

**Alfabetismo digital en la enseñanza de segundas lenguas:  
espacios para una educación adaptada a las necesidades  
comunicativas de nuestra época**

*Digital Literacy in Second Language Teaching: Spaces for an  
Education Adapted to the Communication Needs of Our Age*

DANIEL ESCANDELL MONTIEL  
MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY  
d.escandell.montiel@mmu.ac.uk

**Resumen:** El conjunto de competencias requeridas para la participación plena en la sociedad del conocimiento (esto es, el alfabetismo digital) es una preocupación creciente en el espacio educativo contemporáneo. En este artículo se defiende que la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras proporciona una oportunidad relevante para la inclusión del alfabetismo digital en el aula en sistemas educativos tanto oficiales como no oficiales. Es más, se muestra también cómo la literatura electrónica puede proporcionar realias tanto para la enseñanza de la cibercomunicación como para el desarrollo del alfabetismo digital. Para ello, el artículo presenta una selección de obras reconocidas y una perspectiva crítica en relación con su uso educativo potencial.

**Palabras clave:** Alfabetismo Digital, Enseñanza de Lenguas, Realia, Cibercomunicación, Literatura Electrónica.

**Abstract:** The set of competencies required for full participation in a knowledge society (the digital literacy) is an ever-growing concern in the contemporary educative space. This article defends that Second/Foreign Language Teaching provides a relevant opportunity for the inclusion digital literacy in the classroom in both official and unofficial education systems. Moreover, the article shows how electronic literature can provide realias for both cyber communication learning and digital literary development. To do so, the article offers a selection of renowned works and a critical perspective on its potential educative use

**Keywords:** Digital Literacy, Second Language Teaching, Realia, Cyber Communication, Electronic Literature.

## 1. La clase de lenguas como espacio para la alfabetización digital

Entre los nuevos retos educativos que hemos localizado en los primeros compases del siglo XXI está la familiarización, comprensión y utilización apropiada y certera de los recursos y estrategias del mundo digital. Es decir, todo el conjunto de estrategias y destrezas que hemos incluido bajo el paraguas del alfabetismo digital. Como sabemos, este cambio de paradigma hacia la dimensión virtual y la desmaterialización asociada a la tecnología del byte ha conllevado una serie de rupturas internas y nuevos sesgos sociales, asociados a estereotipos como la edad. Sin embargo, las rupturas pueden ser más profundas y el resultado de dificultades para acceder con normalidad a la tecnología por razones de penetración de infraestructuras o por los costes económicos asociados al que, por otro lado, no deja de ser el derecho del acceso a la información.

Teniendo en consideración esto, es evidente que, como se ha temido en el pasado, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pero, sobre todo, alcanzar la destreza suficiente en las habilidades vinculadas al uso de estos espacios digitales (como localizar y discriminar información, gestionar la privacidad o establecer comunicaciones satisfactorias empleando los recursos digitales) puede ser lo que en última instancia evidencia la conocida como brecha digital.

Desde luego, una de las funciones de la educación es capacitar a los estudiantes en las destrezas más allá de la instrucción estricta y aislada de conocimientos, pero la realidad es que las destrezas de aplicación real o directa y, por tanto, transversales o poco vinculadas expresamente con el nombre y contenidos de una asignatura, no suelen hacerse un hueco. Aunque la enseñanza de lenguas ha tomado desde hace décadas, con confianza variable, el mantra de enseñar-aprender haciendo, todavía nos encontramos con un desarrollo limitado de esto.

No se trata solo de aplicar las teorías del filósofo John Dewey y su lema fundamental proclamado nada menos que en 1897 (“I believe that the school must represent present life – life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground”), sino de impulsar activamente el aprendizaje de destrezas no necesariamente vinculadas con el ámbito de estudio o el espacio escolar. Luego las destrezas asociadas al alfabetismo digital deberían ser parte, en cualquier caso, del mundo real que debe introducirse en el aula, pero también son un conjunto de habilidades transversales.

