemporáneo en el que destaca una visión social y cultural para la enseñanza de la Lengua y la Literatura del siglo XXI desde la competencia semiológica, mediática e hipertextual en donde la imagen juega un papel importante en la intertextualidad texto-imagen, microficción-*booktrailer*.

2.2. Técnicas e instrumentos

Con la intención de ampliar el espectro de la investigación, se optó por la inclusión de diversos métodos y técnicas —Tabla 2— que servirían para afrontar el reto de los objetivos de estudio:

Tabla 2: Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación. Elaboración propia

Métodos	Objetivos	Técnicas	Instrumentos
a) Estudio de caso evaluativo	b)	Diagnóstico competencial	Cuestionario
b) Etnografía educativa	a)	Categorización	Cuestionario
	b)	Narrativa biográfica	Diario de campo
c) Investigación en la acción	c)	Artefacto digital: <i>booktrailer</i>	Diario de campo

Nuestra metodología estuvo centrada en dos instrumentos, complementarios entre sí: un cuestionario, dividido en diversas dimensiones, y un diario de campo, con carácter narrativo-biográfico ante la tarea final de elaborar un *book-trailer* a partir de un relato microfictional.

2.2.1. Cuestionario, planteado como biograma

El cuestionario, titulado “Hashtag_Microficción y transmedialidad_Tu biografía lectora en Tuits”, invitaba a los estudiantes a realizar un viaje por sus vivencias y compartir sus experiencias lectoras. Así, se partía de sus aprendizajes como lectores hasta llegar a la actualidad, tomando como punto de referencia su visión para la práctica docente de la inclusión de textos microfictionales y la transmedialidad. Además, se les presentaba una serie de preguntas en formato de *hashtag* para que pudieran responderlo con una extensión equivalente a un tuit.

El diseño del instrumento se concretó en formato electrónico en Google Drive¹, como formulario compuesto de 22 ítems distribuidos en tres dimensiones de estudio —Tabla 3—:

1 <https://docs.google.com/forms/d/13W3PFTcxCUkVm2KkOPSLxXeSiFEw9MHH-chMl6uo0TaM/edit>

Tabla 3: Dimensiones de estudios e ítems del cuestionario. Elaboración propia

<i>Dimensiones de estudio</i>	<i>Ítems</i>	<i>Cuestiones de análisis</i>
Dimensión 1: Biografía lectora	1 a 3	Perfil del estudiante
	4 a 7	Experiencias lectoras
	14	Lector de microficción
Dimensión 2: Microficción y docencia	8	Conceptualización
	9–13	Evocación
	15–17	Microficción en fomento de la lectura
Dimensión 3: Intertexto microfictional	18–22	<i>Corpus</i> de obras y autores de referencia

Este *biograma*, en la línea de Abel (1947: 112), pretendió articular su visión de la microficción como una historia de vida contada por miembros de un determinado grupo social, en nuestro caso, estudiantes del MAES. De esta forma, como en investigaciones precedentes (Parrado, Romero y Trigo, 2018: 57), nos permitió partir de una perspectiva diacrónica respecto a sus experiencias y creencias lectoras y acceder a su concepción, como futuros docentes, en torno a la idoneidad de la microficción y las estrategias de mediación en el aula para la formación lectora y el disfrute literario (Bertaux, 2005: 9).

2.2.2. *El diario de campo como narrativa biográfica*

La inclusión de este instrumento posibilitó a la investigación agregar testimonios de autenticidad de los procesos desarrollados desde la propia visión de los sujetos participantes. Se convirtió en una oportunidad inclusiva en la que, como señala Moriña (2017: 50) “quien narra y quien investiga trabajan juntos para producir las narrativas”. Como estrategia, el análisis mediante el programa NVivo —*Software* de Análisis Cualitativo de datos—, sirvió para dar voz a los estudiantes y conocer la evolución de su pensamiento, las tomas de decisiones y concepciones ante la tarea propuesta en la investigación: la creación de un recurso digital —*booktrailer*— a partir de un texto microfictional como estrategia didáctica.

2.2.3. *La investigación en la acción o investigación participativa*

La propuesta de una tarea basada en la adaptación transmedia de un microrrelato convirtió el aula en un espacio de investigación en el que los participantes adquirirían roles compartidos: investigación-acción, aprendizaje-acción, es decir, los sujetos sociales en la investigación pasan de ser los “objetos” de estudio a “sujeto” o protagonista de la investigación, centrando su actuación en la innovación desde la toma de decisiones desde el propio individuo.

La elaboración del *booktrailer* se pautó mediante la creación de un diario donde se fuera justificando cada paso:

- Justificación del microrrelato seleccionado.
- Programa informático que se utilizará para la edición del vídeo (artefacto digital).
- Ideas compartidas durante la lectura del microrrelato para hacer el *booktrailer* (temas, personajes, escenario, fragmentación de la historia...).
- Proceso del boceto para el *booktrailer* (*storyboard*).
- Lugar donde se va a compartir el *booktrailer* (incluir el enlace donde se ha alojado).
- Valoración del proyecto: dificultades, prospección didáctica, originalidad, logros...

2.3. Procedimiento de la investigación

El trabajo de campo se correspondió con los momentos que requiere un análisis de datos cualitativo que Álvarez-Gayou (2005: 187–189) recoge de Krueger —Tabla 4—:

Tabla 4: *Análisis de la información*

FASES SEGÚN KRUEGER...	... EN NUESTRA INVESTIGACIÓN
Fase 1: Obtención de la información, consiste en contar con una secuencia ordenada de preguntas que permitan a las personas profundizar poco a poco en su introspección.	Se diseñó un cuestionario <i>ad hoc</i> con la intención de obtener datos referidos a su formación literaria: por un lado, desde las vivencias y experiencias en sus biografías lectoras; y, por otro lado, su formación académica en el desarrollo del intertexto microficcional.
Fase 2: Captura, organización y manejo de la información.	Las respuestas del cuestionario se categorizaron (<i>vid.</i> tabla 2) y analizaron con el programa NVivo mediante el desarrollo de nodos correlacionales e ingeniería de datos.
Fase 3: Codificación de la información mediante etiquetas que se pondrán a los textos con comentarios, opiniones...	
Fase 4: Verificación participante, en la que se da opción a los sujetos de verificar lo que el investigador ha encontrado.	Esta fase se corresponde con el desarrollo de la tarea planteada a los estudiantes: la adaptación transmedia— <i>booktrailer</i> —a partir de un texto microficcional. Se inicia un proceso de investigación participativa en la que la voz de los sujetos se dio en diversos momentos (en el aula, mediante el transcurso de la tarea; y, su narrativa, a través de sus diarios de campo).

Tabla 4: Continuación

FASES SEGÚN KRUEGER...	... EN NUESTRA INVESTIGACIÓN
Fase 5: Reunión del investigador con los colaboradores para ver si se observaron y escucharon las mismas cosas y verificar las coincidencias en la percepción de las sesiones.	Los tres investigadores contrastaron todos los materiales que fueron surgiendo en los diferentes momentos del estudio de campo.
Fase 6: Conveniencia de compartir los resultados con los participantes y otros investigadores.	Los resultados fueron compartidos con los estudiantes como fuente que retroalimenta el sentir de un colectivo y, sobre todo, como estrategia de incorporar la microficción en las estrategias docentes desde la formación inicial del profesorado.

3. Resultado y hallazgos

Hallazgo 1. Biografía lectora de unos docentes que son lectores habituales

Experiencias lectoras

La relación entre los tópicos —Figura 2— evidencia que, desde sus primeros años, se consideran lectores *habituales* motivados por diferentes agentes en las diversas etapas y que, en cada momento formativo y vivencial, la *institución académica* —ya sea escuela o universidad— ha tenido un papel determinante en sus *inicios* lectores de nuevas obras o géneros literarios:

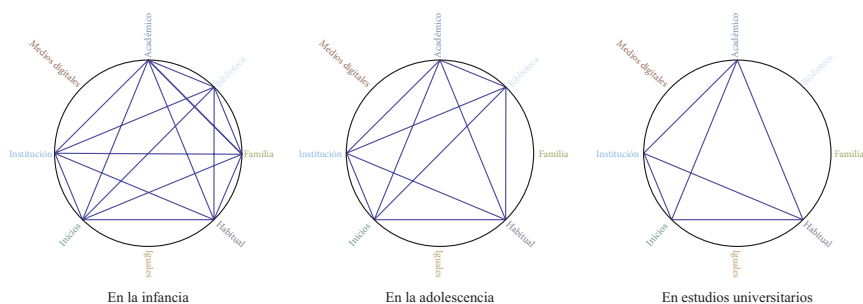


Figura 2: Nodos conglomerados por similitud de codificación. Factores de la experiencia lectora.

Tras ese análisis, la distribución de nodos de correlación por conglomerados —Tabla 5— que presentaron un índice con valor máximo en el coeficiente de Jaccard, mostraron la similitud entre dos nodos o conjunto de elementos (entre 0, como valor mínimo, y 1, como máxima similitud) para delimitar el perfil de los informantes. Estos evidenciaron una actitud lectora proactiva en todas las etapas iniciales —infancia y adolescencia— que tuvieron su culmen en los estudios de corte humanístico en la Universidad. Como futuros docentes de lengua y literatura, se caracterizan por ser lectores habituales con influencia de la familia y la escuela en sus etapas iniciales y con atribución a los aspectos académicos en su etapa universitaria, destacando que en cada etapa vital y formativa se iniciaban en nuevas lecturas por descubrimiento en la institución o la biblioteca.

Tabla 5: Nodos de correlación por conglomerados. Elaboración propia

Infancia: Factores de la experiencia lectora		
Nodo A	Nodo B	Coeficiente de Jaccard
Nodos\\INFANCIA\Familia	Nodos\\INFANCIA\ Biblioteca	1
Nodos\\INFANCIA\\Habitual	Nodos\\INFANCIA\ Académico	1
Nodos\\INFANCIA\ Institución	Nodos\\INFANCIA\\Inicios	1
Adolescencia: Factores de la experiencia lectora		
Nodo A	Nodo B	Coeficiente de Jaccard
Nodos\\ADOLESCENCIA\ Habitual	Nodos\\ADOLESCENCIA\ Académico	1
Nodos\\ADOLESCENCIA\ Inicios	Nodos\\ADOLESCENCIA\ Biblioteca	1
Nodos\\ADOLESCENCIA\ Institución	Nodos\\ADOLESCENCIA\ Inicios	1
Estudios universitarios: Factores de la experiencia lectora		
Nodo A	Nodo B	Coeficiente de Jaccard
Nodos\\UNIVERSIDAD\ Habitual	Nodos\\UNIVERSIDAD\ Académico	1
Nodos\\UNIVERSIDAD\ Inicios	Nodos\\UNIVERSIDAD\ Académico	1
Nodos\\UNIVERSIDAD\ Institución	Nodos\\UNIVERSIDAD\ Inicios	1

Estos aspectos pudieron verse distribuidos —Figura 3— en un mapa jerárquico de los tópicos que se conceptualizaron en el estudio a partir de sus respuestas en el cuestionario.

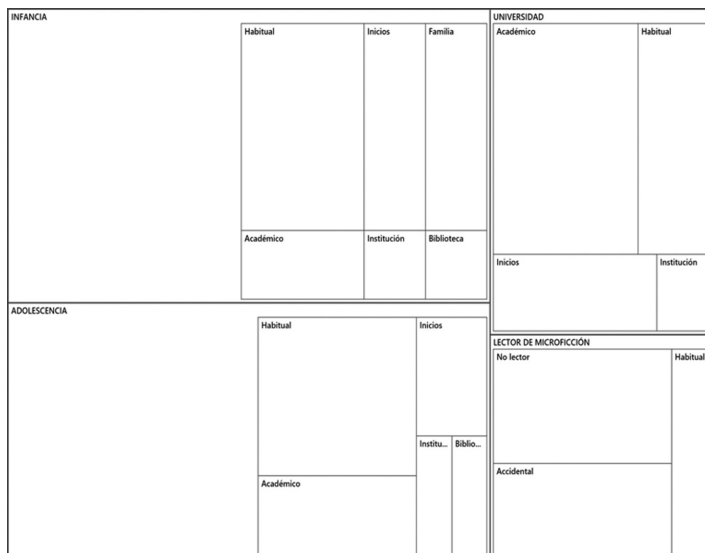


Figura 3: Mapa jerárquico de los tópicos referidos.

Observamos cómo en los primeros años como lectores hay un predominio del hábito lector frente al resto de tópicos; sin embargo, en la etapa universitaria, se percibe un cambio y pasa a ser el carácter académico el que sobresale respecto al resto de bloques del mapa jerárquico. Destaca, por otro lado, que como lectores de microficción se describen como “no lectores” o con carácter “accidental”; de ahí la necesidad de conocer el concepto y conocimiento del género desde su propio intertexto lector.

Hallazgo 2. Entre la conceptualización y el intertexto microficcional del futuro docente

Conceptualización

La primera consideración que obtenemos a partir de la conceptualización —ítem 8 del cuestionario— es que los estudiantes centraron sus definiciones en tres aspectos —Figura 4— que evidencian una visión sesgada del término ya que lo delimitan desde su carácter cuantitativo (*breve*) y del propio contenido del género (*relato y ficción*). Olvidan aspectos como la eficacia y lucidez en el uso del lenguaje

Intertexto microficcional: lectores de microficción o quizás no

La dimensión en la que se analiza el intertexto lector (Mendoza, 2001: 95) nos sirve para conocer los conocimientos y experiencias que los estudiantes han vivido en torno a la microficción. Los testimonios ofrecidos desvelan que no es un género que se postule entre sus preferencias lectoras en la mayoría de los casos:

“**No he tenido mucha experiencia** leyendo microficción, aunque prefiero aquellos microrrelatos de terror”. (INF_02)

“Sinceramente, **nunca he leído microficción**”. (INF_06)

“Es un tipo de literatura que no consumo pero que, **al descubrirlo en la carrera**, me resulta interesante”. (INF_13)

Es en el último testimonio donde podemos observar dónde residió el descubrimiento de este tipo de lectura, durante sus estudios universitarios, aunque para otros la procedencia varía:

“No he leído microficción. Solo en **lecturas obligatorias a lo largo de mi vida académica**”. (INF_07)

“Últimamente se ha popularizado bastante **gracias a Twitter**, así que mis lecturas de microficción provienen de ahí” (INF_04)

De manera casi anecdótica y residual, otros incorporan su lectura porque su autor preferido desarrolló este subgénero:

“He leído **microrrelatos de Julio Cortázar** porque es uno de mis autores preferidos”. (INF_03)

Ante los testimonios recogidos, se observa que este subgénero literario no tiene una presencia relevante en la experiencia lectora de los futuros docentes, aspecto que se iba a refrendar de manera contundente en las preguntas del cuestionario en las que debían mencionar autores y obras microfccionales.

Corpus de obras y autores de microficción

El *corpus* de obras referidas a la microficción se elaboró a partir de cinco ítems del cuestionario. Los estudiantes debían indicar un título y autor en cada uno o, en caso de desconocimiento, responder “No conozco”. Este aspecto posibilitaría la opción de recopilar hasta un máximo de 105 títulos y sus respectivos autores (21 informantes por 5 ítems); sin embargo, la tendencia de las respuestas mostró un alto desconocimiento —un total de 84 respuestas “No conozco”— pues tan solo se recopilaron 21 títulos que fueron objeto de catalogación ya que no todos se correspondían con el subgénero. La distribución de respuestas entre las diversas titulaciones —Gráfico 2— evidencia que existe un mayor conocimiento literario en aquellos egresados de los estudios de Hispánicas que aquellos que cursaron Lingüística, y así lo reconocían:

“En la universidad, no he leído obras literarias. **Al estudiar lingüística, no siento que tenga vivencias destacables en cuanto a la literatura**”. (INF_20)

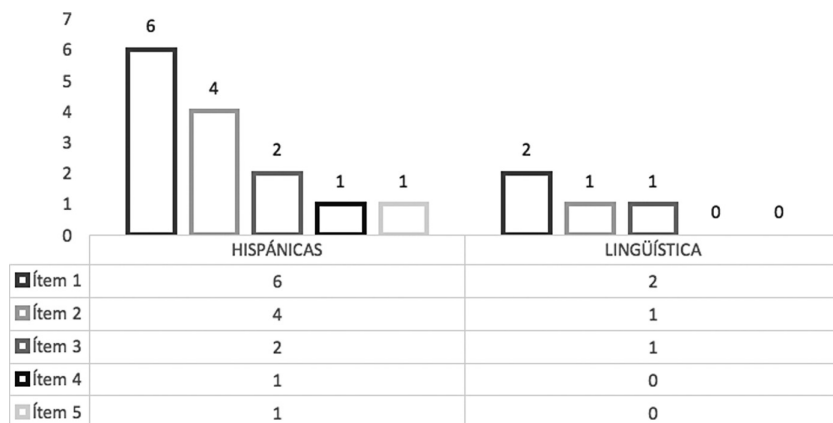


Gráfico 2: Distribución de respuestas del *corpus* microficcional.

Siendo conscientes de la controversia para la conceptualización de la microficción (Hernández, 2012: 31), consideramos necesario centrarnos en los aspectos contaminantes con otros subgéneros para acotar las respuestas de los estudiantes y el *corpus* confeccionado. Partimos, pues, de la idea de que “el microrrelato no es un poema en prosa, ni una fábula ni un cuento, aunque comparta algunas características con este tipo de textos, sino un texto narrativo brevísimo que cuenta una historia, en la que debe imperar la concisión, la sugerencia y la precisión extrema del lenguaje, a menudo al servicio de una trama paradójica y sorprendente” (Valls, 2008: 20).

La mayoría de las definiciones de microrrelato incluyen dos características definitorias —la brevedad y su carácter narrativo— que descartan aquellos aspectos descriptivos y detallistas o los diálogos; y, además, excluyen una serie de textos que pueden llegar a confundirse con su intención creativa —entre ellos, destacamos la exclusión de poemas, aforismos, sentencias...—. Desde esta doble perspectiva, entre los títulos referenciados por los estudiantes, encontramos obras que no se corresponden con la microficción al tratarse de prosa poética —*Cuando abras el paracaídas*, de Defreds—, obras en verso —*Soledades*, de Antonio Machado o *Rimas y leyendas*, de Bécquer—, o, incluso, sentencias como *Greguerías*, de Gómez de la Serna. Otros títulos aportados que tampoco se

circunscriben en el subgénero en cuestión se corresponden con la novela gráfica, también incorporada al *corpus* de referencias con una autora, Sara Herranz y dos obras suyas —*La persona incorrecta* y *Todo lo que dije lo guardo aquí*—.

Asimismo, un grupo de obras vinculadas con el cuento aparecen referenciadas, tales como *El Conde Lucanor* o *Los cuentos de las mil y una noches*, junto a obras hispanoamericanas —como la novela *Del amor y otros demonios*, de García Márquez, o *Cuentos*, de Cortázar— e inglesas —*Historias de terror*, de Allan Poe— que pueden ser catalogadas como minicuentos (Koch, 2000: 22) más que microcuentos por razones de estructura del relato (Navarro, 2013: 250). Respecto a las obras que se corresponden plenamente con la microficción, encontramos un título de Max Aub repetido en tres ocasiones —*Crímenes ejemplares*—, y un conjunto de historias breves tituladas *Microrrelatos* de Cortázar y de Augusto Monterroso. Este conjunto de obras microfccionales se cierra con *Sálvese quien pueda*, de César Guessous.

