El microrrelato en L2 y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Gladys Luisa Villegas-Paredes
Universidad Internacional de La Rioja

1. Introducción

El presente artículo parte de un análisis de los procesos implicados en la comprensión lectora (CL) del español como L2; para ello, nos basamos en la teoría del esquema y el modelo sociocultural de la lectura. Diversas investigaciones sobre lectura remarcan que la cultura proporciona la base del significado y sirve para mediar en el desarrollo de los procesos mentales superiores (Vygotsky 1978; Smagorinsky 2001; Cassany 2006). Estos procesos representan modos de comprender y actuar sobre el mundo y son aprendidos a través de la práctica cultural. Estas consideraciones, ponen de manifiesto las diferencias entre la lectura en L1 y la lectura en L2 o lectura intercultural. Situación que exige una clara conciencia de que el conocimiento de los elementos lingüísticos de una L2, gramática, léxico, morfología, no garantizan la comprensión lectora. El aprendiz necesita esquemas de conocimiento de los elementos extralingüísticos y los referentes culturales propios de la L2, de lo contario se pueden producir malentendidos en la interpretación del texto, debido a que los recursos que se utilizan en el discurso literario pueden estar relacionados con usos pragmáticos de la L2. Dentro de este marco, el objetivo de la presente investigación es analizar los procesos de CL en L2 desde los postulados de la teoría del esquema y el modelo sociocultural de la lectura y, de acuerdo con estas consideraciones, señalar las principales características del microrrelato y sus ventajas como recurso didáctico idóneo para fomentar el desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural* (Byram 1997; Consejo de Europa 2002; Sercu 2005).

Creemos que el microrrelato, dadas sus características estructurales, se ajusta perfectamente como recurso didáctico versátil para el trabajo en el aula, permitiendo a los alumnos conocer y analizar los elementos culturales propios del español como L2, y contrastarlos con su L1. La intención es propiciar la apertura del aprendiz a otros patrones culturales, creencias y valores que contribuyan a la formación de una personalidad transcultural.

2. Procesos implicados en la comprensión lectora de L2

Las principales aportaciones sobre los procesos de comprensión lectora (CL) se sitúan en el cognitivismo imperante en el s. XX y tienen que ver con los lineamientos de la teoría del esquema (Anderson & Pearson 1984; Mc Vee, Dunsmore and Gavelek 2005); teoría que puso de manifiesto la importancia del conocimiento previo en el proceso lector, tanto en L1 como en L2. Pero frente a los aportes de la teoría del esquema, han ido emergiendo los enfoques constructivistas y socioculturales como nuevos para-

digmas que han ampliado y profundizado la visión del proceso lector en L2, situando el *esquema cultural* como variable básica que articula los procesos individuales y sociales del individuo en torno a la lectura en L2.

2.1. Aportes de la teoría del esquema

Entre los aportes de la teoría del esquema se pueden destacar:

a. *Las semejanzas y diferencias en el proceso lector de L1 y L2*. Según los estudiosos, los procesos cognitivos implicados en la lectura de L1 no son equiparables a los de L2. La lectura en L1 supone la automatización de diversos procesos lingüísticos que facilitan al lector una rápida descodificación del texto y optimizar sus esfuerzos en la elaboración de inferencias y la construcción del significado (Cassany 2006). Mientras que la lectura en L2 representa para el lector, de niveles iniciales, un esfuerzo importante en el proceso de descodificación, por dificultades en el reconocimiento del léxico y procesamiento sintáctico. Situación que puede obstruir o retardar tanto la elaboración de inferencias como la construcción del significado textual. No obstante, el proceso lector también puede verse favorecido por el contacto de códigos diferentes, especialmente por la experiencia previa y posesión de esquemas conceptuales consolidados en estudiantes adultos de una L2. Así, se evidencia que puede haber una transferencia de las estrategias lectoras de L1 a L2, cuando hay similitudes estructurales entre ambas lenguas (Pasquarella *et al*. 2015). Sin embargo, esta trasferencia no ocurre en lenguas de códigos distantes. Siendo necesario, en estas situaciones, el nivel umbral de competencia lingüística.