El docente, sin embargo, sigue representando en muchas ocasiones un perfil estereotipado de instructor enfocado en la transmisión de conocimientos sin tener en consideración el desarrollo de esas destrezas transversales y transferibles al mundo real. Frente a ello existe el estereotipo, también muy extendido, del profesor de segundas lenguas o lenguas extranjeras como una suerte de “docente orquesta”. Esto, sin embargo, parece vincularse más con la necesidad de entretener a los estudiantes y transferirles no solo una lengua, sino también una cultura (en

toda su complejidad), que con un aprendizaje de la lengua asociado a otras destrezas, habilidades o campos de conocimiento. Las propias experiencias de inmersión (como enseñar matemáticas en inglés en centros españoles) han dado resultados todavía poco contrastados, y es necesario todavía conceder más tiempo a estas metodologías para realizar estudios bien diseñados que permitan comprobar objetivamente si los resultados de aprendizaje de la lengua y de la disciplina en cuestión son superiores a mantenerlas en terrenos (esto es, aulas) completamente separadas y sin ningún tipo de contacto.

En 2014 se publicaron los nuevos libros de enseñanza de español como lengua extranjera diseñados por la Universidad de Salamanca. En relación con su proceso de diseño y conceptualización, y la filosofía que impulso los manuales orientados a niveles superiores de dominio lingüístico (B2 en adelante), se indicaba en un artículo de 2013 que:

El enfoque seguido en *Español ELElab B2* y *Español ELElab C1-C2* es comunicativo y orientado a la acción. Los materiales de estos dos libros se han desarrollado a partir de dos principios básicos y relacionados entre sí: adquirimos o aprendemos una lengua para hacer cosas, y la mejor forma de aprender a hacer cosas con y en esa lengua consiste en hacer esas cosas con y en esa lengua: nuestro lema es “hablar para hacer, hacer para hablar”. De este modo, estos manuales son, esencialmente, un variado conjunto de propuestas de actividades, tareas y proyectos que el alumno deberá realizar teniendo en cuenta que, tan importante como la meta a la que se llega, es el camino que se recorre. Todo ello con el objetivo general de que el discente quede capacitado para desenvolverse con éxito en situaciones reales de comunicación. (Prieto de los Mozos et al, 2013: 173)

Si tenemos en cuenta que el entorno digital es un espacio de comunicación en el que se han establecido nuevos espacios para abrir canales para hablar con los demás, tanto en chats como en redes sociales, como a través de diferentes formatos audiovisuales o interactivos, resulta evidente que el lenguaje de la red debe ser también parte del modelo de lengua que se enseñan. No solo eso: si resulta necesario enseñar a establecer una comunicación satisfactoria también en los soportes de la red, significa que la propia digitalidad es parte de los elementos ya integrados en el aula (o, al menos, así debería ser). De la misma forma que podemos enseñar a escribir una postal, una carta o un formulario, debemos enseñar a establecer una comunicación exitosa a través de las pantallas de los dispositivos, esto es, conseguir por ejemplo que comprendan las abreviaturas y demás elementos particulares de un chat (o, antes, los SMS) y que sean capaces también de producirlas. Todos los fenómenos ciberpragmáticos (Yus, 2001) son susceptibles de ser enseñados como parte de la lengua extranjera (Escandell, 2012).

Así pues, consideramos que el espacio del aula de lenguas puede tener la suficiente relevancia como para ser uno de los focos de desarrollo

del alfabetismo digital dentro de los estudios, reglados o no reglados, que se estén cursando. Cumple con el objetivo de alcanzar destrezas comunicativas y, además, permite integrar aspectos asociados a los ideales del alfabetismo digital, lo que incluye también las destrezas necesarias para la ciudadanía digital.

## **2. La importancia de las competencias digitales**

Como hemos señalado ya, dado el peso creciente de internet en el conjunto del tejido social, 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 de 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 resiliencia 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.

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.

Los entes públicos están cada vez más orientados a internet, de la misma forma que hay mecanismos de democracia digital que van más allá de los simples trámites burocráticos a los que se somete cada persona adulta bajo el Estado. Igualmente, conlleva conocer y ejercer derechos como el de la privacidad en el espacio digital, pero —siguiendo ese mismo ejemplo— también saber qué supone el uso de internet a la hora de desvelar voluntaria o involuntariamente información personal.