Hallazgo 3. Mediación de la microficción para una educación literaria

Ante la pregunta de si consideraban que la microficción podía contribuir a la formación de lectores adolescentes y desarrollar su educación literaria, la respuesta fue afirmativa de manera unánime. Entre las razones destacan buscar la curiosidad y el efecto novedoso que se (re)descubre en el entorno del adolescente desde una literatura vernácula e identitaria que, por sus características, “es un medio interesante para que el estudiante se acerque al mundo de la lectura” (INF_05) y “crear en ellos el gusto por la literatura, es decir, una iniciación” (INF_09), y, así, “empezar a leer relatos breves, en lugar de obras extensas” (INF_16).

Constatada su idoneidad, era preciso ver cómo trabajarían este género literario en el aula. Las opciones se distribuyeron entre analógico y digital fue clave en sus respuestas: 6 informantes indicaron que basarían sus estrategias en formato papel, aunque la mayoría prefirieron las plataformas y soportes digitales:

“Creo que una buena forma de trabajar la microficción es mediante alguna plataforma tipo blog que simule Twitter, donde los alumnos tengan que escribir microrrelatos, por ejemplo”. (INF_07)

La idea de creación literaria y, sobre todo, de compartir la experiencia lectora justifica otras muchas opciones que tomaron las redes sociales —Twitter, Facebook, Instagram— como referencia para dinamizar los textos. De esta forma, hay una tendencia a la vinculación de la lectura en papel con lectura individual, mientras que el uso de las redes sociales se relaciona con la idea de compartir su disfrute.

Entrando ahora en el autoconcepto de los estudiantes para mostrarse como mediadores en el fomento de la lectura, en general, y de la educación literaria a

través de la microficción, en particular; la respuesta siempre estuvo encauzada hacia una necesidad formativa:

“No me considero del todo preparada, pero es cierto que el tema me entusiasma y espero que el máster me aporte las herramientas necesarias para llegar a ser una buena mediadora”. (INF_10)

Una necesidad formativa que está relacionada con el desconocimiento de obras de referencia de este subgénero tal y como se comprobó en las preguntas del cuestionario donde debían especificar obras y autores de microficción:

“Tendría que formarme puesto que no conozco obras que pertenezcan a este género”. (INF_20)

Tras estos primeros hallazgos, consideramos que la tarea, que estuvo planteada como un taller formativo de creatividad literaria, abrió nuevos horizontes a la microficción y la transmedia para su posterior implementación en las aulas cuando desarrollen su labor docente. Una actividad que servirá para abrir el apartado de conclusiones y discusión de esta investigación.

4. Conclusiones y discusión

La formación inicial de profesorado, en general, y la microficción, en particular, se presentan como una oportunidad para ofrecer nuevas estrategias encauzadas hacia el desarrollo de la competencia literaria en las aulas actuales. Este género ficcional dispone de todos los requisitos para acercar a los adolescentes al disfrute del hecho literario (Álvarez Ramos, 2016: 2002) y crear la curiosidad desde el descubrimiento de nuevas lecturas para nuevos lectores en las aulas; sin embargo, el estudio realizado entre los estudiantes de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura del MAES de la UCA ofrece unos resultados que evidencian una necesidad formativa entre los futuros docentes ya que presentan un dominio insuficiente en el conocimiento de obras y autores de microficción que les posibilite dinamizarlos en su práctica educativa.

Ante el convencimiento de que la microficción es un género adecuado para el desarrollo de la competencia literaria, consideramos necesario que los docentes conozcan —e implementen en el aula— una serie de estrategias formativas (Romero y Trigo, 2019: 134–136) que partan del conocimiento de un *corpus* literario de autores y obras. La asignatura del máster de profesorado de *Complementos de formación de la especialidad* se presenta como la opción más acertada para una actualización científico-didáctica en donde se nivelen los diferentes estudios de procedencia —se ha observado una gran diferencia a favor de los estudiantes que en sus estudios de acceso han cursado materias de literatura, como son los

estudios de filología, frente a aquellos egresados de estudios lingüísticos que no han tenido una formación disciplinar en literatura—. Con todo, ambos grupos presentaron carencias referidas a la microficción desde un punto de vista especializado; por lo que el taller desarrollado con los estudiantes generó unos resultados muy positivos y el descubrimiento de nuevos textos y estrategias para una formación literaria entre los adolescentes.

Además, tener una cualificación didáctica abre las perspectivas metodológicas para activar nuestros conocimientos y convertirlos en objeto de aprendizaje. En nuestro caso, la afición de los jóvenes a utilizar las redes sociales y las TIC, resultó clave para integrar el disfrute de la lectura de microrrelatos y compartirlos en plataformas digitales mediante la creación de *booktrailers* (Taberero: 2013: 30) —Figura 6—:



<https://www.youtube.com/watch?v=33xx1GKpvHw>



<https://www.youtube.com/watch?v=2VnFUruY2Fk>



<https://www.youtube.com/watch?v=XJqIJMTL-R4>



<https://www.youtube.com/watch?v=ZnAXZdiCdHs&feature=youtu.be>

Figura 6: Detalles y enlaces de *booktrailers* elaborados en taller del MAES.

Tras la experiencia desarrollada en el máster y expuesta en este trabajo, apostamos por establecer itinerarios lectores en donde la microficción pueda desempeñar el rol de núcleo motivador y convertirse en una constelación literaria desde la transmedialidad, en un ejercicio de intertextualidad multimodal que dé acceso a nuevas lecturas desde una visión universal de la literatura.

Bibliografía

- ABEL, Theodore (1947). "The nature and Use of Biograms". *American Journal of Sociology*, 53 (2): 111–118.
- ALBERT, 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. 253–261.
- ALONSO, Ana María (2016). "Literatura y TIC: booktrailer como herramienta educativa". *Aprendizaje Digital*, 1 (2): 21–30.
- ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- 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-Nueva York: Universidad de Valladolid-Cátedra Miguel Delibes. 199–214.
- AMBRÒS, Alba y BREU, Ramón (2007). *Cine y Educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graò.
- AMBRÒS, Alba y RAMOS SABATÉ, Joan Marc (2018). "Educación literaria y relatos breves". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 79: 22–29.
- ARLANDIS, Sergio (2018). "Horizontes posibles de Innovación: hacia el desarrollo de la creatividad en el aula y las TIC. El modelo del microrrelato". En Alfredo Pina, Marta Soler, Antonio José Meneses, Consuelo García de la Torre, María del Carmen Caldeiro, Pilar Uribe, César Martín-Agurto, Roberta Dall y Agnese da Costa (coords.), *Edunovatic 2017. Conference proceedings*. Eindhoven, NL: Adaya Press.1103–1110
- BERTAUX, Daniel (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- CALVO REVILLA, Ana (2012). "Delimitación genérica del microrrelato". En Ana Calvo Revilla y Javier de Navascués (eds.) *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid-Fránctfort: Iberoamericana-Vervuert. 55–36
- CALVO REVILLA, Ana (2016). "Cartografía del microrrelato en red. Nuevos circuitos literarios (2000–2015)". 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.55–94
- CERRILLO, Pedro César y YUBERO, Santiago (coords.). (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI/UCLM.
- FALGUERA, Enric (2019). "Leer el arte o cómo la lectura nos enseña pintura". *Investigaciones Sobre Lectura*, 11: 73–82.

- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018*. Disponible en: <http://federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>.
- GARCÍA-ROCA, Anastasio y DE-AMO, José Manuel (2019). “Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de *Wattpad*”. *Ocnos*, 18 (3): 18–28.
- HEREDIA, Hugo y AMAR, Víctor (2018). “Twitter y fomento lector: dinamizando la lectura en el aula”. *Lenguaje y textos*, 48: 59–70.
- HEREDIA, Hugo y ROMERO, Manuel Francisco (2017). “El blog como estrategia lectora en el aula de secundaria”. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 5: 75–88.
- HERNÁNDEZ, Darío (2012). *El microrrelato en la literatura española. Orígenes históricos: modernismo y vanguardia*. Tesis doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- IBARRA, Noelia y BALLESTER, Josep (2016). “Book-trailer en Educación Infantil y Primaria. Adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de las narrativas digitales”. *Digital Education Review*, 30: 76–93.
- KOCH, Dolores (1981). “El microrrelato en México: Torri, Arreola y Monterroso. *Hispanamérica*”. *Revista de Literatura*, 30: 123–130.
- KOCH, Dolores (2000). “Retorno al micro-relato. Algunas consideraciones”. *El cuento en red. Revista electrónica de teoría de la ficción breve*, 1: 20–31.
- LAGMANOVICH, David (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menos-cuarto.
- LLUCH, Gemma; TABERNEO, Rosa y CALVO, Virginia (2015). “Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro”. *El profesional de la información*, 24 (6): 797–804.
- MCMILLAN, James H., y SCHUMACHER, Sally (2006). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MENDOZA, Antonio (2001). *El intertexto lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- MORIÑA, Anabel (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- NAVARRO, María Rosa (2013). “El espectáculo invisible: las claves del microrrelato a través de los textos de Ana María Shua”. *Castilla. Estudios de Literatura*, 4: 249–269.
- NAVARRO, María (2014). “Literatura breve en la red: El microrrelato como género transmediático”. *Tonos digital. Revista de Estudios Filológicos*, 27. Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1148>

- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2017). “Microrrelato y campo literario: un análisis relacional y de corpus de las antologías contemporáneas (2000–2017)”. *Micro-textualidades. Revista Internacional de microrrelatos y minificción*, 1: 72–97.
- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2019). “Relecturas posmodernas del *Quijote* en *Breaking Bad*. Cultura de masas y democratización estética en la ficción serial”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 26: 53–71.
- PARRADO, Milagrosa, ROMERO, Manuel Francisco y TRIGO, Ester (2018). “La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag”. En Víctor Amar (coord.). *Miradas y voces de futuros maestros*. Barcelona: Octaedro. 57–84
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid: Editorial Espasa Calpe. Disponible en: <http://rae.es/rae.html>
- RODRÍGUEZ, María Nayra y GARCÍA-PERERA, Dara (2016). “El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ELE”. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11: 61–70.
- ROJO, Violeta (2010). “Atrapados en la red. La banalización de la escritura mínima”. En Henry González Martínez (ed.) *La minificción en el siglo XXI: aproximaciones teóricas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 164–175
- ROMERO, Manuel Francisco y HEREDIA, Hugo (2019). “Prácticas lectoras en formato digital: apostando por las Humanidades en educación”. En Eva Álvarez Ramos (ed.) *Humanidades digitales: una mirada desde la interdisciplinariedad*. Berlín: Peter Lang. 123–138
- ROMERO, Manuel Francisco; HEREDIA, Hugo y SAMPÉRIZ, Marta (2019) “El *booktrailer* como herramienta digital en la formación lectora de los futuros docentes. Un estudio de caso”. *Caracteres. Estudios culturales y críticos*, 8 (2): 92–127.
- ROMERO, Manuel Francisco y JIMÉNEZ, Rafael (2014). “El prácticum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo”. *Lenguaje y textos*, 39: 49–59.
- ROMERO, Manuel Francisco y TRIGO, Ester (2018). “Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1): 89–112.
- ROMERO, Manuel Francisco y TRIGO, Ester (2019). “Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría”. En Cecylia Tatoj y Sergio Balches (coords.). *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula*. Uniwersytetu Śląskiego: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 119–137

- ROMERO, Manuel Francisco; TRIGO, Ester, y MORENO, Pablo (2018). “De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Canisino”. *Ocnos*, 17 (3): 68–85.
- ROVIRA, José; AMBRÒS, Alba y HERNÁNDEZ, José (2019). “Innovación educativa y uso de las TAC en el Máster de Secundaria: propuestas formativas para docentes ecuatorianos en el programa UB-UNAE”. *Tejuelo*, 30: 73–110.
- RUBIO, Lorenzo Daniel y VÁZQUEZ, Juan Antonio (2016). *Motivar en lengua y literatura: aprendizaje con microrrelatos: Propuestas, actividades y recursos para Secundaria*. Madrid: CSS.
- SANJUÁN, Marta (2011). “De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia”. *Ocnos*, 7: 85–100.
- TABERNERO SALAS, Rosa (2013). “El booktrailer en la promoción del relato”. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII: 211–222.
- TABERNERO SALAS, Rosa (2015). “El booktrailer en la promoción del libro infantil y juvenil”. En Rafael Jiménez y Manuel Francisco Romero (coords.). *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. Barcelona: Octaedro. 99–108
- TABERNERO SALAS, Rosa (2016). “Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del *booktrailer*. Un modelo de análisis”. *Ocnos*, 15 (2): 26–36.
- TRIGO, Ester; MORENO, Pablo y ZAMBRANO, Marta (2014). “Un encuentro con... Irene G: Forjando la educación literaria entre micropoesía e imagen”. *Revista Científica de Educación y Comunicación HACHETETEPÉ*, 8: 111–124.
- VALLS, Fernando (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma.
- VILLEGAS-PAREDES, Gladys (2018). “El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en L2”. *Ocnos*, 17 (1): 78–89.
- WRAY, David y LEWIS, Maureen (2000). *Aprender a leer y a escribir textos de información*. Madrid: Morata.
- ZAVALA, Lauro. (1996). “El cuento ultracorto: hacia un nuevo canon literario”. *Revista Interamericana de Bibliografía*, 46 (1–4): 67–77.
- ZAVALA, Lauro (2004). “Fragmentos, fractales y géneros: género y lectura en las series de la narrativa breve”. *Revista de Literatura*, 61: 5–22.

Belén Mateos Blanco y Leyre Alejandre 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 tuitertura 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 prolijas 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 fílmicas, melodías, pintura, teatro...—.

La ductilidad del microrrelato contextualizada en los entornos digitales —blogs, redes sociales y aplicaciones— contacta con esta amalgama de trabazones 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 tematología 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 Alcayada (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	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - Representación: conceptualización de los referentes visuales. - Exploración: flexibilidad para identificar modelos artísticos. - Talento artístico: creatividad aplicada al desarrollo de la imaginación.
Corporal -cinestésica	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión rítmica y musical: distinción entre melodías y locuciones. - Control corporal: expresividad y paralenguaje. - Síntesis corporal: concordancia entre lenguaje verbal y gestual.
Musical	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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:

- a) 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.
- b) 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.
- c) 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.
- d) Metáforas evocadoras: ejemplificar y extrapolar la identificación de microrrelatos hipermediales con las publicaciones de los aprendientes en redes sociales: post, estados, enlaces, comentarios...
- e) Teoría: los estudiantes deben conocer y distinguir los diferentes espacios del microrrelato hipermedial en la red: blogs, redes sociales y aplicaciones.
- f) 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.

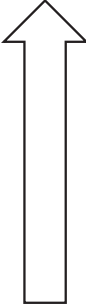
El desarrollo de las competencias en la lengua meta sustentadas en las ocho inteligencias de Gardner se ejercitarán en el aula a partir de la tipología de actividades propuesta por Escamilla González (2014): de evocación (interrogativas, frases o textos incompletos y gráficos o dibujos incompletos, de 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

<i>Categorías clave</i>	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,
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>)	Facetime 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 (blog journalism), 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 vídeo
Señalar	Tuitear	Demostrar	Organizar	Trabajar	Crear vídeo-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
					
<i>FlashCards</i>	<i>iAnnotate</i>	<i>World Web Dictionary</i>	<i>Google</i>	<i>Elevate</i>	<i>Word</i>
					
<i>EverNote Peek</i>	<i>EpicWine</i>	<i>World Domino</i>	<i>Bump</i>	<i>MindMap</i>	<i>DocsToGo</i>

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













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

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













Entrevistar	Simular	Demostrar	Presentar	Editar	Ilustrar
					
<i>Quick Voice</i>	<i>Canva</i>	<i>Appgree</i>	<i>PowerPoint</i>	<i>CaptureTube</i>	<i>PicCollage</i>
					
<i>YouTube</i>	<i>Genially</i>	<i>Loomio</i>	<i>Prezi</i>	<i>GooglePhotos</i>	<i>iDesign</i>

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

Esquematar	Estructurar	Organizar	Resumir	Reconstruir	Asimilar
					
<i>Coggle</i>	<i>iThoughts</i>	<i>OmniFocus</i>	<i>OneNote</i>	<i>MindMash</i>	<i>TallyPad</i>
					
<i>MindMaple</i>	<i>Mindo</i>	<i>Things</i>	<i>KeyNote</i>	<i>Lean</i>	<i>SurveyBoy</i>

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

Moderar	Comunicar	Trabajar red	Publicar	Colaborar	Criticar
					
<i>Flipboard</i>	<i>Whatsapp</i>	<i>Moodle</i>	<i>Facebook</i>	<i>Padlet</i>	<i>SideBySide</i>
					
<i>QuizMaker</i>	<i>Messenger</i>	<i>EduBlogs</i>	<i>Edmodo</i>	<i>Wunderlist</i>	<i>GoodDreads</i>

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































Narrar Contar	Editar video	Elaborar Video-CV	Combinar Mezclar	Animar	Crear Pódcast
					
<i>StoryLine</i>	<i>PlayPosit</i>	<i>Videolean</i>	<i>ScrapPad</i>	<i>Toontastic</i>	<i>AudioBoo</i>
					
<i>Storehouse</i>	<i>ReelDirector</i>	<i>Wideo</i>	<i>Voki</i>	<i>Moovly</i>	<i>Sonic</i>
					
<i>Story Dice</i>	<i>iMovie</i>	<i>Pitchreel</i>	<i>Meograph</i>	<i>Powtoon</i>	<i>Recordium</i>
					
<i>Glimpse</i>	<i>Final Cut</i>	<i>Yovijob</i>	<i>Animoto</i>	<i>DoInk</i>	<i>Hokusai</i>
					
<i>Little Bird Tale</i>	<i>EdPuzzle</i>	<i>VideoEscribe</i>	<i>Tik-Tok</i>	<i>Plotagon</i>	<i>FourTrack</i>

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











				
<i>Cómic Book</i>	<i>Pixton</i>	<i>Marvel App</i>	<i>Webtoon</i>	<i>Artstudio</i>
				
<i>Strip Designer</i>	<i>Comic Life</i>	<i>Comics Head</i>	<i>Comic Draw</i>	<i>MakeBeliefs Comix</i>

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, videos 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-Vervuert.
- 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 Noguerol Jiménez (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=UmV2aXN0YSTpbmRlcmFtZXJpY2FuYStkZStiaWJsaW9ncmFmJWZjWmZkYQ==
- 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.
- REICHLIÖR, 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>.

Naimy González de Posada, Ana María Cea Álvarez y
Sílvia Araújo

La contribución del microrrelato hipermedial para el desarrollo de la escritura creativa en un taller de ELE

1. Nuevas ecologías de aprendizaje de una L2

Ante la imposibilidad de proporcionar una respuesta única a la diversidad de individuos y de factores involucrados en el aprendizaje de lenguas, se ha abandonado la búsqueda del método perfecto y, en su lugar, se pone énfasis en el desarrollo de un currículo de lenguas lo suficientemente versátil para adaptarse a las necesidades y características de los diferentes individuos o grupos (Cea, 2016: 119). En ese sentido, la denominada por Kumaravadivelu (1994: s. p.) “situación posmétodo” privilegia una organización de la unidad didáctica cercana al enfoque por tareas, pero incluye entre sus objetivos el desarrollo de la competencia autónoma y estratégica de los estudiantes. Más concretamente, se pretende aumentar su nivel de autorregulación con la intención de agilizar el resto de las competencias del aprendiz (Martín, 2006: 234) y ampliar el umbral de conciencia sobre los procesos cognitivos que tienen lugar durante el aprendizaje.