b. *La organización de los esquemas.* Según Rumelhart (1980), los esquemas son representaciones del conocimiento que orientan los procesos de comprensión y facilitan la elaboración de inferencias relacionadas con la información del texto. Los esquemas permiten comprender, sin dificultad, algunos textos; sin embargo, hay otros en los que la comprensión se torna crítica por la carencia de conocimientos previos tanto lingüísticos como socioculturales. Los esquemas están organizados en función a los conocimientos generales del lector, y las conexiones entre esquemas del propio texto. Existen diversas taxonomías de organización de los esquemas, siguiendo a Fillmore (1981), Carrel (1983) y James (1987), encontramos tres tipos de esquemas relacionados con la lectura: *1) esquemas conceptuales* relacionados con el contenido o temática del texto; *2) esquemas lingüísticos* relacionados con la estructura y gramática del texto (palabras, sonidos y sintaxis); *3) esquemas formales o de género*, relacionados con el conocimiento retórico (Fernández y Montero 2005). Desde una perspectiva didáctica, esta taxonomía resulta útil en tanto brinda al docente lineamientos para anticiparse a los posibles problemas de CL; por ejemplo, se puede averiguar qué esquemas lingüísticos o formales se necesitan activar antes de la lectura (si hubiese carencias, es necesario trabajar este aspecto antes de la lectura). Por otro lado, permite detectar si el alumno está familiarizado con los contenidos culturales de la L2, o los desconoce del todo; asimismo, si conoce las características del género

textual que se va a trabajar. La planificación de las actividades de comprensión lectora, sean estas antes, durante o después de la lectura, dependerán de este análisis de necesidades.

c. *Relación entre los CP y la NI*. La conexión entre los conocimientos previos del lector y la nueva información contenida en el texto es lo que lleva a la comprensión general del texto (Anderson y Pearson 1984). Aquí lo importante es que la NI textual, en este caso el microrrelato, puede ampliar, actualizar o modificar los esquemas almacenados en la mente del lector. Muchas veces, los alumnos traen ideas estereotipadas sobre la cultura española, mediante el uso del microrrelato podemos no solo ampliar, sino modificar esas ideas.

Hasta aquí las aportaciones de la teoría del esquema resultan importantes, pero en cierta forma incompletas, porque en el contacto de códigos diferentes, también tiene especial relevancia la *distancia cultural,* pues esta afecta a la comprensión del texto en L2. La experiencia cotidiana en la enseñanza de L2 nos muestra que se dan casos de alumnos que siendo lectores competentes en su lengua materna, no logran una comprensión satisfactoria del texto en la segunda lengua. Si se analizan las causas, se puede constatar que más allá de las dificultades de tipo lingüístico, están los elementos culturales propios de la L2 presentes en el texto, que el estudiante desconoce.

2.2. Aportes del enfoque sociocultural

El modelo sociocultural de la lectura tiene sus inicios a partir de las aportaciones de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978). En este modelo se enfatiza la relación lengua y cultura como dos conceptos que determinan la visión del mundo de los hablantes en su proceso de socialización primaria (Rodrigo 1999); "una visión que puede diferenciarse o contraponerse a la de otras culturas, cuando el aprendiz de una LE inicia contacto con una nueva cultura que influirá en su proceso de adaptación transcultural" (Villegas-Paredes 2016: 74).

Por eso, Smagorinsky (2001) señala que la forma de atribuir significado al texto responde a la forma de cómo el lector ha sido enculturado para leer. La enculturación es característica de toda lectura. Este autor también es categórico al afirmar que la lectura es un proceso intrínsecamente cultural que involucra al autor, al lector y al texto como productos de la cultura. Esta idea remarca que los CP del aprendiz están cimentados sobre elementos de su cultura materna. Y es lógico que se presenten problemas de comprensión lectora en L2, generado por la distancia cultural entre autor y lector. Esta proximidad o distancia cultural entre los elementos de la comunicación literaria, ha llevado a la diferencia entre *lectura intracultural* y *lectura intercultural* (Cassany 2006). Precisamente, este segundo tipo de lectura tiene elementos concomitantes con los propósitos de la competencia comunicativa intercultural.