Por tanto, por muy democratizadora que sea potencialmente esta tecnología, es igualmente capaz de generar nuevas diferencias sociales y marginalidades. Luego debemos aceptar que, por su importante presencia

en el mundo contemporáneo, las TIC deben ser parte integral del proceso de aprendizaje. En el pasado se han valorado ya a los beneficios del uso de blogs, wikis y otros recursos dentro del aula (Escandell, 2011a), pero no podemos obviar que el primer paso para alcanzar ese potencial educativo pasa por una puesta al día del docente, al igual que ha pasado con tantas otras tecnologías en el último siglo.<sup>1</sup> En ese sentido, autores como Cebrián de la Serna han advertido ya sobre el uso inadecuado e ineficiente de las TIC como consecuencia directa de la escasa comprensión que, por desgracia, sigue habiendo sobre las mismas (2008: 9-10)

Desde luego, la realidad de los centros de enseñanza no siempre se corresponde con la disponibilidad total de materiales que sería deseable. No obstante, su papel en la educación actual es cada vez más importante e integrador, 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. Del mismo modo, como es habitual en la tecnología, los usuarios no se plantean de forma habitual cómo funciona internet (como no se plantean tampoco cómo funciona un microondas, o cómo el televisor recibe la señal), sino que simplemente usan esa tecnología. En ese sentido, Tim Berners-Lee expuso el 25 de enero de 2013 en el Foro Económico Mundial de Davos que, aunque el 25 % de la población mundial tiene acceso a internet:

Within this quarter of people who may tweet and use social networks and so on, there's a fairly small set of people who code. But when you look at those people, they have the ability to make a computer do whatever they can imagine. I think a lot of folks growing up today, when they open a computer, it's like opening a refrigerator. It's an appliance, it's white goods, there's some stuff in it, if it needs more in it you stock it, you put more music in it, you play it. And if it breaks it's: "Mom, can I have a new one". (2013)

La relevancia de internet para nosotros como usuarios reside en situarnos como emisores de información en un mundo en una constante evolución tecnológica. Casanova apuntó hace ahora veinte años que la red estaba destinada a ser un importante medio de aprendizaje, pero que para ello el docente "debería saber aprovechar todas las oportunidades que este medio visual ofrece. Debería ser un método multimedia interactivo conectado" (1998: 39-40). Sin embargo, debemos plantearnos críticamente si se ha alcanzado ese estado de madurez, no tanto por la tecnología, sino por los procesos de renovación metodológica y de materiales para la enseñanza-aprendizaje. Es decir, si han surgido y han logrado consolidarse propuestas educativas basadas en procesos digitales y si esas mismas propuestas abordan el tratamiento explícito o implícito de la alfabetización

---

<sup>1</sup> Para una cronología de la integración de las diferentes tecnologías del siglo XX en el aula sugerimos consultar García-Vera (2004).

digital mediante la integración de esas destrezas mediante el sistema de aprender haciendo.

Existe, con todo, una dificultad fundamental para registrar el progreso en la aplicación en el aula que se ha alcanzado en estas décadas en relación con estos elementos: los libros y demás materiales tradicionales (esto es, creados por editoriales) envejecen muy rápidamente en el momento en que se integran referencias a las tecnologías 2.0 (pensemos por ejemplo en cuántos libros pueden haber hecho énfasis en los 140 caracteres de Twitter, limitación hecha obsoleta en 2017 cuando se introdujo el nuevo tope de 280 caracteres). Por otro lado, las editoriales han promovido la creación de plataformas propias con actividades para clase, pero siempre como recurso complementario para los libros, que suponen un modelo de negocio establecido y de monetización clara para ellas.<sup>2</sup>

En cambio, sabemos que los materiales de clase hechos por los profesores pueden ser más dinámicos. Pero, como material de clase, no resulta posible tomar el pulso de forma tan significativa como con los libros impresos por editoriales y, por tanto, canónicos. Sin embargo, si recurrimos a las plataformas digitales<sup>3</sup> en las que los docentes comparten los materiales creados por ellos mismos, sí podemos hacernos una idea de cómo se afronta esta cuestión en la clase.<sup>4</sup> La capacidad para aprovechar en profundidad los espacios de la red está íntimamente ligada a la formación y capacidad del docente que asuma (todavía por iniciativa fundamentalmente propia) la misión de aprovechar los recursos tecnológicos, siempre que tenga acceso a ellos. Es importante, en consecuencia, que los docentes puedan desprenderse de los prejuicios neoluditas que pueden albergar.