En paralelo, el vertiginoso avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), gracias a la interconexión entre la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones (Cabero, 1998: 198), permite consolidar la presencia de la competencia digital¹ en todos los campos de la sociedad como una dimensión más de la competencia docente y discente. Derivado de lo anterior surgen nuevas metodologías de aprendizaje y se configuran nuevos escenarios pedagógicos, lo suficientemente versátiles para dar respuesta a las diferentes modalidades de enseñanza que pueden existir en la actualidad (presencial, a distancia o semipresencial), y garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona (Belloch, s. f.). Según Cope y Kalantzis (2017) conviene, por lo tanto, tener presentes algunos conceptos inherentes a las nuevas formas de aprender (como ubicuidad, aprendizaje activo o metacognición), pues resultan útiles para

1 Tal y como se contempla en el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (INTEF, 2017).

abordar productos textuales relacionados con la hipermedialidad, multimedialidad o multimodalidad, entre otros, a los cuales se hará alusión en el apartado 3.

2. Los textos literarios y el género del microrrelato en la clase de L2

En el marco de la clase de L2, el conocimiento que emana de los textos literarios se considera como *saber sociocultural* y, según Aventín (2005: 7), el desarrollo de la competencia literaria se materializa a través de los actos de lectura y escritura, lo cual implica, a su vez, el dominio de una serie de microhabilidades como: el reconocimiento y selección de información relevante; la capacidad de resumen, la anticipación y la creatividad lectora. A su vez, este último punto puede descomponerse en los siguientes ítems: interacción con el texto; inferencia y sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita. En este sentido, la lectura de textos literarios permite que los estudiantes de L2 consoliden la noción de discurso y puedan comprender la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de este tipo de textos literarios. Por otra parte, el diálogo que se promueve entre el texto y el lector trasciende el aprendizaje de lo sociocultural y se sitúa en el campo de la interculturalidad a través de lo que se ha llamado intertextualidad (Aventín, 2005: 2–4).

La propuesta didáctica que se presenta² más adelante pretende fortalecer la motivación de los estudiantes a través de la lectura y escritura de microrrelatos³, género literario que, enmarcado en la era de la posmodernidad, se postula “como una de las expresiones literarias y culturales que encarna lo virtual, lo fugaz, lo fragmentario, lo inmediato, lo diverso, lo híbrido, lo subjetivo, lo marginal, lo transgresor, lo transgénico y sobre todo lo breve” (Vides y Fajardo, 2005). Todo lo cual, como afirma Núñez (2019: 283–288), favorece la irrupción del microrrelato en la narrativa del presente siglo:

La emergencia de la minificación ha estado estrechamente ligada a las posibilidades de divulgación que ofrecía la red y ha habido un florecimiento de las narrativas transmediales que ha situado al microrrelato en un lugar privilegiado dentro de los soportes

-
- 2 El contenido de este artículo es el resultado de un Trabajo Final de Máster realizado en la Universidade do Minho (Braga), siendo uno de sus objetivos el desarrollo de la tecnología educativa para la enseñanza y aprendizaje del español como L2.
 - 3 En este artículo nos referiremos a este género utilizando el término microrrelato que surgió en los primeros años del siglo XX y que es conocido entre otras denominaciones como microcuento, microficción, cuento brevísimo, minicuento, minitexto (Encinar y Valcárcel, 2011: 11).

tecnológicos. Esta interrelación originó un producto de carácter abierto, intermedial e hipertextual en el que el internauta era a la vez lector, co-autor y productor de sentido.

Según Pérez (2010: 1256), las características más marcantes de este género literario son el interés del autor por la realidad, quien frecuentemente se alimenta de un suceso, de una anécdota, un chiste o un cartel de la calle y establece un juego entre realidad y ficción para crear finalmente un texto literario. El microrrelato narra una historia, crea un universo diegético, un mundo singular en el que se desarrolla la trama. En lo que respecta a su configuración, podemos hablar de la *naturaleza proteica* del microrrelato, pues es susceptible de adoptar formas diversas, aparentemente alejadas de la convención narrativa (se amolda al aforismo, a la fábula, al poema en prosa, etc.). Sin embargo, en esta dimensión, su característica esencial es la *brevedad*, siendo la extensión de referencia un máximo de 550 palabras y desde el criterio visual, aunque este rasgo sea variable, el texto debe ocupar una sola página. Otra característica derivada de su brevedad es la rigurosa *exactitud lingüística* que lleva implícitos otros dos atributos: *la concisión* y *la contención*. Además de las propiedades ya mencionadas, la *intertextualidad* se señala como otra característica relevante del género. Podríamos añadir también el carácter performativo de este discurso, caracterizado semánticamente por su intensidad y en el que la paradoja, la ambigüedad, el misterio o la sugerencia son también inherentes al género. Finalmente, la estética elíptica del microrrelato propicia estrategias narrativas que juegan con la elasticidad temporal de la historia, llevando hasta el extremo diferentes planos temporales y diegéticos que incitan al lector a su recomposición (Núñez, 2019: 291). Del mismo modo, este género suele convertir en objeto del relato el proceso mismo de la creación literaria, siendo por este motivo la *metaliteratura* otra de sus recurrentes manifestaciones.

3. El contexto digital de aprendizaje y la nueva textualidad

El fenómeno de la era digital ha alterado las exigencias laborales y de formación de los docentes del siglo XXI, pues deben ser capaces de crear contenidos didácticos atractivos, a los que se pueda tener acceso desde cualquier dispositivo móvil, de fácil navegabilidad y que favorezcan, además, el aprendizaje activo de la lengua meta. En la *literatura digital* (también denominada electrónica o hipermedia), la edición se realiza a través de una aplicación digital y permite que el texto, el sonido y la imagen se combinen y “ganen vida” (Pablo-Núñez, 2017: 132). El soporte digital aprovecha los recursos técnicos, gráficos e interactivos suministrados por la computación y posibilita la interactividad con el lector, permitiendo que los estudiantes puedan transformar de forma más versátil el *input* lingüístico y cultural de estos microrrelatos en otros productos discursivos y narrativos.

A pesar de su brevedad, el microrrelato posee acción, romance, suspense, ficción, terror y drama entre otros, por lo que resulta adecuado para desarrollar productos que surgen asociados a nociones como la *multimedialidad* o *transmedialidad*. Nótese que estos conceptos son movilizados por Calvo Revilla (2019: 536) cuando alude a la designación de microrrelato hipermedial, como se puede ver en el siguiente fragmento:

Bajo la designación de microrrelato hipermedial aludimos a dos fenómenos estrechamente relacionados: la intermedialidad y a la multimedialidad. A pesar de que la intermedialidad se ha convertido en un concepto controvertido, es una categoría crítica pertinente [...] que aúna tres fenómenos: la obra multimedial propiamente dicha, que manifiesta el máximo grado de copresencia directa e integración textual de medios, compartiendo un único soporte textual o editorial; la obra hipermedia, que remite a un hipertexto con enlaces a diferentes medios; y la variante transmedia que, con menor grado de integración textual, alude a textos dotados de cierta autonomía que están en distintos medios.

Al estimular la consideración del texto desde una perspectiva más amplia, conjugando diferentes medios en variados soportes digitales, la clase de L2 se convierte en un contexto de aprendizaje multimodal que permite descubrir el potencial que tienen los modos de comunicación distintos de la lengua con respecto a los textos de lectura y escritura impresos en papel tradicional (Martínez, 2013: 4). Y, además, esta combinación permite que los estudiantes puedan comprender y/o producir contenidos multimodales que deben “mettre en jeu au moins deux médias, nouveaux ou traditionnels, utilisés ensemble” (Lebrun y Lacelle, 2012, 2014).

4. El taller de escritura creativa a partir del microrrelato

Este contenido educativo intenta reflejar la forma actual en la que nos relacionamos con los géneros culturales y de ocio, pues a menudo transformamos aquello que consumimos en un nuevo producto (a partir de una noticia de periódico, por ejemplo, se puede elaborar en clase una noticia audiovisual, etc.). Al hilo de lo anterior, Higuera García (2012: 108–109) destaca que las tecnologías y la creación de contenidos digitales evidencian los cambios que se están produciendo en la forma de aprender y enseñar, gracias, en parte, a las realidades multimodales. En este sentido, el texto digital nos permite asociarlo a la imagen o al sonido y, como señala Palange (2012: 68), este soporte “cambia la relación de autor y lector, de la producción y el consumo. Hay una redefinición de los papeles y se desarrollan habilidades para escribir y leer”⁴, invocándose así el papel de lector como prosumidor o transformador de información (Scolari, 2013: 434).

4 Traducción propia.

Por otro lado, el diseño de este taller confiere especial importancia a la toma de conciencia sobre las distintas fases del proceso de escritura —elegir un tema, pensar en la finalidad de su escrito, planificarlo, buscar modelos, etc.—, estableciendo así un paralelismo con la figura del escritor, quien debe estructurar el texto y enriquecerlo progresivamente en sus distintas etapas de composición (Sánchez, 2010). Este enfoque procesual se sustenta en la relación que se establece entre los procesos cognitivos y de composición que comparten tres momentos básicos: la planificación (que consiste en generar y organizar las ideas, definir unos objetivos y definir el contexto); la textualización (donde se pone en práctica lo planificado a partir de borradores), y la revisión (donde se van subsanando las dificultades encontradas) (Álvarez, 2016: 8).

El desarrollo de la autonomía del estudiante es decisivo en una propuesta didáctica versátil y que permite ser puesta en práctica en diferentes modalidades (presencial, semipresencial o a distancia), posibilitando que el aprendiz gestione su propio aprendizaje. Para fomentar esa autonomía, el taller cuenta con un espacio de reflexión individual (a través de una ficha de auto y heteroevaluación), que le hará llegar al profesor sugerencias de mejora propuestas por los estudiantes.

En lo que respecta a las destrezas, estas se han desarrollado de manera integrada, concretamente la comprensión auditiva y lectora se han trabajado a través de un *input* diversificado (textos, documentos en audio o vídeo), mientras que el enfoque de la producción se ha realizado con base en la colaboración e interacción (a través del foro de debate en la dimensión online). A su vez, la motivación intrínseca y la creatividad han sido promovidas de forma multidisciplinar a través de las artes plásticas, el cómic o géneros literarios como la greguería.

De entre las múltiples herramientas de autoría que permiten generar cursos interactivos para el aprendizaje en línea, se ha seleccionado la plataforma Articulate_Rise 360⁵. Se trata de una aplicación web del Articulate que permite la creación de cursos e-learning para cualquier dispositivo (ordenador, *tablet* o teléfono móvil). El único requisito para su implementación es recurrir a un navegador web con el que se pueden crear cursos personalizados que combinan diferentes bloques de aprendizaje. Nos proporciona, además, la ventaja de añadir actividades de trabajo colaborativo en tiempo real.

A lo largo del proceso de concepción se pasó por diversas fases en las que se desarrollaron escenarios pedagógicos para *b-learning* y se seleccionaron

5 Articulate 360 (<https://360.articulate.com/>) es un conjunto de nueve herramientas, tres de las cuales están diseñadas especialmente para la creación de cursos virtuales: Storyline 360 (<https://articulate.com/360/storyline>), Studio 360 (<https://articulate.com/360/studio>) y Rise 360 (<https://articulate.com/360/rise>).

diferentes elementos multimedia que condicionaron variados géneros de interacción entre los/las estudiantes en un contexto virtual de aprendizaje (por ejemplo, discusión, foro, etc.). El resultado final pretendía congrega las competencias pedagógicas y tecnológicas para construir ambientes virtuales de aprendizaje cuyos contenidos y actividades se adapten a las necesidades educativas y a los contextos pedagógicos en que se mueven los alumnos destinatarios (Moreira, 2012).

La configuración digital del taller⁶ consta de tres bloques, compuestos a su vez, por doce apartados que se desglosan como se verá a continuación —Figura 1—:

The image shows a digital course interface. On the left is a sidebar with a menu:

- Elaborado por
- Gula didáctica
- Foro de presentación
- MATERIALES DIDÁCTICOS
- COMPRESIÓN Y REFLEXIÓN
 - Sesión 1 "Entrando en materia"
 - Sesión 2 "Minibiblioteca multimodal"**
- PRODUCCIÓN Y CREACIÓN
 - Sesión 3 "Comprendiendo aprendo"
 - Sesión 4 "¡Comencemos a crear!"
 - Sesión 5 "Escritores consagrados"
 - Sesión 6 "Compartiendo nuestra obra"
- BIBLIOGRAFÍA Y CERTIFICADO PARA EL ALUMNO
 - Bibliografía general
 - Bibliografía de materiales y recursos utilizados

The main content area features a blue header with the title "La ESCRITURA ES la pintura de la voz." by FRANÇOIS MARIE ARQUET. Below the header, the text reads: "De la minificción a la acción" and "COMENZAR CURSO".

En este curso de iniciación a la escritura creativa utilizamos la literatura breve para despertar la motivación y la creatividad, propiciando, a través de la escritura, destrezas lingüísticas suficientes que ayuden al alumno a establecer la comunicación de manera eficaz en la lengua meta.

Trabajamos estrategias, desarrollamos destrezas, fomentamos competencias. Empleamos, para el enriquecimiento de nuestras actividades, una variedad de recursos literarios, artísticos, multimodales, ...

El curso ha sido elaborado pensando en las necesidades generales de aprendizaje que pueden presentar los alumnos /aprendices que se interesen por estudiar esta lengua romance.

NOTA: Al finalizar este taller de escritura los alumnos que completen en su totalidad las seis sesiones que lo conforman, reciben un certificado de participación como reconocimiento por haber llegado al final del curso.

Figura 1: Taller de escritura creativa organizado en tres bloques.

6 Los usuarios pueden acceder al taller digital a través del siguiente enlace: https://rise.articulate.com/share/aLjzAkdLZILMtFHPMnVo5BEH_ghjCph6#/

- En el primer bloque se incluye la guía didáctica y un foro de interacción inicial para los usuarios que se inscriben en el taller.
- En el segundo bloque se desglosan los materiales didácticos que están distribuidos en seis sesiones de trabajo.
- Y, finalmente, en un tercer bloque se presenta la información relacionada con la bibliografía general, la bibliografía y el certificado de participación que recibirán los aprendices al culminar las 12 horas aproximadas de duración.

A su vez, en cada una de las sesiones de trabajo (representadas en la plataforma digital con colores diferentes para que se puedan diferenciar), se incluye una brevísima introducción al contenido de cada sesión en la que se describen los objetivos específicos y la secuencia de actividades siguiendo un orden lógico. Se responde a las actividades de tres formas posibles: directamente en la plataforma, en el foro, o en el espacio dedicado a la escritura colaborativa (las dos últimas implementadas en Padlet⁷, pero con acceso directo desde el taller). A continuación, se detallan brevemente las actividades de cada sesión (seis en total):

Primera sesión - Entrando en materia

El paso inicial es la activación de conocimientos previos a través de diferentes preguntas sobre las diferentes tipologías de textos literarios. En este sentido, se introducen preguntas para verificar si los alumnos conocen las tipologías discursivas y textuales presentadas en la actividad (texto narrativo: novela, microrrelato; texto dramático: comedia, tragedia). Luego se proponen actividades para identificar los textos que corresponden al género del microrrelato con la intención de que los estudiantes se aproximen inductivamente a las características de este género literario. En esta sesión se trabaja la competencia discursiva, llamando la atención de los estudiantes para los conectores y finalmente los alumnos visualizan un vídeo del escritor Julio Cortázar⁸ en el cual el propio autor da algunos consejos para ser escritor. Empleando este recurso como técnica de simulación, se ha intentado fomentar algunas habilidades que luego los alumnos podrán poner en práctica durante el proceso de escritura.

Segunda sesión - Minibiblioteca multimodal

La escritura creativa consolida la construcción de un aprendizaje significativo, desarrolla la imaginación y el pensamiento coherente y ayuda a fortalecer la personalidad del aprendiz en aspectos comunicativos. Aunque no es innata, Alfonso

7 Herramienta de uso fácil para la confección de pizarras digitales para la escritura colaborativa. Disponible en este enlace: <https://padlet.com/>

8 El vídeo está disponible a través del enlace: <https://youtu.be/dIAEQQQWrGM>

(2001: 58) ha demostrado que la inteligencia emocional o creativa forma parte de nuestra personalidad. También afirma que “enseñar a escribir literatura no es imposible, por el contrario, es solo poner al alumno en situación de repetir ese proceso siguiendo una secuencia de actividades de escritura creativa y tomando como referencia a alguien que ya sabe hacerlo” (Alfonso, 2001: 59). Por ese motivo, la función de la biblioteca multimodal dentro del taller proporciona varios ejemplos de microrrelatos, unos en soporte textual y otros en soporte multimedia, todo lo cual puede servir para reproducir modelos de escritura mono y multimodal. A su vez, el *input* recibido en esta biblioteca a través de la narrativa fílmica pretende mostrar a los alumnos que el texto literario en un ambiente digital puede ser enriquecido con otras formas semióticas (sonidos, imágenes estáticas o en movimiento) —Figura 2—.

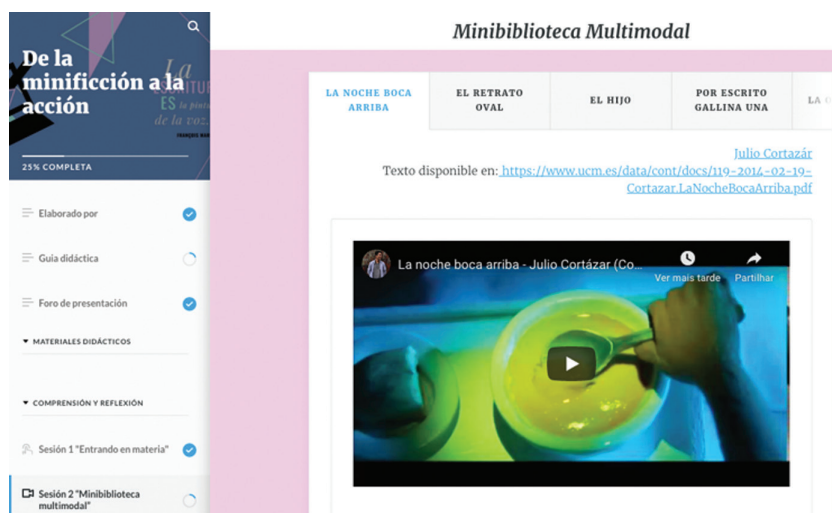


Figura 2: Minibiblioteca multimodal.

Después de que los alumnos trabajen con la biblioteca multimodal y de que infieran intuitivamente las características del género propuesto, deben aprender a trabajar con la herramienta Cmaps Tools⁹ que les permitirá mapear las características del género del microrrelato mediante la elaboración de un mapa mental.