3. El microrrelato: características estructurales que propician su uso en L2

Los estudiosos señalan una clara renovación estética desde comienzos del siglo XX, que afecta tanto a los procesos de creación como a la recepción literaria y está relacionado con la estética de la brevedad (Ródenas 2009). En efecto, el microrrelato constituye una adaptación al nuevo ritmo de los tiempos y a las exigencias del lector moderno; un lector que debido a sus múltiples actividades y habituado a la inmediatez que le brinda los recursos multimedia, también reclama textos breves y ágiles cuya lectura le reporte menor inversión de tiempo.

Esta renovación estética de la creación literaria está muy bien planteada por Lagmanovich (2009), quien define el microrrelato como un género, aparentemente nuevo, que ha tenido un notable crecimiento en lengua española desde principios del siglo XX, debido a una evolución de la estética occidental. Según estas afirmaciones hay dos aspectos claros en torno al microrrelato. Por un lado, la evidencia de que los relatos cortos han existido desde siempre en la literatura universal (no es un género nuevo), bajo otras denominaciones como el haiku japonés, los relatos sufíes, los aforismos, las greguerías, la poesía fractal, etc. (Zavala 2002; Gómez Yebra 2009). Por otro lado, hay una orientación en la estética moderna relacionada con la estética de la brevedad que tiene sus efectos en la ficción narrativa.

Andrés-Suárez (2010) defiende el término 'microrrelato' como el más adecuado para este nuevo género narrativo, a diferencia de términos como 'nanocuento' o 'brevicuento'. Señala los principios básicos: brevedad y narratividad como caracteres distintivos de un género nuevo independiente y diferente del cuento y otras formas breves. La autora, también enfatiza que la diferencia del microrrelato no radica solo en la hiperbrevedad y la concisión, sino fundamentalmente en su naturaleza elíptica, carácter que exige la participación activa del lector en la construcción del significado del texto. Por su parte, Lagmanovich (2009) propone una caracterización del microrrelato basada en tres rasgos básicos: *1)* brevedad o concisión, *2)* narratividad y *3)* ficcionalidad. Otros autores añaden además rasgos como: *4)* estructura proteica (Rojo 1994) y *5)* carácter fractal (Zavala 2002). A continuación, presentamos estas características agrupadas bajo un criterio externo e interno:

- *Criterio externo: la brevedad*. La extensión es una de las características más importantes en el microrrelato, pues todos los demás rasgos se supeditan a ésta (Rojo 1996). Según Zavala (2002), los cuentos breves pueden ser de 3 tipos: cuentos cortos (1.000 a 2.000 palabras), cuentos muy cortos (200 a 1.000 palabras), y cuentos ultracortos (1 a 200 palabras). Pero hay que tener cuidado, no todos los textos breves pueden considerarse microrrelatos, ya que puede tratarse de cuentos breves, aforismos, anécdotas, ensayos brevísimos, etc., la condición para ser considerado microrrelato es que cumpla las demás características.

- *Criterio interno: narratividad, ficcionalidad, estructura proteica y carácter fractal*. El microrrelato evidencia el uso de estrategias narrativas o discursivas particulares:

presencia de un título revelador que constituye una de las claves en la interpretación del texto; generalmente, tiene un comienzo *in media res* que permite agilizar el relato y, al mismo tiempo, genera expectativas y curiosidad en el lector; asimismo, hay una preferencia por cerrar el relato con un final enigmático y abierto a la participación e interpretación del lector. Otra de sus particularidades es la ficcionalidad que "remite a la condición imaginaria del universo representado en el texto literario" (Andrés-Suárez 2009: 21). Por eso, la narratividad es una categoría que va unida a la ficcionalidad (Rojo 1996), pues solo así la narración se convierte en un hecho o producto literario. El carácter proteico alude a la naturaleza transgenérica del microrrelato, que evidencia características comunes con otros géneros como "el poema en prosa, el ensayo, la fábula, el diálogo, el apólogo, el aforismo, entre otros" (Rojo 1996: 70). Por eso, resulta de difícil clasificación. El carácter fractal hace referencia a una reproducción densificada de los elementos estructurales (rasgos genéricos, estilísticos y temáticos) de otras narraciones más extensas. Sugiere "la autosemejanza fractal entre el microcosmos y el macrocosmos" (Bondarenko 2007: 48), de tal suerte, que a partir de la brevedad del microrrelato se puede ampliar y reproducir la totalidad del universo narrado. De ahí que el carácter fractal se materialice en el proceso de lectura (Zavala 2004).