### 3. La lectura en formatos electrónicos como *input* relevante

La defensa del texto literario electrónico como *input* válido para el desarrollo de competencias digitales ya ha sido abordada en el pasado, como señalábamos en el epígrafe anterior,<sup>5</sup> pero se evidencia cada vez más la relevancia de estos textos para trasladar al aula ejemplos de comunicación real en entornos digitales y emplearlos como ejemplificación de situaciones reales de uso, tal y como cualquier otro modelo lingüístico. La característica diferenciadora es que pueden aprovecharse para

<sup>2</sup> Sobre esta cuestión, puede consultarse Dumbrăvescu y Merino (2011).

<sup>3</sup> Sirvan de ejemplo recursos como TodoELE, RutaELE, abcdeELE, ProfeDeELE, etc., y también sitios web institucionales como el Centro Virtual Cervantes.

<sup>4</sup> Por supuesto, esto solo permite una observación sesgada. Los profesores dispuestos a compartir sus materiales didácticos en una web de docentes son aquellos más interesados, precisamente, en explorar y explotar el mundo digital. No podemos obtener información sobre los profesores que solo descargan los contenidos, ni, evidentemente, tampoco sobre aquellos que ni tan siquiera visitan estas páginas web.

<sup>5</sup> Además de los ya citados trabajos de Escandell (2011a, 2011b, 2012) en este terreno particular, resultan también relevantes estudios como Herrera (2015) o Saracho (2011).

transmitir también el conocimiento necesario para el uso exitoso de plataformas sociales (como Facebook o Twitter), los elementos que afectan a la presencia digital (configuración de privacidad, opciones para el usuario, producción de presencia) y la integración potencial de todo tipo de contenidos para afrontar la comunicación multimedial que posibilita la red. Todo ello tomando como ejemplo los modelos que pueden extraerse de la red en todas las formas literarias que aprovechan estas plataformas.

En la clase de la lengua extranjera, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra con una clarísima preeminencia en el aparato lingüístico, debe realizarse un mejor aprovechamiento del texto literario. La literatura es parte de las competencias interculturales y entendemos que conforma igualmente el campo propio de la competencia literaria. Esta competencia, como las otras del terreno cultural, también puede revertir positivamente en las diferentes competencias lingüísticas: es, de esta manera, medio y meta. Debemos admitir, con todo, que en muchas ocasiones su aparición en las programaciones es todavía anómala e incluso confusa, como ya apuntó Iriarte:

Hasta hoy en día, no queda claro cómo se debe presentar la literatura en las programaciones, incluyéndose de forma solapada y sin una funcionalidad determinada. La confusión alcanza también a profesores y estudiantes por igual que “temen” enfrentarse a la literatura. (2009: 288)

Iriarte señala la doble vertiente de la literatura como mecanismo para aprender gramática y vocabulario pero también como recurso didáctico cultural. Destaca la lectura de poemas para, en el caso de segundas lenguas, “ayudar al perfeccionamiento de la pronunciación y la entonación” (189), textos narrativos para, por ejemplo, “conectores temporales y su relación con los tiempos verbales” (189) y dramáticos para “lenguaje coloquial y el diálogo” (189).

Todo eso es aplicable también a la literatura digital como parte de las Humanidades Digitales —y, así, de los retos de la nueva enseñanza (Cohen y Scheinfeldt, 2013)— con la ventaja añadida de las competencias de los alfabetismos digitales, la ciberpragmática de las comunicaciones en internet (Yus: 2001), y la expansión de los rasgos coloquiales, orales y dialógicos a más textos sin que esto implique un detrimento de los valores técnicos de la literatura. Son, por tanto, textos literarios que introducen en el aula nuevas realidades comunicativas que siguen siendo marginadas. La marginación en los planes de instituciones que tienen un bajo índice de renovación es doble, por su componente literario y por su componente tecnológico.

La aplicación didáctica de la literatura tradicional no debería diferenciarse esencialmente de la digital salvo por las tareas expresas de prelectura y lectura derivadas del cambio de formato, de manera que la preparación previa debe tener en consideración los rasgos hipermedia de las obras, por lo que debe atenderse tanto a la hipertextualidad como a lo

multimedia. Es este carácter de mediación tecnológica el que permite potenciar las destrezas de dominio del espacio digital y trabajar en la habilidad y capacidad de uso necesarias.