9 Los usuarios pueden acceder a la aplicación mediante este enlace: <https://cmap.ihmc.us/>

Con esta tarea además de fomentar las habilidades cognitivas, desarrollan su competencia digital. Como refuerzo de la motivación intrínseca y para impulsar la escritura creativa, se trabajará con actividades creadas a partir de greguerías (Gómez de la Serna, 1917) y del cómic (una imagen retirada de un fragmento de la historieta gráfica de *Mortadelo y Filemón*).

Tercera sesión - “Comprendiendo aprendo”

Se realiza la explotación didáctica del texto titulado “Cuento de Navidad” (Merino, 2007). Con esta actividad se pretende que los estudiantes descubran en una fase inicial la trama del cuento a partir de su título y que extraigan información sobre el autor. En esta sesión está previsto que se responda a la mayoría de las actividades a través del foro de debate, por lo que esta actividad podría ser implementada a distancia o incluso a través del formato de la clase invertida. El foco incide primero sobre estrategias de microcomprensión (vocabulario, uso de sinónimos), y luego sobre la comprensión global del texto. Se continúa preparando a los estudiantes para la fase de producción final mediante la identificación de los elementos que integran la estructura narrativa del microrrelato de Merino, proporcionándoles las estrategias necesarias para elaborar posteriormente un texto similar.

Cuarta sesión - “¡Comencemos a crear!”

Se ofrecen ejemplos de creación artística diversificada y expresividad gracias a actividades que describen el lenguaje gestual y corporal¹⁰. Se incluyen también imágenes que nos remiten a diferentes dimensiones artísticas (pintura, fotografía, arte, entre otros) para estimular la creatividad de los alumnos mediante la escritura. A través del foro, se recogen las impresiones de los alumnos sobre las actividades propuestas y también se continúa trabajando la monitorización de la comprensión audiovisual y el proceso de escritura.

Es importante destacar que estas primeras sesiones servirán al alumno para preparar la realización de la tarea final que consistirá en la elaboración de un microrrelato a partir de la frase-desencadenadora (ya sea en el inicio, en el medio, o al final del texto producido), que aparece a continuación:

...se despertó sobresaltado/a, intentó ponerse de pie, pero su cuerpo era demasiado pesado y por más que intentaba no podía controlarlo, sentía como si ya no fuese dueño/a de sí...

10 Con un vídeo incorporado para fomentar la creatividad del alumno a partir del componente audiovisual: <https://youtu.be/X29l7bqGCQs>

Quinta sesión - “Escritores consagrados”

Se desglosan las instrucciones que el alumno debe considerar durante el proceso de producción final del microrrelato. Se presenta un vídeo¹¹ que puede resultar útil para superar el bloqueo mental y se trabajan estrategias metacognitivas de planificación, monitorización y supervisión del texto. El resto del proceso se explica detalladamente en las instrucciones que recibirá el alumno. Se les indica que confeccionen un borrador, prestando atención a los elementos de la narración y a la estructura narrativa, seleccionando el vocabulario necesario. Dado que el texto/microrrelato final debe ser escrito en parejas utilizando la herramienta Google Docs, se les indica que deben planificar también el trabajo colaborativo que van a desarrollar.

Sexta y última sesión - “Compartiendo nuestra obra”

Se ponen en práctica estrategias metacognitivas de revisión y evaluación de la tarea a través del intercambio en parejas del trabajo final. Para realizar la tarea de coevaluación en la actividad se proporcionó el cuadro con los niveles comunes de referencia para la expresión escrita (nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* [MCERL], Consejo de Europa, 2002). En las modalidades a distancia (*e-learning*, *b-learning*) la interacción sobre esta actividad se realiza a través del foro de discusión y en la modalidad presencial de forma oral en el aula. En la fase de corrección del texto, cada pareja modificará su microrrelato en función de las sugerencias propuestas por sus compañeros/revisores.

Al final de la sesión, está previsto que los alumnos completen un cuestionario de autoevaluación y heteroevaluación sobre los contenidos impartidos durante la implementación del taller¹² en el aula, expresando su opinión crítica y reflexionando sobre su proceso de aprendizaje.

5. Consideraciones finales

Como hemos visto, programar un curso en formato digital exige no solo seleccionar un tema interesante, como saber seleccionar los recursos y herramientas

11 Disponible en este enlace: <https://youtu.be/ae616NDEej0>

12 En este cuestionario [<https://bit.ly/37cumGe>], los alumnos indican si consideran ventajosa la explotación didáctica del microrrelato como una estrategia para el desarrollo de la comprensión literaria y la competencia comunicativa. Señalan los elementos de la narración que le resultaron más difíciles de identificar durante el proceso de escritura. Luego, clasifican la funcionalidad de la plataforma digital, especificando si consideran bien organizados los contenidos por sesiones de trabajo. Finalmente, describen brevemente cómo ha sido la experiencia de interacción en parejas durante la escritura del microrrelato propuesto como tarea final.

informáticas más adecuados, adaptar el enfoque metodológico y también prestar atención a la dimensión estética en el diseño de las interfaces. Es igualmente importante tener en cuenta las condiciones de navegabilidad de los e-contenidos y la posibilidad de incluir la interactividad entre docente y discentes, con lo cual se proporciona un *feedback* correctivo a los alumnos meta que realizan la actividad (Cea y Araújo, 2018: 61).

La creación del taller ha sido un desafío tecnológico, pues parte de una biblioteca multimodal para la elaboración de un microrrelato como producto monomodal. En una fase posterior será posible incorporar en el taller actividades de expresión escrita de mayor complejidad que impliquen la producción de textos hipermediales. Se podrá recurrir, por lo tanto, a herramientas para la creación de contenidos animados (tales como Powtoon¹³ o Moovly¹⁴) que permiten combinar varios medios (textos, imágenes o vídeos). Por otro lado, se podrá ampliar el desafío a través de la escritura interactiva y no lineal con recurso a herramientas tales como el Twine¹⁵ que permiten que el lector siga su propio recorrido de lectura a través de los enlaces propuestos en la narrativa.

La confluencia de nuevos géneros textuales y nuevos soportes tecnológicos parecen confluir en nuevas sinergias que consiguen ampliar la creatividad de los estudiantes y su alfabetización digital a través de la multimodalidad, aunque para ello sea necesario acometer los cambios oportunos en el seno de la clase de L2.

Bibliografía

- ALFONSO, FRANCISCO (2001). “Didáctica de la escritura creativa”. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28: 51–64. Disponible en <https://tinyurl.com/y3vxryqp>
- ÁLVAREZ, GEORGINA (2016). *Aprender a escribir en los niveles iniciales de ELE* [archivo en PDF]. Universidad de Estocolmo. Disponible en <https://tinyurl.com/y2eq45bj>
- AVENTÍN, ALEJANDRA (2005). “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 29: s. p. Disponible en: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>
- BELLOCH, CONSUELO (s. f.). *Las TICs en las diferentes modalidades de enseñanza/aprendizaje-Teleformación*. Valencia: Unidad de Tecnología Educativa (UTE).

13 <https://www.powtoon.com/home/>

14 <https://www.moovly.com/>

15 <http://twinery.org/>

- Universidad de Valencia. Disponible en: <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA2.pdf>
- CABERO, Julio (1998). “Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas”. En Manuel Lorenzo Delgado, José Antonio Ortega Carrillo y Tomás Sola Martínez (coords.). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 197–206.
- CALVO REVILLA, Ana (2019). “Cultura textovisual, hibridación y dialogismo en la obra de Albert Soloviev”. *Actio Nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 3: 532–555. DOI: <https://doi.org/10.15366/actio-nova2019.3.022>
- CEA, Ana María y ARAÚJO, Sílvia (2018). “Creación de e-contenidos para L2: análisis de propuestas didácticas en la asignatura de Tecnologías Aplicadas a las Lenguas en un máster en ELE”. *Azulejo para el aula de español*, 9: 49–66. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/portugal/dam/jcr:a7c546b0-b998-4804-8b98-97431179aef1/cea-ara%C3%BAjo.pdf>
- CEA, Ana María (2016). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*. Santiago de Compostela: Repositorio Minerva, Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706>
- 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
- COPE, Bill y KALANTZIS, Mary (eds.). (2017). *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. New York: Routledge Publisher. Disponible en: <http://newlearningonline.com/kalantzis-and-cope/biographical-notes>
- ENCINAR, Ángeles y VALCÁRCCEL, Carmen (2011). *Microrrelatos hispánicos actuales*. Madrid: SIAL Narrativa.
- GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón (1917). *Greguerías*. Disponible en: <https://tinyurl.com/y4bs4oxa>
- GONZÁLEZ, Naimy, CEA, Ana María y ARAÚJO, Sílvia (2018). *Taller digital interactivo: De la minificción a la acción*. Disponible en: <https://tinyurl.com/y5s58p73>
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2012). “Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1: 101–128. Disponible en: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>

- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Disponible en <https://tinyurl.com/yxj4pv2w>
- KUMARAVADIVELU, Bala (1994). *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del Profesor, Antologías Didácticas. Disponible en: <https://tinyurl.com/y55aovlh>
- LEBRUN, Monique y LACELLE, Nathalie (2012). “Le document multimodal: le comprendre et le produire en classe de français”. *Repères* 45: s. p. Disponible en: <http://journals.openedition.org/reperes/141>. DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.141>
- LEBRUN, Monique y LACELLE, Nathalie (2014). “L’ère numérique: un défi pour la didactique du FLE”. *Synergies Portugal*, 2: 107–117.
- MARTÍN, Susana (2006). “La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera”. *ELUA*, 20: 233–257. Disponible en: <https://tinyurl.com/y5mgzwnt>
- MARTÍNEZ, María (2013). “Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas”. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28: 1–13. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4911305.pdf>
- MOREIRA, António (2012). “Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais”. En Angélica Monteiro, J. Antonio Moreira y Ana Cristina Almeida, *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores. 29–46.
- NÚÑEZ, Xaquín (2019). “Cultura digital y narrativas distópicas: de la minificción en red a Black mirror”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas artísticas y literarias en la red*. Madrid: Visor libros. 281–308.
- PABLO-NÚÑEZ, Luis (2017). “Hacia un balance de la literatura hipermedia”. En Lidia Bocanegra Barbecho y Ana García López (eds.). *Con la Red / En la Red. Creación, Investigación y Comunicación Cultural y Artística en la era Internet*. Granada-Nueva York: Universidad de Granada-Downhill Publishing. 130–155. Disponible en: https://zenodo.org/record/1134128#.WljaLbN_Oko
- PALANGE, Ivete (2012). “Texto, hipertexto, hipermedia: uma metamorfose ambulante”. *Boletim Técnico do Senac: revista da educação profissional*, 38 (1): 61–73.
- PÉREZ, María T. (2010). *El microrrelato: explotación didáctica en la clase de E/LE*. En Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge Juan Sánchez iglesias, Marta Seseña Gómez (coords.). *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Vol. 2. Salamanca: Asele. 1255–1270. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1255.pdf

- SÁNCHEZ, David (2010). “Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales”. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 20: 1–18. Disponible en: <https://tinyurl.com/yyspqwlc>
- SCOLARI, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- VIDES, Eder J., y FAJARDO, Harold Y. (2005). *La minificación en la escuela: exploración de las identidades multiculturales (Maestría en Comunicación)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2683>

Milagrosa Parrado Collantes y Agnieszka Kruszyńska

Lluvia de aerolitos con alumnado de altas capacidades. Taller en la Fundación Carlos Edmundo de Ory

1. Introducción

Quando despertó, la microficción *todavía* estaba allí.

Es un aspecto inherente al ser humano expresarse con máximas para buscar ese “nombre exacto de las cosas” (Jiménez, 1986: 268) como exteriorización de sus sentimientos más inefables. Es indiscutible que todos los hablantes de una lengua poseen un tejido de expresiones compartidas, una red interlingüística, fraseológica y metaliteraria que se va tejiendo poco a poco y cuya extensión alcanza a distintas generaciones. Algunas desaparecen, otras se mantienen imperturbables y otras nuevas nacen; no obstante, esa red que creamos los hablantes sigue viva. Pero no solo la oralidad se encarga de mantener viva esta red, sino que, además, muchas de las grandes frases que compartimos normalmente provienen de la pluma de autores que también están en la conciencia colectiva, aquellos a los que podemos considerar clásicos. Desde los sabios grecolatinos hasta los escritores contemporáneos, todos están sujetos a la usurpación de sus célebres frases y si, a esta combinación intertextual, le añadimos la inmediatez comunicativa de la que disponemos hoy en día, el resultado es la visibilidad absoluta de esa red de la que hemos hablado antes.

Hemos elegido el renombrado microrrelato de Augusto Monterroso para hacer referencia a que el género microficcional siempre ha estado desde que el hombre ha tenido habilidad comunicativa; siempre ha estado en la conciencia literaria y son tantos los textos que conforman el corpus que supondría una tarea hidraica¹ componerlo, aunque, por supuesto, “en el ámbito hispanoamericano y español, junto a la labor desempeñada por los antólogos y compiladores del género han sido decisivos los congresos, editoriales y revistas que le han prestado atención, contribuyendo al avance de los estudios teóricos, históricos y críticos” (Calvo Revilla, 2016: 57).

1 “Hidraica” basado en la mitológica Hidra de Lerna, monstruo que, por cada cabeza que perdía, regeneraba dos. Esto ocurre con los textos microfccionales, cuando parece que se ha cortado la cabeza, aparecen muchos más textos-cabezas.

Por otra parte, siempre ha estado en el inconsciente colectivo a la hora de hablar, tanto en todas esas manifestaciones orales que se han transmitido desde tiempos inmemoriales, así como en las frases que repetimos a diario, como si siempre hubieran estado ahí, pero que fueron escritas por autores que, a veces, ni relacionamos con estas frases y, en ocasiones, incluso resultan manidas. Para constatar este inconsciente colectivo hemos tomado a Romero Oliva (2016) quien recoge las palabras de Machado, unas palabras que

permanecen vivas y justifican el eje transversal de nuestro discurso pues, si bien en la actualidad la sociedad se ve influenciada por las directrices de la imagen y el sonido, de lo espontáneo y lo efímero, también es cierto que en ella prevalece un acervo cultural que cada generación tiene derecho a conocer. (13)

Son ese acervo cultural y patrimonio de la humanidad los conformadores y protectores de la palabra literaria, de las frases de las que hacemos uso, esas sentencias con las que perpetuamos nuestra herencia cultural común.

Del mismo modo, los aerolitos son un claro ejemplo microficcional para llevar a cabo mecanismos hipermediales. Son textos muy plásticos que favorecen la imaginación, la creatividad y, por supuesto, una conexión directa con elementos más tradicionales como la imagen y la música, pero también con otros elementos muy actuales como los GIF o los memes.

Dentro de esta configuración de redes microfccionales, incluimos a los aerolitos de Carlos Edmundo de Ory. En ellos el autor teje una la red intertextual desde unas raíces muy claras, leídas, respetadas y vividas por su parte. Además de esa fijación que tiene por estos autores (escritores que, curiosamente, han cultivado ese *cuarto género* muy frecuentemente en sus escritos), el escritor también se vale de la fraseología del acervo popular para construir sus aerolitos, además de la construcción de escritos que rozan en numerosas ocasiones variantes como la poesía fractal o los propios microrrelatos. En este sentido, según Zamora Suárez:

Los usuarios reaccionamos ante la lectura hipertextual aparentemente de forma evidente e intuitiva, hemos aprendido a manejar de forma asidua textos no lineales, fragmentados, con una carga importante de intertextualidad que demandan nuestra interacción para poder seguir adelante con la lectura. En realidad, las lecturas hipertextuales presentan una combinación de elementos que ya existían en soporte impreso, pero que con los nuevos programas digitales se pueden implementar en formato digital enriqueciendo así un texto con diferentes enlaces multimedia que facilitan el acceso a una cantidad de información prácticamente ilimitada. (2018: 3)

En este contexto, planteamos estos talleres con el alumnado de altas capacidades que han estado enfocados principalmente en, por una parte, fomentar la lectura

e impulsar la creatividad —escritura creativa— a través de los clásicos literarios en general y, en particular, a través de la figura de Carlos Edmundo de Ory y sus aerolitos.

2. Textos microfccionales para una educación literaria: los aerolitos

Zavala nos adelanta el valor didáctico del género apuntando a que “la utilización de textos literarios muy breves [...] se encuentra entre las estrategias más productivas de la enseñanza [...]” (2004: 71). Así, al hablar de los seis rasgos eminentemente caracterizadores del género considera que: “en una hora de clase se puede explorar un texto muy breve con mayor profundidad que una novela o una serie de cuentos” (2004: 71).

Partimos de la base del uso de la microficción como una herramienta muy provechosa para el fomento de la lectura de clásicos literarios, en general, y, en este caso particular, de Carlos Edmundo de Ory. En este sentido, estamos de acuerdo con Álvarez Ramos en que “reducir el microrrelato en el aula solo a su ámbito significativo lastra hasta la saciedad las posibilidades didácticas del mismo, pues este nanogénero tiene otras muchas características textuales que lo hacen idóneo para los aprendientes más jóvenes” (Álvarez Ramos, 2016: 199).

Entre estos rasgos idóneos, uno de los que más se relaciona con los aerolitos es la intertextualidad, elemento en el proceso lector indispensable para un pleno desarrollo de la competencia literaria. Recordemos que uno de los principales objetivos de la educación literaria es formar un lector competente, es decir, formar a un lector que domine el “bagaje mínimo de conocimientos comunes a la cultura” (Brasca, 2013: 18) y el reconocimiento de esos elementos culturales durante el proceso de formación lectora y para una educación literaria. Para ello, es necesario disponer de textos que propicien la intertextualidad. En nuestro caso, proponemos estos textos microfccionales.

Concretamos esta idea tomando las palabras de Romero Oliva y Trigo Ibáñez para quienes “el intertexto lector nos acerca a la experiencia del propio individuo, a su competencia lectora y al bagaje cultural obtenido de las diversas lecturas que ha realizado” (2012: 65). Retomamos, del mismo modo, las palabras de Mendoza Fillola (2001: 17), para quien el intertexto “actúa como mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura e interviene en la integración y contextualización pragmática de los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto es capaz de suscitar en el lector” (Mendoza, 2001: 17).

Por su parte, Genette postula que “no hay obra literaria que no evoque en algún grado y según la lectura, alguna otra” (1989: 19); lo que parece haberse convertido en uno de los pilares actuales de la educación literaria y de la microficción.

Taberner Salas considera que “el concepto de intertextualidad, en sus diferentes realizaciones, se erige como una de las claves fundamentales en la selección de los discursos literarios propuesto para la formación de hábitos lectores” (2007: 53). Además, otros autores coinciden en que es necesario valerse de nuevos géneros literarios en consonancia con las necesidades de los alumnos con respecto a la vida en general y a su concepto de literatura. Núñez Ruiz postula que es necesaria la búsqueda de “ciertas fórmulas didácticas con las que aclarar los modos más idóneos de acercamiento de los escolares a estos mensajes” (2001: 102). En este sentido, el género se vale de otro tipo de modos como la noticia, la paremiología, la fraseología, los bestiarios, los refranes, el chiste, el horóscopo, el epigrama..., pero estableciendo un diálogo indiscutible con los géneros, autores y obras más canónicos; esto se debe a la innegable capacidad intertextual e hipertextual de este supersónico género.