3.1. Exigencia de un lector activo y cómplice

Una de las características de tipo pragmático, que propicia la lectura de microrrelatos en L2, es la exigencia de un lector activo. La brevedad del texto reduce las posibilidades de tener datos suficientes para la comprensión de la trama, lo que reclama la iniciativa interpretativa y participación activa del lector para completar el significado textual. Según Rojo (1996: 67), "el acto de escribir lleva implícita la complicidad del lector, cuya reacción y respuesta en cierto modo es parte de la obra misma, en la medida en que la lectura del otro completa e integra el proceso de intención creadora del autor". En este sentido, el microrrelato como género de estructura abierta necesita la figura de un lector cómplice que participe completando el final de la trama según su propia interpretación y comprensión.

3.2. Ventajas del microrrelato en L2

Siguiendo las consideraciones de Mendoza (1993), podemos mencionar que el uso del microrrelato en la enseñanza de L2 presenta las siguientes ventajas:

1. Constituye un recurso susceptible de ser adaptado a cualquier enfoque didáctico.

2. Permite aprovechar los conocimientos previos del alumno, relacionados con su L1, para conectar con los convencionalismos del lenguaje literario en L2.

3. Posibilita desarrollar las destrezas comunicativas básicas del alumno mediante el *input* literario.

4. Representa una forma de aproximarse a la cultura: tradiciones, costumbres, convencionalismos sociales, etc. vigentes en la comunidad lingüística de la lengua meta.

5. La brevedad textual permite realizar una lectura totalizadora en poco tiempo, y otorgar mayor tiempo a las actividades comunicativas que incluyan los componentes de la competencia comunicativa intercultural.

6. Los rasgos pragmáticos del microrrelato exigen la presencia de un lector activo en el momento de la transacción literaria. Situación que permite la implicación y cooperación del alumno como cómplice de las acciones narradas.

7. Amplía, profundiza y contextualiza las actividades, ejercicios y ejemplos fragmentarios presentados en los manuales de ELE; y responde a las necesidades lingüístico-comunicativas, lúdicas y culturales de los alumnos.

Además, es fundamental que el docente tenga claro los objetivos que persigue mediante el uso del microrrelato, para que no caiga en la simple instrumentalización de la literatura; es decir, tomarlo como pretexto para analizar aspectos puramente lingüísticos. El objetivo debe estar encaminado a dar primacía a los aspectos propiamente literarios, a fin de potenciar la actividad del alumno como lector competente. Considerar actividades encaminadas a que el estudiante capte el significado del texto, la profundidad del tema, y todos aquellos elementos literarios que lo convierten en obra singular y plurisignificativa, además de adquirir contenidos culturales de la comunidad de hablantes de la lengua meta.

4. La competencia comunicativa intercultural: nuevo paradigma de aprendizaje

El cambio de paradigma hacia el plurilingüismo propugnado por el MCERL (Consejo de Europa 2002) deja clara la idea del cambio en las metas de aprendizaje de la L2; el objetivo ya no es llegar a emular al hablante nativo, sino aspirar a una eficaz comunicación transcultural (Byram y Flemimg 2001). Este planteamiento también ha supuesto una reconceptualización de la *competencia comunicativa* en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Desde una perspectiva general, en la enseñanza de toda lengua, el objetivo prioritario es el desarrollo de la competencia comunicativa definida en los términos de Hymes (1995); es decir, que junto a la competencia lingüística se incluya el conocimiento de las reglas socioculturales que determinan el uso de la lengua. Este es el tipo de competencia que caracteriza a los hablantes de una lengua materna o grupos monoculturales que comparten la misma lengua y cultura (como ocurre en las etapas de Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato del sistema educativo español). Pero en la enseñanza de una L2, se trata de una *competencia comunicativa intercultural* (Byram y Fleming 2001; Sercu 2005), que está relacionada con la capacidad que debe adquirir el estudiante para entender y relacionarse con hablantes de otros países y culturas mediante el uso de una

L2. En tal medida, la CCI aunque comparte algunos aspectos comunes con la "competencia comunicativa", posee características particulares y propias que amplían su ámbito de acción.