### 3.1. La literatura digital como realia de las comunicaciones en línea

La literatura puede ser tratada como un objeto real del espacio digital (realia) en el contexto del aula como parte de las estrategias necesarias para introducir las comunicaciones ciberpragmáticas en la clase de lenguas extranjeras. Esto se debe a que una parte importante de las obras creadas para explorar las posibilidades narrativas de espacios 2.0 son, fundamentalmente, textos fictivos que persiguen imitar el lenguaje real de la red más que el juego tropológico puro.

Una parte importante de las obras ficcionales de la escritura digital en el terreno de la web social pasa por la gestión de perfiles de usuarios que son los personajes de las obras, de tal forma que una de las intenciones fundamentales de estos textos pasa por conseguir que el lector pueda asumir (todavía como *hoax* o como parte de un juego ficcional declarado) que está leyendo los textos de un usuario de internet cualquiera relatando su día a día. En ese sentido, el objetivo literario beneficia el aprendizaje lingüístico al estar mucho más próximo a un uso común de la lengua que se enseña que una novela que responda a modelos estéticos estandarizados, por muy naturalista que pueda llegar a ser.

Hay, en consecuencia, elementos que pueden ser de imitación de la realidad con integración de hechos reales en la composición ficcional (la conocida como *faction*, esto es, *fact* y *fiction*), y eso impacta directamente en el modelo de lengua que busca ser recreado por el autor literario. La verosimilitud lingüística es capital para que el lector pueda suspender su credulidad, asumir que está leyendo textos realmente escritos por usuarios de internet de diferente trasfondo y bagaje y, en definitiva, conseguir que la ficción sea convincente.

Más allá de este impacto lingüístico, sin duda alguna importante para poder ejemplificar con un corpus controlado los elementos propios de la cibercomunicación, el otro punto de interés reside en la capacidad de integrar de forma natural en el aula las plataformas y espacios de la red que se aborden. Si tomamos como ejemplo la obra *The Fugue Book* (2008) de Ton Ferret<sup>6</sup> nos permite abordar el lenguaje de mensaje en Facebook, correos electrónicos y, también, temas como la privacidad en la red, el impacto del plagio y la posibilidad de suplantación de identidad y pérdida

---

<sup>6</sup> Si bien la obra está escrita en catalán, se trata de un texto relevante en el panorama mundial de la literatura digital, preservado en el segundo volumen de la Electronic Literature Collection de la ELO ([http://collection.eliterature.org/2/works/ferret\\_fugue\\_book.html](http://collection.eliterature.org/2/works/ferret_fugue_book.html)), además de haber sido premiada en el pasado. Gracias a su preservación por ELO, aunque el texto originario data de 2008, sigue conservándose y manteniendo sus elementos interactivos operativos. De esta forma, el texto puede abordarse en el mismo contexto de interacción originario.

de poder de autonomía en la gestión de la producción de presencia de los usuarios.

En inglés puede ser interesante ver cómo se aprovechó el espacio social de Twitter para realizar una adaptación del clásico *Romeo and Juliet* con actores de la Royal Shakespeare Company asumiendo sus papeles a través de perfiles de usuario de la red. En este proyecto, que se tituló *Such Tweet Sorrow*,<sup>7</sup> se integraban elementos externos (en forma de enlaces), *hashtags* y más características específicas de la red social de tal forma que se parte de un texto clásico revisado que aprovecha la potencia dialógica de Twitter para reinventarse con los elementos de la cibercomunicación contemporánea.

Por supuesto, en español no han faltado los ejemplos de obras que podrían aprovecharse con la misma eficacia en el espacio docente, como el blog *Yo y mi garrote. Blog de Xavi L. (2007)* del escritor argentino Hernán Casciari, donde se combinan textos de bitácora con vídeos breves en YouTube. La estructura misma del blog facilita la participación de lectores externos que pueden dejar comentarios en las entradas, por lo que la profundidad de la obra se multiplica si tenemos en consideración la presencia de estos textos adicionales que se suman como paratexto al cuerpo principal. Otras pueden ser empleadas como actividades para impulsar a los estudiantes a romper el cascarón, como por ejemplo *Grita (2005)*, del autor peruano José Aburto, donde debemos literalmente gritar al ordenador para que se visibilice el poema, gracias al uso de la tecnología de Flash y el aprovechamiento del micrófono de los ordenadores para establecer una interfaz física con el lector.