La microficción, en uno de sus muchos planos, facilitaría, sin ninguna duda, el desarrollo de la competencia literaria partiendo de estos textos considerados por algunos autores como *paraliterarios*, pero que se encuentran muy cercanos a los núcleos de interés del alumnado.

Así, autores como Prado Aragonés (2011: 342) atisban también la necesidad de atender a manifestaciones más populares en los primeros años de educación literaria, manifestaciones en las que ambos autores caen en etiquetar como paraliteratura; sin embargo, muchos admiten manifestaciones como los aforismos dentro del género y no como una manifestación *paraliteraria*. En este aspecto, Brasca señala, basándose también en el concepto de “diversidad” de Zavala, la “mimesis”: “la microficción suele presentarse bajo la [...] de formas no literarias como la noticia periodística, la definición, el chiste, el instructivo, etc.” (2013: 17) y lo mismo ocurre en los aerolitos.

Para ello y en relación con la alfabetización hipermedial para la escritura creativa, en lo que consistirá nuestra evidencia del taller, Ahumada (2012: 152) la relaciona con “el conocimiento de cómo operan los medios y generan creativamente sus propios contenidos”. Bajo esta premisa, veremos a continuación, como los aerolitos tienen un estilo propio muy definido; es por este estilo propio que este tipo de alumnado con el que trabajamos puede poner en marcha estos mecanismos para continuar la estela oryana, creando sus propios aerolitos.

2.1. Los aerolitos de Carlos Edmundo de Ory

“Aforismo, la forma de la verdad loca, de la verdad dionisiaca”

(Carlos Edmundo de Ory)

Una de las características que señala Zavala (2006) al caracterizar los escritos microfccionales es la serialidad, de la que Bados Ciria (2013: 40) también comenta que “uno de los rasgos propios de la minifcción es su carácter breve y fragmentario, lo cual conlleva otro rasgo: la serialidad [...] Una minifcción forma parte de una serie, es decir, de un proyecto literario”.

Definimos los aerolitos como el proyecto vital de Carlos Edmundo de Ory que se materializa como un conjunto híbrido de manifestaciones microfccionales entre las que se encuentran la paremiología, la alegoría, el epigrama, la poesía fractal y el aforismo, donde se ponen de manifiesto caleidoscópicamente, pensamientos de tintes filosóficos y que dan pie a la imaginación; tratan, por una parte, temas universales como el amor, la muerte, la propia literatura, la angustia, la religión, la naturaleza... y, por otro, recogen citas célebres o *quotes* de numerosos autores que son relevantes para la vida orgánica y literaria de Carlos Edmundo de Ory. Es imprescindible correlacionar diario y aerolitos, ya que es en su diario donde se constata la inclusión de Carlos Edmundo de Ory en la tradición aforística minifccional, y su predilección lectora por los grandes cultivadores del género: las *suprafluencias oryanas* (Parrado y Romero Oliva, 2017: 13).

En este panorama donde convergen la autobiografía, la ironía, el humor... dividiremos el corpus de los aerolitos en relación con su temática:

- Aspectos vitales, que engloban estos tópicos: amor, sexo, mujer, muerte, angustia/existencialismo filosóficos, y religiones.
- Aspectos literarios (poeta, poesía, literatura...) y reflexiones lingüísticas.
- Carlos Edmundo: historiador, político y filósofo, y frases célebres de otros autores.

Ya constatamos que “la aforística microficcional oryana —los aerolitos— puede tener una dimensión universal para los jóvenes” (Parrado y Wilczyńska, 2016: 127). Así, realizaremos una distinción en la que incluiremos los aspectos propuestos por De Vicente-Yagüe (2015: 299) en relación con el canon formativo con respecto a la creatividad y el desarrollo de la competencia literaria.

En nuestro caso, en relación con los procesos hipermediales, enfocamos los aerolitos como un proceso de escritura creativa donde se ponen en marcha diferentes mecanismos asociativos. Así, el alumnado logra poner en marcha

mecanismos mentales a modo de los mapas, donde convergen una serie de estímulos mentales también, un fuego a partir de la chispa de los aerolitos. En palabras de Chaverra (2000: 31), “una herramienta de escritura hipermedial le ofrece al lector-escritor no solo nuevas posibilidades para exponer su pensamiento o expresar mejor las complejas interrelaciones que tienen las ideas en su mente” (p. 31).

“Calidad de las obras literarias” (De Vicente-Yagüe 2015: 301):

“Ilustran el uso literario de la lengua” (De Vicente-Yagüe, 2015: 301): Carlos Edmundo no solo crea aerolitos, sino que es poeta, articulista, ensayista, narrador, *cuentista*..., todos los géneros que cultiva se retroalimentan haciendo de la obra oryana una fuente viva de lengua literaria. Este *feedback* parece acentuarse en los aerolitos, transmitiéndonos la esencia de la obra y carácter de Ory y de la literatura en general. Encontramos aforismos que parecen el inicio de un cuento, abundantes chistes, ironía desbordante, noticias de la época, narraciones de acontecimientos históricos...

“Reconocimiento por parte del alumnado de los recursos estilísticos literarios” (De Vicente-Yagüe, 2015: 301): Algunos de estos aforismos son versos de poemas e, incluso algunos forman parte de alguno de sus poemas. Además, encontramos toda una fuente de tropos literarios: metáforas, comparaciones, calambures, oxímoros, paradojas, aliteraciones...

“Selección de obras como modelo literario de creación para el alumnado” (De Vicente-Yagüe, 2015: 301): al ser sentencias breves con las que el alumnado está familiarizado por su proliferación en las redes sociales, estos alumnos ya han creado en la escritura de sus “estados”, lo que nos facilita la creación de nuevos aerolitos.

“Adecuación de obras a los gustos e intereses de los alumnos” (De Vicente-Yagüe, 2015: 302):

“Obras atractivas por su temática o recursos expresivos” (De Vicente-Yagüe, 2015: 302). Se constata en la división temática que hemos realizado.

“Selección de obras adecuadas a la edad de los alumnos, para ayudar en su proceso lector” (De Vicente-Yagüe, 2015: 302).

“Selección variada para mostrar al alumno un amplio y rico panorama literario” (De Vicente-Yagüe, 2015: 302): los aerolitos sirven para hacer referencia a otras obras literarias que podemos acercar a nuestro alumnado; además de hacer referencia a autores hispánicos, también aluden a escritores canónicos universales. Asimismo, se nombran numerosas personalidades del mundo de la filosofía y el arte y en este caso, las referencias suelen ser hechos que le han llamado la atención al propio Carlos Edmundo.

“Capacidad de las obras para el desarrollo y adquisición de la competencia literaria”, De Vicente-Yagüe (2015: 303):

“Obras que fomenten el intertexto lector” (De Vicente-Yagüe, 2015: 303): los aerolitos son una fuente viva de referencias a otros autores y obras.

“Obras que permitan establecer valoraciones personales” (De Vicente-Yagüe, 2015: 303): los aerolitos son frases hechas para pensar y, como tal, fomentan el espíritu crítico.

“Combinación de obras clásicas con obras de literatura infantil y juvenil”, De Vicente-Yagüe (2015: 303):

“Obras representativas de modelos literarios, culturales y estéticos” (De Vicente-Yagüe, 2015: 303): Carlos Edmundo es uno de los creadores de una de las corrientes vanguardistas eminentemente hispánicas: el Postismo. No obstante, fue un escritor prolífico con una obra poética, narrativa y ensayística excepcional, lo que hace que también sea un modelo referente en la literatura del siglo XX, haciendo que su obra no se reduzca injustamente a una mera anécdota postista.

3. Taller con el alumnado de altas capacidades

3.1. Contexto del taller

El taller que presentamos, titulado *Creatividad literaria y lectura compartida*, se llevó a cabo durante tres cursos escolares (2016–2017; 2017–2018 y 2018–2019). Esta actividad está incluida en el Programa de Enriquecimiento Extracurricular Mentorando (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

El taller contó como asistentes a alumnos de toda la provincia de Cádiz y de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lo que plantea, una “heterogeneidad de perfiles”². En este sentido, es necesario recoger algunos de los puntos de esta circular para entender el contexto de actuación.

En cuanto a las características del alumnado, este “se caracteriza por sus ansias de saber sobre determinados temas, de conocer y de investigar en determinados campos de su interés, por su elevada curiosidad e inquietud para emprender acciones novedosas, y su gran sentido ético” (Circular del equipo de orientación educativa especializado en altas capacidades intelectuales de Cádiz, Junta de Andalucía). Nos encontrábamos con un público muy específico, con unas necesidades y características concretas. Ante ello, el equipo de orientación

2 Circular del equipo de orientación educativa especializado en altas capacidades intelectuales de Cádiz, Junta de Andalucía.

recomendaba “un tratamiento natural, comprensivo y positivo de las altas capacidades intelectuales. El propio alumnado conoce que las presenta y podéis hablar con ellos para conocer sus gustos e intereses concretos”.

En todo momento intentamos satisfacer las necesidades de los asistentes, siendo su “predisposición activa hacia la temática, se traduce en un elevado grado de motivación e interés. De ahí que su participación sea muy activa y su necesidad por satisfacer su curiosidad alta”³.

En general, intentamos crear un ambiente único y agradable entre ellos, evitando en todo momento que el taller tuviera cualquier barniz académico, sino que fuera un espacio cómodo, donde pudieran verter todas las opiniones que desearan sin ser juzgados.

3.2. Objetivos y sesiones del taller

El taller se llevó a cabo en dos sesiones. En la primera, el objetivo principal fue *conocer la figura y la obra de Carlos Edmundo de Ory*. En ella, dado que el taller se realizó en la antigua sede de la Fundación Carlos Edmundo de Ory, efectuando un recorrido por el Centro Cultural Reina Sofía y los enclaves oryanos, es decir, la casa natal y la Glorieta donde hay erigida una estatua del autor y reposan sus cenizas. En esta primera sesión, dialogamos con el alumnado sobre algunos textos del escritor gaditano a través del *Cuadernillo didáctico para una educación literaria Carlos Edmundo de Ory* (Parrado y Romero Oliva, 2016), donde encontramos una selección de sus textos y actividades que propician el debate y la tertulia dialógica.

La segunda sesión tuvo dos objetivos *conocer en profundidad los aerolitos de Carlos Edmundo de Ory* y *crear textos microfccionales al estilo de los aerolitos*. Esta segunda sesión es la que centra este estudio y es la que describiremos, en profundidad, a continuación.

3.3. Análisis del taller

Para el taller se seleccionaron ocho aerolitos oryanos —Tabla 1—. Como los aerolitos son construcciones cortas, de una sola frase, decidimos dividir cada uno de ellos en dos partes para que cada fragmento formara el principio o el fin.

Cada parte fue escrita en una ficha diferente y colocada en mesas libremente distribuidas por el aula, para que los alumnos se sientan cómodos. Esta manera

3 Circular del equipo de orientación educativa especializado en altas capacidades intelectuales de Cádiz, Junta de Andalucía.

de repartir el material fomenta el proceso creativo relacionado con el movimiento y la curiosidad.

La participación en el taller, por supuesto, fue voluntaria. Los alumnos no estaban obligados a trabajar todos los aerolitos que se les proponían. Podían pasear libremente y elegir el fragmento que les gustaba más.

Tabla 1: Aerolitos de Carlos Edmundo de Ory.

<i>Aerolitos elegidos para los talleres</i>
Nadie ha visto pensamientos en el aire
La física nuclear no me sirve para comprender por qué lloro por amor
A veces me voy a pique porque me olvido del timón
Los poetas son artistas del alma
La poesía es un vómito de piedras preciosas
Si tanto miro los relojes y almanaques será porque estoy fuera del tiempo
Un poema es la autobiografía del sueño
Solo estoy seguro de mi inseguridad

Para la creación de los aerolitos por parte del alumnado, además de las fichas, se creó una plantilla interactiva. Esta plantilla es una herramienta muy atractiva para llevar a cabo este taller, relacionando lo analógico con lo digital en un contexto hipermedial. Así, presentamos el enlace bit.ly/aerolitoscarlos y el código QR en un lugar visible en el aula. Unos alumnos escanearon el código con sus móviles y otros abrieron el enlace directamente en sus dispositivos.

La plantilla contenía los ocho aerolitos de Carlos Edmundo de Ory seleccionados y divididos en dos partes. Como fue un proyecto literario, el fondo de la plantilla hace referencia a una biblioteca o a un lugar secreto que contiene muchos libros —Figura 1—.

Esta ambientación digital constituye un elemento muy importante a la hora de presentar el taller e introducir una narración interesante, que incentivó a los participantes a vivir esta experiencia como si fuera una aventura. A continuación, los estudiantes trabajaron en grupos o en parejas y su tarea fue descubrir todos los elementos interactivos de la plantilla. Después de abrir cada elemento, escogían una ficha del montón previamente preparado, apuntaban el fragmento que encontraban y lo terminaban según su propia imaginación y creatividad. Cuando los estudiantes descubrieron todos los elementos y crearon sus aerolitos, agrupamos las fichas y compartimos los resultados.



Figura 1: Plantilla interactiva realizada en Genial.ly.

Los resultados advierten que, en total, se crearon 137 aerolitos nuevos basados en los aerolitos divididos por los formadores —Tabla 2—.

Tabla 2: Aerolitos creados por los participantes.

Principio	Número	Fin	Número	Total
(1) Nadie ha visto...	14	(1.1) ...pensamientos en el aire.	8	22
(2) La física nuclear no me sirve...	9	(2.1) ...para comprender por qué lloro por amor.	7	16
(3) La poesía es...	10	(3.1) ...un vómito de piedras preciosas.	6	16
(4) A veces me voy a pique...	8	(4.1) ...porque me olvido del timón.	8	16
(5) Los poetas son...	6	(5.1) ...artistas del alma.	8	14
(6) Si tanto miro los relojes y amanques será porque...	12	(6.1) ...estoy fuera del tiempo	6	18
(7) Un poema es...	8	(7.1) ...la autobiografía del sueño.	7	15
(8) Solo estoy seguro de...	11	(8.1) ...mi inseguridad.	9	20
TOTAL	78		59	137

Como presentamos en la tabla 2 y en el gráfico 1, los alumnos crearon más aerolitos que consistían en acabar la frase (78 aerolitos) que en empezarla (59 aerolitos). Creemos que esta manera de trabajo, por un lado, les orienta añadiendo un poco más de contexto; pero, por otro, facilita su proceso creativo. Se percibe que algunos aerolitos despertaron más interés entre los jóvenes participantes y los motivaron más a la creación como, por ejemplo, los aerolitos 1, 6, 8 y 3.

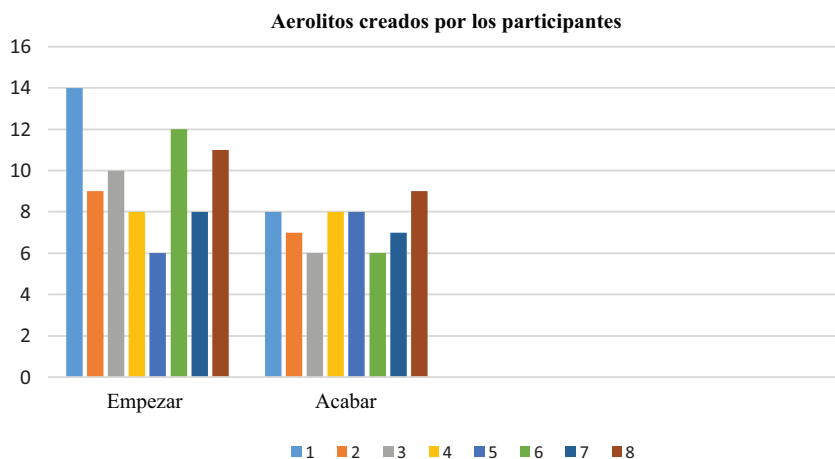


Gráfico 1: Número de los aerolitos creados por los participantes.

Clasificación

Después de analizar los aerolitos creados por los alumnos, decidimos clasificarlos según las cuatro categorías que destacan:

- Amor.
- Referencias y percepción del arte y el proceso creativo.
- Temas existenciales.
- Referencias a la realidad.
- Referencias a lo fantástico, lo onírico y lo metafórico.

Según los datos, los alumnos crearon 31 aerolitos de amor; 35 sobre temas existenciales; 21 de fantasía; 32 con referencias al arte; y solamente 15 que abordan los temas relacionados con la realidad (tabla 3).

No todos los aerolitos son fáciles de clasificar. Algunos de ellos demuestran rasgos que se pueden incluir en varios grupos. La imposibilidad de la clasificación consiste en la falta del contexto en el que están situados los participantes. Algunos aerolitos son, sin lugar a dudas, metáforas muy creativas y, por eso, no nos permiten su clasificación con toda la seguridad. Por un lado, esta falta de la clasificación exacta puede suponer un problema, pero, por otro lado, enseña la creatividad de los alumnos jóvenes y subraya la universalidad de los aerolitos que cumplen una función muy importante a la hora de expresar los sentimientos juveniles.

Tabla 3: Número de los aerolitos clasificados.

Existencia	Amor	Arte	Fantasia/metáfora	Lo real
35	31	32	21	15

Las tablas 4, 5, 6, 7, 8 que presentaremos debajo, demuestran los aerolitos creados por los alumnos. La parte en negrita recoge los aerolitos originales y al lado enseñamos las creaciones de los alumnos.

Existencia

Los temas existenciales son los que más les inspiraron para sus propias creaciones. Los estudiantes escribieron 35 aerolitos nuevos (tabla 4) y entre ellos reparamos en ciertas referencias a la inseguridad, la falta de apoyo y la comprensión, la soledad y la preocupación por el transcurso del tiempo. También aparecen referencias a las emociones, la curiosidad y la búsqueda de respuestas a las preguntas relacionadas con la existencia humana y la sociedad, pero incluso con la suya. Los adolescentes intentan entender qué pasa con ellos en ese momento concreto de su vida. Sus aerolitos hablan también sobre los recuerdos y la esencia de la vida.

Tabla 4: Aerolitos que tratan los temas existenciales.

Temas existenciales	
Nadie ha visto...	... de dónde he salido. ... como he muerto.
La física nuclear no me sirve...	... para entender la sociedad. ... cuando no me comprendo ni a mí mismo. ... para ser persona.

Tabla 4: Continuación

Temas existenciales	
A veces me voy a pique porque...	... no puedo evitar la curiosidad de lo que habrá debajo. ... pienso demasiado. ... la gente también está loca.
Al navegar por mi vida...	... me olvido del timón.
Si tanto miro relojes y almanaques será porque...	... esto se me hace eterno. ... porque el tiempo vuela. ... algo espero.
Cuando hago lo que me gusta... Cuando intento explicarme...	... estoy fuera del tiempo.
Cada pensamiento en mi almohada es parte de... Las noches en vela son... Los deseos imposibles, ... Los recuerdos son... Uno no es más que...	... la autobiografía del sueño.
Solo estoy seguro de...	... que nadie me conoce. ... cuál es el comienzo, pero no el final. ... que he perdido. ... que nunca me valorarán por lo que en realidad soy (solo soy un reflejo de sus deseos). ... conozco mejor a los demás que a mí mismo. ... no estoy seguro de nada. ... lo que he vivido. ... de que no hay nada seguro. ... que estoy respirando.
Me abruma la gravedad de... Estar en lo seguro provoca... ¿Desapareceré hoy? Esa es... Nadie me ha enseñado tanto como...	... mi inseguridad.
Las emociones son... Los buenos recuerdos son como...	... artistas del alma.
La vida consiste en...	... un vómito de piedras preciosas.