Para lograr las metas de la CCI hace falta la adquisición de destrezas que contribuyan al conocimiento y apertura a distintos modos de pensar y vivir vinculados a la *lenguacultura* (Agar 1994) meta, así como aprender a ejercer de mediadores en una interacción cuando se producen malentendidos o errores lingüísticos o pragmáticos. Por otra parte, ser capaces de enfrentarse a las experiencias interculturales exige que el alumno posea una serie de características y competencias interculturales como las que señala Sercu (2005: 2):

> These characteristics and competencies have been identified as the willingness to engage with the foreign culture, self-awareness and the ability to look upon oneself from the outside, the ability to see the world through the others' eyes, the ability to cope with uncertainty, the ability to act as a cultural mediator, the ability to evaluate others' points of view, the ability to consciously use culture learning skills and to read the cultural context, and the understanding that individuals cannot be reduced to their collective identities.

Estas afirmaciones ponen de relevancia que la *experiencia intercultural* requiere la revisión de creencias, conceptos, actitudes y valores, dado que el proceso de adquisición de la competencia intercultural exige cambios y/o adaptaciones a la nueva cultura. Así pues, se inicia una revisión de la propia identidad social y las ideas preconcebidas que se traen de la sociedad y cultura con el que ahora se tiene contacto, pues estas pueden estar basadas en estereotipos. Por otra parte, el proceso de adaptación transcultural conlleva sentimientos encontrados (temor ante lo desconocido, confusión y desconcierto cuando las propias creencias se ven desafiadas, etc.) que pueden generar en el aprendiz un alto nivel de estrés cultural o niveles de ansiedad e incertidumbre (Gudykunts 2005; Sercu 2005), por lo que es necesario gestionarlos en el aula para que se transformen en una motivación para establecer comunicación efectiva con "el otro". Todas estas condicionantes hacen que, en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, el desarrollo de la competencia intercultural sea un factor primordial en el proceso de adaptación transcultural.

4.1. Componentes de la competencia intercultural: cómo tratarlos mediante el uso del microrrelato

Las consideraciones mencionadas en el apartado anterior hacen que el desarrollo de la CCI sea un factor primordial en el proceso de adaptación transcultural. Para ello, Sercu (2005) construye un modelo simplificado en base a la propuesta de Byram (1997), y agrupa los componentes de la competencia intercultural en tres categorías:

a. *Dimensión del conocimiento*: capacidad de aprender nuevas manifestaciones culturales y asignarles significado según el contexto de uso. Conocimiento de los rasgos socioculturales del país de origen y del país receptor; así como un conocimiento de los procesos y las formas de interacción interpersonal y social.

b. *Dimensión de las destrezas y comportamientos*: capacidad de desenvolverse de forma competente en situaciones de contacto intercultural, manifestando respeto, cooperación y empatía ante el interlocutor.

c. *Dimensión de las actitudes*: curiosidad, apertura y disposición personal para abrirse a la cultura extranjera y ser autocríticos con la propia (saber comprometerse). Asumiendo, en lo posible, la superación de actitudes etnocentristas para mantener una relación propicia entre la cultura propia y la extranjera.

Estas tres categorías pueden ser abordadas mediante la lectura de microrrelatos, especialmente seleccionados para el desarrollo de la CCI. En este caso, el microrrelato se configura en un espacio de encuentro con las ideas del *otro* (Montessa y Garrido 1994), partiendo de la premisa que, en este caso, autor y lector no comparten los mismos referentes culturales. Espacios, además, muy aprovechables para las actividades de interacción en el aula, debido a que alumnos de distintas procedencias se ven obligados a la interpretación y negociación de significados que corresponden a un marco cultural diferente del propio, procedimientos que les exige mostrar capacidad de comprensión y respeto por las ideas del otro. Además, la literatura permite ampliar la visión del mundo del aprendiz como lector intercultural, pues constituye un *input* importante que le aproxima a realidades histórico culturales propios de la L2; contribuye, también, a definir su auto-concepto y personalidad transcultural, desarrollando su sentido crítico y respeto por las identidades ajenas.

La integración de los procesos cognitivos y lingüísticos revisados en los apartados anteriores en torno a la teoría del esquema (al que hemos añadido el esquema cultural) junto a los saberes que exige la competencia intercultural, pueden visualizarse en el siguiente esquema.