Amor

Los alumnos crearon 31 aerolitos relacionados con el amor (tabla 5), pero presentan varios matices con respecto a este sentimiento. Algunos hablan sobre el aspecto físico de la persona amada o sobre su voz y las sensaciones corporales, como una

simple mirada o los besos, pero la mayoría se refiere a las sensaciones espirituales relacionadas con el enamoramiento. Entre ellas, destacamos la esperanza y la añoranza relacionada con el amor, su falta, la desilusión, el amor no correspondido o, incluso, difícil y violento. Los jóvenes perciben el amor como un sentimiento lleno de emociones, pero también algo que no se puede explicar con palabras. Lo presentan como algo esencial que les orienta y le da el rumbo a la vida.

Tabla 5: Aerolitos que tratan los temas amorosos.

Temas amorosos	
Nadie ha visto...	... tu fuego en mis ojos. ... a esa persona que me robó el corazón.
Besos en tu boca...	... pensamientos en el aire.
La física nuclear no me sirve...	... para acabar contigo.
Tendrás que partirme la cabeza... Necesito tantas vidas como un gato... (No) necesitas una naranja... A veces solo falta un recuerdo... Tengo que desenamorarme... La televisión jamás me da respuestas claras... No es posible razonar...	... para comprender por qué lloro por amor.
A veces me voy a pique porque...	... hablas como un cuchillo. ... sigues estando conmigo y no te entiendo.
Allá donde sople tu risa... Si me pierdo entre tus mares... Si tú empujas el barco... Cuando delfines saltan (tú me amas)... Cuando tú subes al barco de mi vida... Cuando recuerdo tu cara...	... me olvido del timón.
Si tanto miro relojes y almanaques será porque...	... el tiempo que quiero que pase sea contigo. ... aún no te he visto. ... te sigo esperando.
Solo estoy seguro de...	... que en tus ojos puedo navegar. ... lo que me dices.
Cuando me miras, descubro... Lo que siento por ti es el reflejo de... ¿Por qué tú? Esa es... Mudarme a tu memoria, esa es... Tu brillo ciega...	... mi inseguridad.
¡Las pecas en tu rostro! Tus gritos son...	... un vómito de piedras preciosas.

Arte

Los participantes crearon 32 aerolitos que hablan sobre varios tipos del arte y el proceso creativo (tabla 6). En algunas creaciones relacionan las palabras con la música. También, intentan buscar metáforas y las definiciones de la poesía o de un poeta. Los aerolitos de los estudiantes nos enseñan de qué manera perciben esta profesión creativa. Para ellos, los poetas son personas curiosas, incluso misteriosas, pero llenas de creatividad, que trabajan con sentidos y sentimientos. A la poesía, en cambio, por un lado, la ven como algo precioso, el arte que toca los sentimientos y llega hasta los sentidos más profundos; y, por otro, algunos la relacionan con un sonido agradable o, incluso, con su sabor favorito. Entre las creaciones hay dos aerolitos que representan la poesía como algo tóxico o hasta la llaman un monstruo. Constatamos que identifican el poema y la poesía con lo que realmente les gusta o interesa, pero también intentan crear aerolitos llenos de metáforas, expresar cómo se sienten cuando tratan de crear algo y buscan referenciar al arte puro.

Tabla 6: Aerolitos que tratan temas artísticos o hablan del proceso creativo.

Temas artísticos y la creatividad	
Nadie ha visto...	... el lugar en que nace la poesía. ... el arte con límites.
Abro el documento de Word y se me pierden...	... pensamientos en el aire.
La física nuclear no me sirve...	... para ser un poeta.
A veces me voy a pique porque...	... la marejada de ideas me lleva.
Me gusta inventar palabras porque...	... estoy fuera del tiempo.
Un poema es...	... el único sin sentido, que sí que tiene sentido. ... canción a medianoche. ... un vaso de mi cuerpo. ... pura expresión. ... una canción a los sentimientos.
La creatividad es...	... la autobiografía del sueño
Los poetas son...	... los alquimistas del alma. ... los guardianes de las palabras. ... quienes encuentran su camino al perderlo de vista. ... creadores del sentido. ... músicos de palabras. ... clandestinos.

(continuado)

Tabla 6: Continuación

Temas artísticos y la creatividad	
Los actores son como... Las manos son... Los poetas son...	... artistas del alma.
La poesía es...	... música convertida en palabras. ... mirar al cielo y oír. ... tóxica. ... un amante que no entiende el tiempo. ... absurda. ... algo que comprendes, a pesar de no hacerlo. ... algo complejo y sencillo al mismo tiempo. ... pizza con piña. ... escuchar a los españoles hablar.
Cuando hago poesía... Poesía, monstruo que expulsa... La poesía es como...	... un vómito de piedras preciosas.
Un poema es...	... un paso a ciegas hacia ti mismo.

Fantasía

La tabla 7 presenta 21 aerolitos de este tipo. En esta parte, los participantes buscan metáforas para expresar sus sentimientos, comparaciones sorprendentes y explicaciones creativas. También se refieren a los temas relacionados con los sueños, la imaginación y los aspectos inexplicables.

Tabla 7: Aerolitos que se refieren a la fantasía, a lo onírico y metafórico.

Temas fantásticos, metafóricos y oníricos	
Nadie ha visto...	... a una gallina volar. ... la película de mis sueños. ... mariposas en la nieve. ... un burro volando. ... lo que no se puede ver. ... lo que no existe. ... lo invisible a los ojos.
Cuando suspiro dejo... Las nubes son como... Dejad que vuelen... Se me han perdido... Los verdaderos pájaros son... No se pueden mantener...	... pensamientos en el aire.

Tabla 7: Continuación

Temas fantásticos, metafóricos y oníricos	
La física nuclear no me sirve...	... para hacer una máquina de tiempo.
Si me envuelve el temporal...	... porque me olvido del timón.
Si tanto miro los relojes y almanaques será porque...	... la tormenta aún no ha llegado.
Un poema es...	... vomitar manchando el mundo. ... un tatuaje en el corazón.
Las marcas de almohada son...	... la autobiografía del sueño
Cuando llevo reloj... Siempre llego tarde porque...	... estoy fuera del tiempo.

Lo real

En la tabla 8 recogimos todos los aerolitos que se refieren a la realidad de los adolescentes y el transcurso del tiempo. Así, demuestran su manera de razonar y el pensamiento crítico. En esta parte, los alumnos evitan las metáforas rebuscadas (aunque no prescinden de ellas, creando de acuerdo con lo que les rodea e intentando recurrir a la lógica. Es posible observar que en algunos aspectos utilizan también el humor.

Tabla 8: Aerolitos que se refieren a lo real.

Temas reales	
Nadie ha visto...	... mi jardín.
La física nuclear no me sirve...	... para nada. ... para entender por qué aún mi carta de Hogwarts no ha llegado. ... cuando pongo el modo aleatorio en Spotify, nunca sale la canción que quiero escuchar y me da pereza buscarla. ... para levantarme un lunes.
A veces me voy a pique porque...	... no sé nadar.
Si tanto miro relojes y almanaques será porque...	... soy relojero. ... estoy en su relojería (que también vende almanaques). ... me aburro. ... no controlo el tiempo. ... no pierdo el tiempo.

(fortgeführt)

Tabla 8: Continuación

Temas reales	
Siempre llego tarde porque... Si me doy prisa...	... estoy fuera del tiempo.
Los psicólogos son... Los pizzeros son... Los profes buenos son...	... artistas del alma.

4. Conclusiones

Tras el proceso tan gratificante que suponen para nosotras, como docentes también de adolescentes y de docentes en formación, los talleres que apuestan por una educación literaria de calidad, centramos muchas de nuestras prácticas con nuestro alumnado en los procesos de creación literaria. Estamos seguras de que los buenos escritores son buenos lectores, por lo tanto, no tenemos dudas de que un buen fomento de la escritura creativa es una llave que abre las puertas del amor por la lectura.

En este sentido, estos talleres favorecen no solo la adquisición de hábitos lectores como fuente de placer, sino también compartir con los demás (docentes y otro alumnado) la lectura.

A este respecto, el trabajo con el alumnado de altas capacidades intelectuales supone un verdadero reto que hay que llevar a cabo desde la humildad y la empatía, pero, sobre todo, la capacidad para escuchar. Después de trabajar con ellos (en el sentido de mano a mano, *junto* a ellos), nos dimos cuenta de que este alumnado se siente como un verdadero olvidado en la escuela, lo que nos parece una verdadera injusticia. Desconocemos si este hecho se plantea por miedo del profesorado o por poca formación de este, no obstante, abogamos por una formación permanente del docente para trabajar con este alumnado de la manera más óptima posible para, como decíamos anteriormente, cubrir todas sus necesidades y curiosidades, no solo académicas, sino también personales.

Por otra parte, una de las razones por las que este taller fuera más que un éxito, se debe a la elección de textos: las microficciones en forma de aerolitos de Carlos Edmundo de Ory. Tal y como le ocurría a Félix Grande, nos posicionamos frente y en contra a la conflagración que supone el olvido, todavía en ocasiones, de este autor.

En el caso de los aerolitos, estas microficciones oryanas conectan, desde su temática universal con el público, haciendo que se desarrollen dos actividades algo olvidadas hoy en día: pensar y reír. Otro de los rasgos microfccionales que

hace que destaquen tanto es que, en palabras de Ambrós, “dichos textos precisan de una lectura posmoderna cuyos verdaderos protagonistas son los lectores” (Ambrós, 2014: 80). Así se encuentran los aerolitos y los alumnos de altas capacidades, en un diálogo inapelable e infinito que convierte a estos alumnos en creadores eternos.

Bibliografía

- AHMADA, Rafael (2012). “La necesidad de una alfabetización hipermedial”. *Temas de comunicación*, 24: 144–156. Disponible en <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/741/715>.
- AMBRÓS, Alba (2014). “Hipertextos fragmentados. Una propuesta para trabajar la competencia lectoliteraria en la formación inicial”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 65: 73–82.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva (2016). “El microrrelato en el desarrollo de las destrezas discursivas: su uso en el aula de Lengua castellana”. 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. 199–214.
- BADOS CIRIA, Concepción (2013). “La minificción como herramienta didáctica en la adquisición de la competencia literaria”. *El cuento en red. Revista electrónica de Estudios sobre la Ficción breve*, 27: 38–44.
- BRASCA, Raúl (2007). “De lo rotundo inapelable a la minuciosa ambigüedad: la microficción en el aula”. *Revista Pedagógica (Tegucigalpa)* III, 3: 27–40.
- CACHEUX, Jasmín (2014). “¿Qué es la microficción?”. *Dos disparos*. Disponible en: http://dosdisparos.com/2015/06/24/que-es-la-microficcio-n-por-jazmin-cacheux/#.WMg3ovk1_IU.
- CALVO REVILLA, Ana (2016). “Cartografía del microrrelato en red. Nuevos circuitos literarios (2000-2015)”. 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. 55–94.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CHAVERRA, Dora Inés (2008). “La actividad metacognitiva durante la producción de un texto hipermedial”. *Ensayos e investigaciones*, 29: 30–42. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n4/29_04_Chaverra.pdf.

- DE VICENTE-YAGÜE, María Isabel (2015). “Fomento de la lectura: el plan lector. El canon formativo en la educación lectoliteraria”. *Didáctica de la lengua y educación literaria*. Madrid: Pirámide. 297–304.
- GENETTE, Gerard (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Barcelona: Taurus.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón (1986). “Intelijencia”. *Antología comentada*. Selección, introducción y notas de Antonio Sánchez Barbudo. Madrid: Ediciones de la Torre. 268.
- LOMAS, Carlos (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación*. Barcelona: Paidós.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Castilla La-Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- NÚÑEZ RUIZ, Gabriel (2001). *La educación literaria*. Instituto de Estudios almerienses, Madrid: Síntesis.
- ORY, Carlos Edmundo de (2004). *Diario (1944 – 1955)* (prólogo de Jesús Fernández Palacios). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Diputación de Cádiz.
- ORY, Carlos Edmundo de (2005). *Los Aerolitos*. Madrid: Calambur Editorial.
- ORY, Carlos Edmundo de (1979). “En un café”. *La flauta prohibida*. Bilbao: Zero.
- ORY, Carlos Edmundo de (1985). “Aerolitos y mínima”. *Cuadernos hispanoamericanos*, 418: 34–44.
- ORY, Carlos Edmundo de (2003). *Melos melancolía* (prólogo de Pere Gimferrer y epílogo de Jaume Pont). Tarragona: Igitur/poesía.
- ORY, Carlos Edmundo de (2004). “Novísimos aerolitos”. *RevistAtlántica: poesía*, 27: 40–41.
- ORY, Carlos Edmundo de (2006). *El desenterrador de vivos*. Barcelona: Círculo de lectores Galaxia Gutenberg.
- ORY, Carlos Edmundo de (2009). *Novísimos aerolitos*. Lanzarote: Fundación César Manrique, Taro de Tahíche.
- PARRADO Milagrosa y ROMERO OLIVA, Manuel (2017). “Carlos Edmundo de Ory y su inclusión en el canon de los clásicos. Un amor (im)posible”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 22: 5–27. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/35650/revistas_uva_es__ogigia_article_view_3363_2750.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- PARRADO Milagrosa y ROMERO OLIVA, Manuel (2016). *Carlos Edmundo de Ory: cuadernillo didáctico para una educación literaria*. Cádiz: Manuel Francisco Romero Oliva.

- PARRADO, Milagrosa y WILCZYŃSKA, Agnieszka (2016). “La lectura de los *Aerolitos* de Carlos Edmundo de Ory en contextos interculturales: una experiencia en una escuela polaca”. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 4: 113–129.
- PERUCHO, Javier (2011): “El arte del microrrelato”. *Antología virtual de la minificción mexicana*. Disponible en: <http://1antologiademinifccion.blogspot.com.es/2011/05/javier-perucho.html>.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Romero Oliva, Manuel y TRIGO IBÁÑEZ, Ester (2012). “Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula”. *Lenguaje y textos*, 36: 63–73.
- ROMERO OLIVA, Manuel Francisco (2016). “La voz y la imagen de los cuentos en el imaginario colectivo desde la visión integradora del aula”. En Eva Álvarez Ramos, María Martínez Deyros y Leyre Alejaldre Biel (coords.). *El cuento hispánico. Nuevas miradas críticas y aplicaciones didácticas*. Valladolid: Agilice digital. 13–30.
- SHUA, Ana María (2014). “La brevedad, técnica y misterio”, *Revista Dossier*, 20. Disponible en <http://www.revistadossier.cl/la-brevedad-tecnica-y-misterio/>.
- TABERNERO SALA, Rosa (2007). “Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario”. *Lenguaje y textos*, 26: 53–62.
- VILLANUEVA, Darío (2014). “Literatura comparada y *World Literature* ante la globalización”. *Cuadernos de literatura comparada*, 30 (6): 477–502.
- ZAMORA SUÁREZ, Liliana. (2016): “La lectura hipermedial. Hacia un marco teórico”. *Marco ele. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 22: 1–21. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/22/zamora-lectura_hipermedial.pdf.
- ZAVALA, Lauro (2006). “Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad”. *Ciudad Seva*. Disponible en: <http://ciudadseva.com/texto/seis-problemas-para-la-minifccion/>.
- ZAVALA, Lauro (2014). *Cartografías del cuento y la minificción*. Sevilla: Renacimiento.

Leticia Bustamante Valbuena

Una experiencia didáctica diferente: el microrrelato hipermedial en un Centro de Educación para Personas Adultas (CEPA)

1. Introducción: un taller de microrrelato diferente

El interés didáctico que suscita la microficción es innegable y su incremento ha sido paralelo a su consolidación como categoría poligénica. En esa categoría ocupa un lugar destacado el microrrelato, que resulta especialmente atractivo en las aulas por sus rasgos de brevedad, ficcionalidad, narratividad, omisión y elipsis, condensación, intensidad y sugerencia. Es justo recordar que el estudio y la puesta en práctica de las posibilidades didácticas del microrrelato vienen ya desde la última década del siglo XX. Desde entonces, estas aplicaciones se han dirigido hacia cuatro grandes ámbitos: la adquisición del español como lengua extranjera, las clases de Teoría de la Literatura y de Historia de la Literatura, el desarrollo de competencias comunicativas y digitales y, sobre todo, los talleres de escritura creativa. Si indagamos en estas direcciones, todo o casi todo parece estar explorado.

Por otro lado, el carácter proteico de este género, que facilita la *transgeneridad* e hibridación de códigos, soportes y medios, ha favorecido su expansión hipermedial. Y este fenómeno se ha visto impulsado y difundido por su popularización mediante rutas diversas entre nodos o puntos de intersección, digitales y tradicionales, de modo que, casi de manera natural, asistimos a imitaciones, interpretaciones y reescrituras que convierten el microrrelato en un objeto artístico multiplataforma. Más o menos visibles o escondidos en redes y pantallas, están esperando microrrelatos ilustrados, audiorrelatos, videorrelatos, micrometrajés y cortometrajés con los que descubriremos otras formas de crear, recrear y co-crear, otra manera de acercar a nuestro alumnado a las formas artísticas breves.

El taller “Microrrelato audiovisual: una experiencia estética diferente” se ha llevado a cabo en el Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) de Piélagos (Cantabria) durante el primer cuatrimestre del curso 2019–2020, en el marco del curso “Lectura escritura y cine”. Han sido catorce sesiones con periodicidad semanal y una hora de duración. Al presentar la denominación del taller, la pregunta es obvia: ¿Qué puede tener de diferente?

El primer elemento diferenciador es el marco en que se imparte, que condiciona el perfil de los participantes. El CEPA Piélagos es un centro educativo público de nueva creación —ha iniciado su andadura el septiembre de 2019— que oferta enseñanza reglada y otras enseñanzas no regladas, entre las que se integran varios talleres de carácter cultural. El municipio en que se sitúa es predominantemente rural, constituido por doce pequeñas localidades entre las que suman más de 24 000 habitantes. A este taller han acudido dieciséis participantes con una edad media de sesenta años y mayoría de mujeres. La matrícula es gratuita y no se requiere ninguna titulación académica; solo ha asistido una alumna extranjera. Los motivos de los participantes para inscribirse han sido variados: curiosidad intelectual, afición por la literatura y el cine, deseo de superar dificultades de comprensión lectora y expresión escrita o, simplemente, intención de crearse nuevos hábitos socioculturales. Poco o nada tiene que ver este grupo con lo que un docente puede encontrar en las aulas de la universidad, del instituto, del colegio o en clases de español como lengua extranjera. Como es lógico, la heterogeneidad de motivaciones y realidades vitales lleva aparejada variedad en sus expectativas.