Procesos cognitivos y lingüísticos (Esquemas de conocimiento)	**Procesos de la competencia intercultural (Saberes)**
- **Esquemas conceptuales**: contenido o tema del microrrelato. - **Esquemas lingüísticos**: palabras, sintaxis, estructura de la L2. - **Esquemas formales o de género**: conocimiento retórico del microrrelato. Aproximación a la narrativa española contemporánea. - **Esquemas culturales**: tradiciones, costumbres, convencionalismos sociales, patrones de comportamiento, etc. vigentes en la comunidad lingüística de L2.	- **Conocimiento** (saber-saberes): rasgos socioculturales propios de L2. Conocimiento de los procesos y las formas de interacción interpersonal y social. - **Destrezas y comportamientos** (saber actuar): capacidad de desenvolverse de forma competente en situaciones de contacto intercultural, manifestando respeto, cooperación y empatía ante el interlocutor. - **Actitudes** (saber ser-saber comprometerse): curiosidad, apertura y disposición personal para abrirse a la cultura extranjera y ser autocríticos con la propia. Superar actitudes etnocentristas y mantener una relación propicia con hablantes de otras culturas.

Procesos implicados en la comprensión del microrrelato: aportes para la competencia intercultural

5. Conclusiones

La relación texto-lector ha sido ampliamente explicada por la teoría del esquema, y una de sus principales aportaciones ha sido la atención al conocimiento previo como elemento clave en la comprensión lectora. Dicha comprensión, en el aprendizaje de una L2, se torna crítica debido a la carencia de conocimientos previos tanto lingüísticos como socioculturales. Pues, aunque el alumno posea conocimientos generales y conocimientos del mundo relacionados con su L1, no posee conocimientos de tipo temático, lingüístico, estratégico y cultural de la L2. Por ello, consideramos que el uso de textos literarios breves, como el microrrelato, puede resultar un recurso apropiado para el aporte de un *input* lingüístico y sociocultural válido para futuros aprendizajes.

En general, el atractivo del microrrelato se funda en su aparente facilidad de lectura, su adaptación a las exigencias y necesidad de inmediatez del lector actual. A cambio, el lector debe enfrentarse al reto cognitivo de reconstruir el universo ficcional a partir de su densidad narrativa. Particularmente, la elección del microrrelato como recurso idóneo para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se debe a sus potencialidades para mostrar la cultura en el aula de L2. Son múltiples las ventajas que ofrece este género por sus características particulares de brevedad, narratividad y ficcionalidad. Particularmente, la sencillez estructural del microrrelato permite una lectura totalizadora, facilita su relectura y la posibilidad de proponer una serie de actividades de interacción comunicativa encaminadas a la socialización del contenido textual y el aprendizaje de la "lenguacultura" meta.

El análisis de los procesos cognitivos y lingüísticos o esquemas de conocimiento implicados en la comprensión del microrrelato que se ofrece en este trabajo muestra cómo estos pueden integrarse con los diferentes saberes que promueven la competencia intercultural centrada en la atención a los conocimientos, destrezas y actitudes que debe desarrollar el aprendiz para mantener una comunicación intercultural eficaz.

Referencias Bibliográficas

AGAR, M. (1994): *Language shock: Understanding the culture of conversation,* New York: William Morrow.

ANDERSON, R. C. y PEARSON, P. D. (1984): "A Schema-Theoretic View of basic Processes in Reading comprehension", In P.D. Pearson (ed.). *Handbook of reading research*, Nueva York: Logman. 255-291.

ANDRÉS-SUÁREZ, I. (2009): "Formas mixtas del microrrelato". En S. Montesa (ed.). *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato*, Actas del XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea, Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401353 [Consulta:05/04/2017]. 21-48.

ANDRÉS-SUÁREZ, I. (2010): *El microrrelato Español:* Una estética de la elipsis, Palencia: Menoscuarto.

BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* Clavedon, England: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía,* Traducción de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan, Madrid: Cambridge University Press.

BONDARENKO, N. (2007): "El lenguaje y la teoría del caos", *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 53, 38-51.

CARRELL, P. L. y EISTERHOLD, J. C. (1983): "Schema theory and ESL reading comprehension", *TESOL Quarterly*, vol. 17, 4, 553-573. https://www.jstor.org/stable/3586613?seq=1#page_scan_tab_contents [Consulta: 22/3/2017].

CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea,* Barcelona: Anagrama.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: Ministerios de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes, Anaya.