El otro elemento que aporta originalidad al taller es su planteamiento hipermedial. Bajo la designación “microrrelato hipermedial” se alude a fenómenos estrechamente relacionados: la intermedialidad y a la multimedialidad (Calvo Revilla, 2019b: 536). Los microrrelatos escritos se convierten con frecuencia en productos multimediales y multiplataforma: piezas de concurso o publicadas en redes, incluidas también en volúmenes colectivos o individuales; textos que son radiados, convertidos en audiorrelatos que se guardan como *podcast* y a los que se puede acceder en plataformas como iVoox; microrrelatos convertidos en diaporamas y en videorrelatos, que se alojan en páginas web y en canales de YouTube o de Vimeo; microrrelatos transformados en micrometrajés y cortometrajés a los que accedemos también en estas redes y plataformas (Bustamante Valbuena, 2019: 263–265). Todos estos fenómenos no resultan extraños para un género en que la contaminación forma parte sustancial de su caracterización, que busca deliberadamente la combinación, la hibridez y la apropiación (Bustamante Valbuena, 2016: 152); y para el que la red se ha convertido en espacio preferente donde reflejar ese carácter proteico (Calvo Revilla, 2019a: 10).

Aunque parece muy clara la “adaptabilidad del microrrelato a las posibilidades multimedia de la esfera digital” (Calvo Revilla, 2019b: 536), la categorización de los procesos implicados en la intermedialidad y en la poética de la ficción transmedial puede convertirse en una “jungla terminológica” densa e infranqueable (Pardo, 2018:75). Estos fenómenos se pueden englobar en una “dinámica histórica de transferencia e intersección entre los distintos medios y pluralidad interna

de cada medio” (Sánchez-Mesa Martínez, 2019: 12) cuya conceptualización sufre constantes revisiones. Si seguimos la que han llevado a cabo últimamente Gil González y Pardo, podemos fijar algunos conceptos importantes: se parte de “medio” en el sentido cultural y estético-artístico y no en el comunicacional, es decir, son medios la literatura, la música, las artes visuales, las artes escénicas, el cine, el cómic y el videojuego (Gil González y Pardo 2018: 16–17). La *intermedialidad* es la convergencia de medios: si se combinan, se produce *multimedialidad* o hibridación de medios en un mismo texto o soporte; si un medio aparece dentro de otro se denomina *remedialidad*; y si se pasa de un medio a otro, será *transmedialidad* o adaptabilidad; a su vez, estas categorías se desglosan en otras más precisas (Gil González y Pardo 2018: 18–36). En el caso de nuestro objeto de estudio, resulta muy interesante profundizar en lo que tradicionalmente se ha denominado “adaptación”, concepto de larga tradición filmoliteraria asociado a parámetros de fidelidad y diferencia, para el que se pueden distinguir procesos de *imitación*, de *reescritura* transformadora o de *transficción* expansiva (Gil González y Pardo, 32–36)¹.

Si ya nos habíamos acercado a la naturaleza de estos fenómenos para considerarlos vías de transformación del microrrelato literario en narración aumentada y en lectura enriquecida (Bustamante Valbuena, 2017: 26–43), en el taller “Microrrelato audiovisual: una experiencia estética diferente” se ha experimentado con sus posibilidades didácticas.

2. Audiorrelato, videorrelato y cortometraje

La metodología seguida en estas catorce horas de taller ha incluido diversas actividades y tareas: lectura de microrrelatos; audición de relatos sonoros, así como visionado de videorrelatos, micrometrajes y cortometrajes; intercambio de información acerca de autores y sus trayectorias literarias, sobre asuntos tratados en los textos; también fichas técnicas de audiovisuales y películas; puesta en común de opiniones y debates; valoración emocional y análisis reflexivo de productos literarios e interartísticos².

-
- 1 Se distinguen en cursiva los términos acuñados específicamente por Antonio Gil González y Pedro Javier Pardo en su trabajo “Intermedialidad. Modelo para armar” (2018: 11–38).
 - 2 En el “Anexo. Diario de sesiones” se desgranar de manera sintética las catorce sesiones: cada tabla es una sesión a la que se designó con una palabra o una expresión clave; en las columnas de la izquierda se indican los tipos de actividades realizadas; y en las columnas de la derecha se encuentran las referencias a títulos, autores, directores y direcciones web, así como las tareas concretas que se plantearon.

2.1. Audiorrelato

La amplia tradición de literatura radiada vive en la actualidad un impulso importante, y no solo en las formas microficcionales. La ventaja de estas es que permiten ser guardadas y redifundidas en *podcast* de corta duración, lo que facilita su divulgación en diferido.

En las dos sesiones dedicadas al audiorrelato, se utilizó la capacidad de sugerencia y evocación de la música y la combinación de este medio con la literatura.

En el programa “Gente de pocas palabras” en que el relato “Si no duermo ocho horas...”, de Max Aub, va precedido y seguido de melodías y canciones que nos transportan al México en que vivió el autor, los participantes fueron conscientes de la fuerza de canciones o melodías para contextualizar hitos importantes de la realidad o de la ficción: momentos históricos, de la propia vida, películas, series de televisión, programas de radio, etc. También las referencias del relato ayudaban en este sentido:

Si no duermo ocho horas...

Si no duermo ocho horas soy hombre perdido; y me tenía que levantar a las siete... Eran las dos y no se marchaban: repantigados en los sillones, tan contentos. Y sabe Dios que no había tenido más remedio que invitarlos a cenar. Y hablaban por los codos, por las coyunturas, a chorros, lazándose el uno al otro la hebra, enredándola a borbotones, despotricando de cosas insustanciales, y venga tomar copas de coñac y otra taza de café. De pronto, a ella se le ocurrió que, un poco más tarde, podríamos tomar unas sopas de ajo. (Mi cocinera tiene reputación.) Yo no podía más. Los invité a cenar porque no tenía más remedio, porque soy una persona bien educada. Llegaron, más o menos puntualmente, a las nueve y media, y eran las dos de la mañana y no tenían trazas de marcharse. Yo no podía apartar mi pensamiento del reloj, porque mirarlo no podía, ya que ante todo está la buena educación. Yo me tenía que levantar a las siete, y si no duermo ocho horas paso todo el día hecho un guiñapo; además lo que decían no me importaba nada, absolutamente nada. Claro está que podía haber procedido como un grosero y haberles dicho de una manera o de otra que se fueran. Pero eso no reza conmigo. Mi mamá, que se quedó viuda joven, me ha inculcado los mejores principios. Lo único que tenía eran ganas de dormir. Lo demás me importaba poco. No es que tuviera mucho sueño: pensaba en el que tendría al día siguiente... Mi educación me impedía simular bostezos, que es medida corriente en personas ordinarias.

Y usted por aquí, y usted por allá... y aquel y el de más allá. El *gin rommy*, el ajedrez, el póquer... Ginger Rogers, Lana Turner, Dolores del Río (odio el cine). El sábado en Cuernavaca (odio Cuernavaca). ¡Ay, la casa de Acapulco! (en aquel momento odiaba Acapulco), y Mengano perdía tanto y tanto, ¿a usted qué le parece? A usted, a usted, a usted... Y el presidente, y el ministro, y la ópera (odio la ópera). Y el casimir inglés, don Pedro, la chamba, las llantas...

Y aquel veneno tan parecido de color al coñac...

Max Aub, *Crímenes ejemplares* (1957).

Por otro lado, resultó muy interesante desglosar los elementos sonoros de los audiorrelatos de Fernando Iwasaki —“Día de difuntos”, “Que nadie las despierte” y “La habitación maldita”, de *Ajuar funerario* (2004)—, elaborados por Javier Merchante: la locución, los silencios, los efectos especiales y la música. Posteriormente, se pudo plantear una actividad de escritura creativa a partir de diversas melodías ambientales de terror y su lectura como un producto multimedia.

2.2. Videorrelato

Como fase previa a las sesiones dedicadas al videorrelato, nos detuvimos en una forma audiovisual bastante simple, aunque empleada como hipertexto visual conecta directamente con la hipermedialidad del microrrelato. Se escogieron tres diaporamas de los elaborados por Manu Espada y difundidos en su canal *Micros con micro* (YouTube): “Bibliografía” y “Blanco y negro”, incluidos en el volumen *Microenciclopedia ilustrada del amor y el desamor* (2016), de Ernesto Ortega, y “Agujero de gusano”, del libro *Personajes Secundarios* (2015), de Manu Espada. En los tres casos, las diapositivas que se van sucediendo ilustran las referencias más o menos explícitas de los textos, de modo que las posibles incertidumbres creadas en los microrrelatos escritos se van resolviendo con imágenes. Como actividad colectiva, los asistentes pusieron estos principios en práctica y se elaboró algo similar —aunque más sencillo— a partir de “Noche en el museo”, con el que Frances Barberá obtuvo el primer premio en el II Certamen “Realidad ilusoria” (2015). El resultado —Figura 1— fue la presentación de un hipertexto cuyas referencias se convierten en hipervínculos que al enlazar remiten a las imágenes:

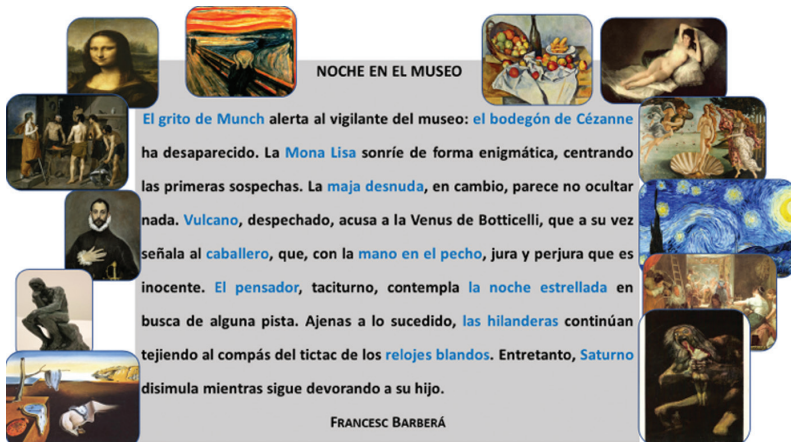


Figura 1: Presentación ilustrada de “Noche en el museo”. Elaboración propia.

En las tres sesiones siguientes se trabajó el videorrelato a partir de la labor realizada por Juan Antonio Morán (JAMS) al frente de *Esta noche te cuento* (ENTC), un portal en que desde 2012 se convocan certámenes de microrrelatos, se reúnen textos para su publicación en volúmenes antológicos, se promueven encuentros de autores y se elaboran videorrelatos. Bajo la denominación *Videos con mucho cuento*, encontraremos más de una docena de joyas audiovisuales.

La duración de la mayoría de estos videorrelatos está en torno a los tres minutos. Hay alguno más corto, ya que se ha elaborado a partir de un texto ultrabreve, como este:

Pulsiones

Esa tarde, dentro del campo de trigo, la piel de mi hija olía a pan.
Y el patrón tuvo hambre.
Y mi hoz, sed.

Modes Lobato Marcos.

Microrrelato ganador del Premio Molino de Bonaco (2016).

En general, los microrrelatos son recreados con excelentes ilustraciones que se combinan con el texto escrito, con música y efectos sonoros de gran calidad y con locuciones muy cuidadas. El montaje multimedia final resulta muy efectista y la recepción por parte de los participantes se puede calificar de entusiasta. Para su análisis, se estableció una rúbrica cuyos criterios se organizan en tres apartados: el microrrelato escrito y sus características en tres niveles –Tabla 1–; el montaje audiovisual y la calidad, adecuación y coherencia de los códigos sonoro y visual respecto al texto al que acompañan, complementan o expanden; y cómo se percibe el resultado final.

Tabla 1: Rúbrica para analizar videorrelatos. Elaboración propia.

	CRITERIOS	Nada o poco	Escaso	Suficiente	Notable	Excelente
		1	2	3	4	5
MICRORRELATO LITERARIO	Mundo de ficción: profundidad y complejidad.					
	Historia: interés, intriga, tensión.					
	Acierto en el manejo de los elementos de la narración					
	Discurso y lenguaje: intensidad, precisión y sugerencia.					



Tabla 1: Continuación

MONTAJE AUDIOVISUAL	Las imágenes: calidad.					
	Las imágenes: grado de adecuación y coherencia.					
	El sonido: calidad y adecuación de la locución.					
	El sonido: calidad y grado de adecuación y coherencia.					
RESULTADO Recepción: calidad, originalidad, experiencia estética y emotiva...						

2.3. Micrometrage y cortometraje

Las aplicaciones didácticas de las relaciones filmoliterarias resultaban especialmente adecuadas para este taller, enmarcado en un curso general que se denomina “Lectura, escritura y cine”. Además, en este ámbito de investigación se partía de ciertas afirmaciones que, en general, parecían conservar su validez:

Hemos de partir de una modificación pragmática sustancial: al reescribir un microrrelato como cortometraje, se lleva hasta sus últimas consecuencias el proceso en que el autor del texto plantea un desafío al lector y este corresponde con una actitud colaboradora y co-creadora. [...] el cortometraje resultante será una co-creación de quienes hayan intervenido en su factura. El proceso de recepción de esta obra fílmica apelará a los posibles receptores de modo bien distinto al texto escrito [...]. (Bustamante Valbuena, 2019: 277–278).

Sin embargo, era necesario ampliar el corpus y someterlo al análisis de un grupo de receptores para llegar a conclusiones empíricas. En el taller “El microrrelato audiovisual: una experiencia estética diferente”, hemos disfrutado de diez microrrelatos en formato cinematográfico. La heterogeneidad de esta muestra afecta a la extensión de las películas, a las técnicas cinematográficas empleadas y al grado de libertad en los procesos de adaptación.

Dos de estos cortometrajes no están basados en microrrelatos, pero comparten con este género rasgos importantes y muy útiles desde el punto de vista didáctico: *Madre* (2017), dirigido por Rodrigo Sorogoyen, y *Mr. Dentonn* (2014), dirigido por Iván Villamel.

El cortometraje *Madre* es un magnífico trabajo que ha obtenido el reconocimiento en diversos festivales, un premio Goya y la nominación para los premios Óscar en su categoría. Su éxito de crítica y de público reside en muchos factores y uno de ellos es, sin duda, el potente atractivo del relato oculto. Los participantes en el taller se convirtieron en espectadores cómplices y completaron vacíos e incertidumbres.

Mr. Dentonn acumula múltiples premios en festivales, especialmente en aquellos dedicados al género de terror, y se dice que es uno de los cortometrajes de terror más vistos y premiados de la historia. Sin embargo, la razón por la que se ha incluido en este taller es el juego metaficcional del principio: a partir de la lectura que un personaje hace del principio de un relato, se desarrollarán los terroíficos acontecimientos. Esto es lo que el espectador escucha en el comienzo:

La oscuridad de la noche era su mejor aliada. El momento en el cual este extraño ser merodeaba alrededor de las casas aisladas a la búsqueda de sus nuevas víctimas. Su mirada, tan penetrante como una daga, brillaba con una luz infernal, inhumana, carente de vida. Su rostro, el verdadero rostro del mal, helaba la sangre de todo aquel que se cruzaba con él. Esperaba el momento en el que los adultos dejaban indefensos a los niños para colarse en sus habitaciones, dejándoles petrificados con su mirada. El tiempo y el espacio no podían detenerle, los reflejos eran su puente entre dos mundos y su presencia pasaba desapercibida a los ojos del adulto, como si su única función fuera atormentar a los niños y provocarles la peor de las pesadillas. Estos pobres niños veían indefensos cómo este ser, del que solo habían oído viejas historias para no dormir, les robaba su inocencia y las coleccionaba para su disfrute personal, dejando sin brillo sus pequeños cuerpos. (Transcripción propia).

Se trataba de un fragmento polivalente, ya que además de su función cinematográfica, una vez transcrito puede leerse como microrrelato exento y autónomo o tomarse como marco y situación inicial para un relato más largo. Esto último fue la base de la propuesta creativa en esta ocasión.

El resto de las películas trabajadas en el taller son adaptaciones de microrrelatos escritos previamente que se sitúan entre la *imitación* y la *reescritura*, dependiendo del caso. Por tanto, el punto de partida en el análisis de estos procesos debe ser el microrrelato y sus rasgos definidores. Pero es necesario modificar los condicionantes pragmáticos: en el espacio de recepción, el lector es sustituido por un lector-director, es decir, un lector que se dispone a ejecutar su actitud co-creadora en un producto cinematográfico que llegará a un nuevo receptor-espectador. Tras el análisis de ocho casos muy diferentes entre sí, consideramos que, en general, la reescritura fílmica suele hacer explícito lo que en el microrrelato se encuentra deliberadamente oculto, elidido o sugerido. Esto se ve favorecido por los elementos propios del discurso cinematográfico y del lenguaje audiovisual. Así, para el receptor-espectador el mundo ficcional y sus referencias suelen ser más accesibles; la tensión y la intensidad narrativas son más palpables; en los cortometrajes suele haber menos elipsis, es todo más explícito; y se apela abiertamente a la respuesta sensorial y emocional del espectador, alejándose de la sutilidad propia de la escritura microficcional.

En el siguiente cuadro —Figura 2— se expresa gráficamente. Con los signos “+” y “-” se ha pretendido indicar cómo el espectador percibe esos rasgos en el cortometraje en mayor o menor medida respecto a la recepción del microrrelato escrito.

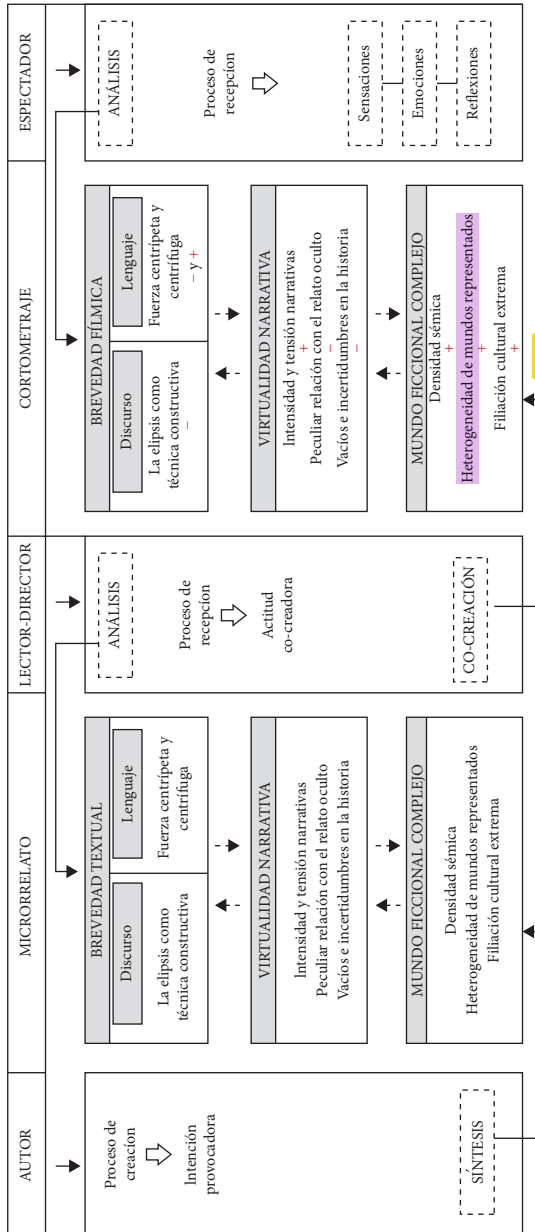


Figura 2: Del microrrelato al cortometraje: procesos de creación, cocreación y recepción. Elaboración propia.

Respecto a su dimensión didáctica, tres de los cortometrajes se emplearon para, tras la lectura del microrrelato de origen y el visionado de la película, intercambiar valoraciones y opiniones sobre el proceso de reescritura fílmica y plantear diversas actividades de creación: “El niño que se comía las palabras”, texto de Manu Espada en *Personajes secundarios* (2015) y cortometraje de Gabriel Molero Azara; “Papiroflexia”, con texto perteneciente a *La vida es una palabra muy corta* (2014), de Beatriz Alonso Aranzábal y cortometraje de la misma autora; y “Peter Pan”, incluido en *Ajuar funerario* (2004), de Fernando Iwasaki y adaptación fílmica de Imanol Ortiz López.

Otros textos se escogieron por su originalidad discursiva, es decir, por su *transdiscursividad*: “Cosas que hacer”, del libro *Pecados poco originales* (2017), de Raquel Lozano; “Bienes comunes”, de Susana López Rubio, que obtuvo el premio de la III Edición del Certamen de cartas de amor Antonio Villalba, organizado por la Escuela de Escritores (2004); y “Diles que no me lo marquen”, de Ginés S. Cutillas, que se puede leer en la revista *Quimera* (404). Así, “Cosas que hacer” parece una nota instruccional cotidiana, “Bienes comunes” adopta la forma de carta formal de ámbito jurídico-administrativo y “Diles que no me lo marquen” se aproxima al texto dramático o a un guion cinematográfico, ya que —aunque carece de acotaciones o didascalias— prescinde del narrador. Además de profundizar en su valor literario y cinematográfico, en estos casos parecía muy interesante analizar cómo se puede llevar a cabo un proceso de reescritura fílmica a partir de textos literarios con la narratividad *transmutada*.

En el lado opuesto, los micrometrajes *Las cosas que no hacemos* y *Falses notes*, basados en los microrrelatos homónimos de Andrés Neuman y Ginés S. Cutillas, respectivamente, resultan de una originalidad sorprendente por la peculiar conceptualización de la que parten sus directores y en su ejecución fílmica. Lucía Martínez ofrece el intimismo hedonista de “Las cosas que no hacemos” como una película rebobinada, deshecha, porque para amar no hace falta hacer nada especial. Y Ángel Ballas, en “Falses notes” suprime el código verbal, de modo que el relato se guía por la gestualidad y la cinésica de los actores y, sobre todo, por una melodía reiterada, *leit motiv* de texto y película.

3. A modo de evaluación

Como indicábamos al principio de esta exposición, los aspectos diferenciales de este taller, “Microrrelato audiovisual: una experiencia estética diferente”, eran a su vez retos docentes importantes.

Pretendíamos trabajar con un género literario minoritario y no siempre tan respetado como otros, con productos hipermediales que no suelen considerarse artísticos y con géneros cinematográficos que con frecuencia se perciben solo como trabajos de aficionados. Impartíamos el taller en un centro educativo, por

lo que los objetivos debían orientarse hacia el desarrollo de destrezas como la comprensión, la lectura, la expresión oral y la escritura creativa; aunque también queríamos abordar el dialogismo artístico y discursivo, la comprensión de las posibilidades semióticas de narraciones en nuevos formatos y el desarrollo del pensamiento crítico. Insistíamos en que los asistentes apreciaran la democratización y popularización que el entorno digital ha traído a la cultura, como creadores y receptores, pero no queríamos que cayeran en el peligro de confundir cultura con mero entretenimiento, arte con tecnología lúdica, literatura con escritura personal. Y desconocíamos cuáles podían ser las reacciones de un colectivo de participantes heterogéneo en cuanto a formación, hábitos culturales y expectativas respecto al taller.

Pese a tanta incertidumbre, la acogida ha sido entusiasta, salvo contadas excepciones. Aunque las sesiones se programaban al detalle, los participantes tenían la sensación de acudir a una actividad lúdica centrada en leer, ver y escuchar, opinar y debatir, escribir, valorar y disfrutar. Casi sin darse cuenta, han ido adentrándose en este género narrativo brevísimo y también en la pluralidad e intersección de medios y códigos propios del sistema cultural y artístico actual. Personas que jamás habían probado la escritura creativa han redactado textos con esfuerzo y los han entregado con satisfacción. Algunos, que eran aficionados a la lectura, a la escritura y al cine, han descubierto otros circuitos culturales. Hombres y mujeres que nunca habían oído la palabra “rúbrica” han cumplimentado la tabla con sus valoraciones sobre más de una docena de videorrelatos. Conceptos y términos como “relato oculto”, “intertextualidad” o “hipermedialidad”, han pasado a ser parte de su vocabulario. Muchos de ellos han compartido con familiares y amigos videorrelatos y cortometrajes en sus hogares, en reuniones, por WhatsApp... No hay dudas respecto a la evaluación de esta experiencia didáctica.

Bibliografía

- ALONSO ARANZÁBAL, Beatriz (2014). *La vida es una palabra muy corta*. Granada: Nazarí.
- AUB, Max (1999), *Crímenes ejemplares* (1957). Madrid: Espasa Calpe.
- BUSTAMANTE VALBUENA, Leticia (2016). “La contaminación como recurso creativo en el microrrelato”. 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. 151–168.
- 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.

- BUSTAMANTE VALBUENA, Leticia (2019). “Cuando el microrrelato se convierte en cine. Hacia un modelo de análisis interartístico”. En Ana Calvo Revilla (ed.). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor, pp. 263–279.
- CALVO REVILLA, Ana (2019a) “Microrrelatos, microformas literarias y microtextualidades en la red hipermedial”. En Ana Calvo Revilla. *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor, 9–16.
- CALVO REVILLA, Ana (2019b). “Cultura textovisual, hibridación y dialogismo en la obra de Albert Soloviev”. *Actio Nova. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 3: 532–555.
- CALVO REVILLA, Ana (Ed.) (2019). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. Madrid: Visor.
- CUTILLAS, Ginés S. (2010). *Un koala en el armario*. Granada: Cuadernos del Vigía.
- ESPADA, Manu (2015). *Personajes secundarios* (2015). Palencia: Menoscuarto.
- GIL GONZÁLEZ, Antonio J. y PARDO, Pedro Javier (2018). “Intermedialidad. Modelo para armar”. En Antonio Gil González, Pedro Javier Pardo (eds.). *Adaptación 2.0. Estudios comparados sobre intermedialidad. “In honorem” José Antonio Pérez Bowie* Binges: Éditions Orbis Tertius. 11–38.
- GIL GONZÁLEZ, Antonio J. y PARDO, Pedro Javier (2018) (eds.). *Adaptación 2.0. Estudios comparados sobre intermedialidad. “In honorem” José Antonio Pérez Bowie*. Binges: Éditions Orbis Tertius.
- IWASAKI, Fernando (2004). *Ajuar funerario*. Madrid: Páginas de espuma.
- LOZANO CALLEJA, Raquel (2017). *Pecados poco originales*. Madrid: Pie Ediciones.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva y MARTÍNEZ DEYROS, María y (eds.) (2016). *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato*. Valladolid-Nueva York: Universidad de Valladolid-Cátedra Miguel Delibes.
- NEUMAN, Andrés (2011). *Hacerse el muerto*. Madrid: Páginas de Espuma.
- ORTEGA, Ernesto (2016). *Microenciclopedia ilustrada del amor y el desamor*. Ilustraciones de Nacho Gallego. Madrid: Talentura.
- 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. “In honorem” José Antonio Pérez Bowie*. Binges: Éditions Orbis Tertius. 41–92.
- SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ, Domingo (2019). “Narrativas transmediales: oscilaciones entre la teoría y la creación transmedial”. En Domingo Sánchez-Mesa (ed.). *Narrativas transmediales. La metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales*. Barcelona: Gedisa. 11–32.

Anexo. Diario de sesiones

Tabla 1: Palabras

Lectura	“El niño que se comía las palabras”. Manu Espada, <i>Personajes secundarios</i> (2015).
Visionado de cortometraje	<i>El niño que se comía las palabras</i> . Gabriel Molero Azara. https://youtu.be/RRO-uEhLkT4
Información, reflexión y debate	El autismo, las relaciones paterno-filiales, la importancia del lenguaje verbal, la autoficción.
Propuesta de creación	Microrrelato con las seis palabras que Daniel, el niño protagonista, va “comiéndose” y pronunciando.

Tabla 2: Sensaciones

Lectura	“Papiroflexia”. Beatriz Alonso Aranzábal, <i>La vida es una palabra muy corta</i> (2014).
Visionado de cortometraje	<i>Papiroflexia</i> . Beatriz Alonso Aranzábal. https://youtu.be/865_QOtNqk8
Información, reflexión y debate	Intertextualidad, elementos del lenguaje cinematográfico, sensualidad y lirismo.
Propuesta de creación	Microrrelato que integre uno de los enunciados que aparecen en cursiva en “Papiroflexia”.

Tabla 3: Héroes y villanos

Lectura	“Peter Pan”. Fernando Iwasaki, <i>Ajuar funerario</i> (2004).
Visionado de cortometraje	<i>Peter Pan</i> . Imanol Ortiz López. https://vimeo.com/67635672
Información, reflexión y debate	Acoso escolar, imaginario infantil, héroes y villanos, intermedialidad, transmedialidad.
Propuesta de creación	Relato con héroes y villanos según el modelo “ensalada de cuentos” de Gianni Rodari en <i>Gramática de la fantasía</i> .

Tabla 4: Al otro lado

Visionado de cortometraje	<i>Mr. Dentonn</i> . Iván Villamel https://vimeo.com/258269539
Información, reflexión y debate	El miedo a lo desconocido, metaficción, polifonía narrativa, fractal.
Propuesta de creación	Continuación del relato a partir de la transcripción del principio del cortometraje.

Tabla 5: Día de difuntos

Lectura	“Día de difuntos”, “La habitación maldita”, “Que nadie las despierte”. Fernando Iwasaki, <i>Ajuar funerario</i> (2004).
Audición de audiorrelatos	“Día de difuntos”, “La habitación maldita”, “Que nadie las despierte”. Javier Merchante (<i>La taberna del Callao</i>). http://latabernadelcallao.blogspot.com/2015/11/trilogia-de-difuntos.html
Información, reflexión y debate	Cultura y más allá; elementos del sonido y relevancia en el audiorrelato (locución, efectos especiales, música y silencios).
Propuesta de creación	Microrrelato a partir de una melodía inspiradora propuesta a elegir entre cinco archivos sonoros de música de terror.

Tabla 6: El absurdo

Lectura	“Si no duermo ocho horas...”. Max Aub, <i>Crímenes ejemplares</i> (1957)
Audición de audiorrelatos	“Si no duermo ocho horas...”. Alfonso Pedraza (<i>Gente de pocas palabras</i> , programa 131). https://www.mixcloud.com/alfonso-pedraza/programa-131-max-aub-2-bloque/
Información, reflexión y debate	La figura de Max Aub; el absurdo, la ironía y el sarcasmo; la radio como herramienta de formación y entretenimiento; tradición de radio y literatura, canciones contextualizadoras.
Evocación	Las canciones en la vida y en la ficción: los participantes han escogido dos canciones, una que relacionen con algún momento de su vida y otra con alguna obra de ficción (leyenda popular o romance, cuento, novela, película...).

Tabla 7: La angustia

Visionado de cortometraje	<i>Madre</i> (2017). Rodrigo Sorogoyen. http://www.telemadrid.es/programas/laotra-en-corto/laOtra-Corto-Madre-Rodrigo-Sorogoyen-2-1988821119--2018-0225101611.html
Información, reflexión y debate	Omisión, elipsis, incertidumbre y sugerencia. La “teoría del iceberg”, de Ernest Hemingway, aplicada a las formas ficcionales breves: literatura y cine.
Propuesta de creación	Guion de una historia oculta posible para este cortometraje. Puesta en común oral.

Tabla 8: Ni una menos

Lectura	“Cosas que hacer”. Raquel Lozano Calleja, <i>Pecados poco originales</i> (2017).
Visionado de cortometraje	<i>Cosas que hacer</i> . Alicia Presencio https://youtu.be/6AB8TtWSAQw
Información, reflexión y debate	Violencia de género; variedad de discursos; algunas técnicas cinematográficas.
Propuesta de creación	Propuestas de escritura según combinación de discursos en el relato fílmico visto: carta o nota, entrevista, exposición informativa, poema lírico o canción...

Tabla 9: Cultura

Lectura	“Bibliografía” y “Blanco y negro”. Ernesto Ortega, <i>Microenciclopedia ilustrada del amor y el desamor</i> (2016). “Agujero de gusano”. Manu Espada, <i>Personajes secundarios</i> (2015).
Visionado de diaporamas	<i>Micros con micro</i> , de Manu Espada: “Bibliografía”, De Ernesto Ortega. https://youtu.be/yCBBq6WBRBk “Blanco y negro”, de Ernesto Ortega. https://youtu.be/nkHRp4yDB3Q “Agujero de gusano”, de Manu Espada. https://youtu.be/7vKKiKGzYnk
Información, reflexión y debate	Bagaje cultural, culturalismo, hipertexto; escritura hipertextual y visual; literatura y didactismo.
Propuesta de creación colaborativa	Hipertexto colectivo y visual a partir del microrrelato “Noche en el museo”, de Francesc Barberá (Ganador del II Certamen de microrrelato "Realidad ilusoria", 2015).

Tabla 10: Vidas

Lectura	<p>“Fin de la propiedad conmutativa”, de Ana Fúster (Premio Sendero del agua 2015).</p> <p>“Inercias”, de Antonio Javier Álvarez (Premio Sendero del agua 2016).</p> <p>“Extraños en un tren”, de Eduardo Solana (Premio Molino de Bonaco 2018).</p> <p>“Sopas de pan”, de Mercedes Jiménez (Premio <i>Esta noche te cuento</i> 2013).</p> <p>“La prueba del arquero”, de Ana Fúster (Premio <i>Esta noche te cuento</i> 2012).</p>
Visionado de videorrelatos	<p>ENTC (estanochetecuento.com). <i>Videos con mucho cuento</i>. JAMS (Juan Antonio Morán), Diapasongs:</p> <p>“Fin de la propiedad conmutativa”, de Ana Fúster. https://youtu.be/8u_Wk3NcyFM</p> <p>“Inercias”, de Antonio Javier Álvarez. https://youtu.be/LWrZ690k6kU</p> <p>“Extraños en un tren”, de Eduardo Solana. https://youtu.be/Aj4vQQfDomo</p> <p>“Sopas de pan”, de Mercedes Jiménez. https://youtu.be/XcFAy8mGN2k</p> <p>“La prueba del arquero”, de Ana Fúster. https://youtu.be/mBcYZokZAEo</p>
Información, reflexión y debate	La vida y los tópicos universales asociados; historias y elementos narrativos; lenguajes, resonancias.
Valoración	Valoración completa con rúbrica: microrrelato literario (mundo ficcional, historia, elementos narrativos, texto); montaje audiovisual (sonido, imagen) y montaje conjunto.

Tabla 11: Muertes

Lectura	<p>“Palabra de honor”, de Mónica Sempere Creus (Premio Sendero del agua 2012).</p> <p>“La muerte es un perro flaco”, de Mar Horno (Premio Molino de Bonaco 2015).</p> <p>“La vejez es una isla rodeada de muerte”, de Modes Lobato (Premio <i>Esta noche te cuento</i> 2013).</p> <p>“Despedida”, de Asun Gárate (Premio <i>Esta noche te cuento</i> 2014).</p>
----------------	---

Tabla 11: Continuación

Visionado de videorrelatos	ETNC (estanochetecuento.com). <i>Videos con mucho cuento</i> . JAMS (Juan Antonio Morán), Diapasongs: “Palabra de honor”, de Mónica Sempere Creus. https://youtu.be/rd6myfC_xNw?list=UUzVXQdcUFWGDxyVcttAHaNw “La muerte es un perro flaco”, de Mar Horno. https://www.youtube.com/watch?v=_gPvUUuPixM “La vejez es una isla rodeada de muerte”, de Modes Lobato. https://youtu.be/M3sq1QEW4E “Despedida”, de Asun Gárate. https://youtu.be/HOahsJ7u_A8
Información, reflexión y debate	La muerte y los tópicos universales asociados; historias y elementos narrativos; lenguajes, resonancias.
Valoración	Valoración completa con rúbrica: microrrelato literario (mundo ficcional, historia, elementos narrativos, texto); montaje audiovisual (sonido, imagen) y montaje conjunto.

Tabla 12: Sociedad

Lectura	“Pesadilla”, de Rafa Heredero (Premio Sendero del agua 2017). “Malos tiempos para las hadas”, de Ernesto Ortega (Premio Molino de Bonaco 2017). “El último pensamiento del sargento Juan Soler”, de Arantza Portabales (Premio Sendero del agua 2018). “Pulsiones”, de Modes Lobato (Premio Molino de Bonaco 2016).
Visionado de videorrelatos	ETNC (estanochetecuento.com). <i>Videos con mucho cuento</i> . JAMS (Juan Antonio Morán), Diapasongs, Hilo Producciones: “Pesadilla”, de Rafa Heredero. https://youtu.be/yi293swAAGw “Malos tiempos para las hadas”, de Ernesto Ortega. https://youtu.be/1dDYhvuAXDM “El último pensamiento del sargento Juan Soler”, de Arantza Portabales. https://youtu.be/wU_GlMT8s8o “Pulsiones”, de Modes Lobato. https://youtu.be/FVpJ5XIBt64
Información, reflexión y debate	Crítica, testimonio y denuncia; historias y elementos narrativos; lenguajes, resonancias.
Valoración	Valoración completa con rúbrica: microrrelato literario (mundo ficcional, historia, elementos narrativos, texto); montaje audiovisual (sonido, imagen) y resultado conjunto.

Tabla 13: Amores y desamores

Lectura	“Las cosas que no hacemos”. Andrés Neuman, <i>Hacerse el muerto</i> (2011) “Notas falsas”. Ginés S. Cutillas, <i>Un koala en el armario</i> (2010). “Bienes comunes”. Susana López Rubio, Carta ganadora de la III Edición del Certamen de cartas de amor Antonio Villalba, organizado por la Escuela de Escritores (2004). Dirección web: https://escueladeescritores.com/concurso-cartas-amor-2004-ganador/
Visionado de cortometrajes	<i>Las cosas que no hacemos</i> . Lucía Martínez https://youtu.be/zT7pdCHNZQE <i>Falses notes</i> . Ángel Ballas. https://vimeo.com/channels/1404897/99315301 <i>Bienes comunes</i> . Paco Caballero. https://vimeo.com/48306221
Información, reflexión y debate	Tratamiento del amor y el desamor; originalidad en el discurso literario y en la adaptación (imitación o reescritura) filmica.
Valoración	Procesos implicados en la recreación o co-creación desde el microrrelato al cortometraje: brevedad, virtualidad de la narración y mundo ficcional.

Tabla 14: Humor

Lectura dramatizada	“Diles que no me lo marquen”. Ginés S. Cutillas, <i>Quimera</i> , 404 (2017).
Visionado de cortometraje	<i>11 metros</i> . Adrián Baena y Miguel Ángel Molina. https://youtu.be/iyuUIWj00xY
Información, reflexión y debate	Mecanismos humorísticos y cómicos en el microrrelato y en el cortometraje.
Valoración	Procesos implicados en la recreación o co-creación desde el microrrelato al cortometraje: brevedad, virtualidad de la narración y mundo ficcional.