FERNÁNDEZ, M. y MONTERO, S. (2005): "La lectura en segundas lenguas: Análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas", *Lenguaje y Textos*, 23, 113-126.

FILLMORE, C. J. (1981): "Ideal readers and real readers", In D. Tannen (ed.). *Analyzing Discourse: Text and Talk* (284-270). Georgetown University Round Table on Language and linguistics, Washington, D. C.: Georgetown University Press.

GÓMEZ YEBRA, A. (2009): "Microrrelatos al punto", En S. Montesa (ed.). *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato*, Actas del XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea, Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE. 13-18.

GUDYKUNTS, W. B. (ed.) (2005): *Theorizing about intercultural communication,* Thousand Oaks, California: Sage.

JAMES, M. O. (1987): "ESL Reading Pedagogy: Implications of schema-theoretical research", In J. Devine and D. E. Eskey (eds.). *Research in reading in English as a second language*, Washington D.C.: TESOL. 176-188.

LAGMANOVICH, D. (2009): "El microrrelato hispánico: algunas consideraciones", *Revista Iberaoamericana* IX, 36, 85-96. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3134023 [Consulta: 17/05/2017].

MENDOZA, A. (1993): "Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera", *Lenguaje y textos*, 3, 19-42. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177528 [Consulta: 10/04/2017].

MC VEE, M. B.; DUNSMORE, K. y CAVELEK, J. R. (2005): "Schemata Theory Revisited", *Review of Educational Research*. Vol. 75, Nº 4, 531-566.

MONTESA, S. y GARRIDO, A. (1994): "La literatura en clase de lengua", En S. Montesa & Garrido (eds.) *Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Actas del II Congreso Internacioal de ASELE, Málaga: Universidad de Málaga. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf [Consulta: 06/07/2017]. 449-457.

PASQUARELLA, A.; CHEN, X.; GOTTARDO, A. y GEVA, E. (2015): "Cross-language transfer of word reading accuracy and word reading fluency in Spanish-English and Chinese-English bilinguals: Script-universal and script-specific processes", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 107, 96-110.

RÓDENAS DE MOYA, D. (2009): "La microtextualidad en la vanguardia histórica", En S. Montesa (ed.). *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato*, Actas del XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea, Málaga: Universidad de Málaga, AEDILE. 67-90.

RODRIGO, M. (1999): *Comunicación intercultural*. Colección Autores, textos y temas Ciencias Sociales, 22. Barcelona: Anthropos.

ROJO, V. (1994): "El minicuento: caracterización discursiva y desarrollo en Venezuela", *Revista Iberoamericana*, Nº 166, 565-573. https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/viewFile/6531/6707 [Consulta: 25/07/2017].

ROJO, V. (1996): *Breve manual para reconocer minicuentos*. Caracas: Equinoccio.

RUMELHART, D. E. (1980): "Schemata: The building blocks of cognition", In R.J. Spiro, *et al*. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum. 33-55.

SERCU, L. (2005): "Teaching foreign languages in an intercultural world", In L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, CH. Laskaridou, U. Lundgren, Mª del C. Méndez y P. Ryan. *Foreign Language teachers and intercultural competence. An International investigation*. Clevedon UK.: Multilingual Matters. 1-18.

SMAGORINSKY, P. (2001): "If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading", *Review of Educational Research*, Vol. 71, 1. American Educational Research Association, 133-169.

VILLEGAS-PAREDES, G. L. (2016): "La pragmática intercultural y la relevancia de la Comunicación no verbal en el aprendizaje de ELE", *Revista Lenguaje y Textos*, 44, 73-82. http://polipapers.upv.es/index.php/lyt/index [Consulta: 07/07/2017].

VYGOTSKY, L. S. (1978): Interaction between learning and development. From: *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 79-91.

ZAVALA, L. (2002): "El cuento ultracorto bajo el microscopio", *Revista de literatura*, LXIV, 128,539-553. http://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/viewFile/183/193 [Consulta: 13/05/2017].

ZAVALA, L. (2004): "Fragmentos, fractales y fronteras: Género y lectura en las series de narrativa breve", *Revista de literatura*, LXVI, 131, 5-22. http://www.acuedi.org/ddata/10035.pdf [Consulta: 15/05/2017].