Como realias, todos estos textos pueden suponer la integración de muestras auténticas, no diseñadas para el proceso de aprendizaje y, por tanto, más naturales (dentro de su ficcionalidad) para integrar textos propios del espacio digital en su doble vertiente como muestra literaria contemporánea y de textualidad digital, de cibercomunicación, y como mecanismo para introducir como tema relevante en el aula la familiaridad con las TIC y abordar los conocimientos y destrezas que se asocian a los espacios virtuales.

### **3.2. Retos de la literatura digital como experiencia lectora en el aula: estrategias para la aplicación docente**

El componente digital de la escritura literaria implica, sin embargo, algunas dificultades añadidas con respecto a los formatos tradicionales. Esto se centra especialmente en el hecho de que la experiencia lectora está expuesta a ser variable por las interacciones del receptor, frente a la

---

<sup>7</sup> La “actuación” en el proscenio digital de Twitter tuvo lugar en 2010 y se ofreció una página web, ya desaparecida, que permitía acceder de forma centralizada a los diferentes personajes de la obra para ver la interacción entre ellos. Los actores interpretaban los papeles clásicos siguiendo las instrucciones de la directora, improvisando diálogos, a través íntegramente de Twitter.

recepción cerrada que supone el papel, pero también como resultado de la mutabilidad del texto digital frente a la fijación del espacio impreso.

Así pues, una de las dificultades que plantea esta literatura digital es que la potencial individualización de la experiencia lectora de parte de sus obras dificulta metodologías tradicionales de control y progreso, como los cuestionarios sobre comprensión lectora “diseñados con el objeto de facilitar al alumno la comprensión del texto literario elegido mientras lee en casa sin la tutela del profesor” (Albaladejo: 2007: 18). Estos ya no pueden ser estandarizados ni responder al clásico control estricto de lectura, pues la comprensión de la obra no es dependiente solo del texto, sino de la exploración de la obra y de la asimilación correcta de los demás componentes artísticos e incluso lúdicos que puedan ser parte indivisible de la misma. Igualmente, la destreza para recibir correctamente la pieza literaria puede ser parte fundamental de la misma, en particular si esta puede ser considerada compleja en su aspecto técnico.

Por tanto, el control de lectura estandarizado debe dejar paso a una serie de dinámicas de guía de lectura y comprensión más abierta del texto recibido, como la exposición de la experiencia propia de recepción, acercándonos más al modelo de la reseña que al del cuestionario cerrado. La reseña, si bien es más compleja para el estudiante, permite reflexionar sobre la experiencia lectora y el proceso de recepción de modos que quizá no podrían cubrirse con la suficiente garantía en un cuestionario cerrado de control de lectura. Además, la reseña no puede limitarse al componente literario y lingüístico: la valoración de las TIC en su explotación para la obra es otro pilar que debe ser valorado críticamente y que es objeto de análisis para saber realmente si ha habido una recepción exitosa del texto y, si esto no se ha producido, poder obtener la información suficiente sobre los motivos. Estos motivos, de hecho, pueden ser tanto un nivel lingüístico inapropiado para el discente, como una distancia afectiva con el objeto literario, como la incapacidad de operar sobre la obra por problemas técnicos, por una estructura o requisitos de uso demasiado complejos (una alfabetización digital insuficiente) o porque son formatos que ya son percibidos como obsoletos por el receptor, si este es un usuario avanzado de las TIC.

Por tanto, la prelectura debe cubrir necesariamente el modo de afrontar la obra, introducir los recursos de uso y tecnología precisos para posibilitar su lectura y comprobar que se tienen las destrezas digitales necesarias para afrontar el acto mismo de recepción con éxito. La guía de lectura como actividad de prelectura es mucho más importante al introducir toda una nueva dimensión en el campo lector y abrir así la puerta a la valoración de la integración de las destrezas digitales en el aula para nuestros estudiantes.

Más allá de la reseña valorativa de la obra, la poslectura, en la visión didáctica de la misma, puede girar en torno a actividades recurrentes de recreación del modelo utilizando las herramientas digitales que se ofrecen de manera gratuita en la red. Por el carácter experimental

que se asocia a la literatura digital podemos proponer una adaptación a otra audiencia en la que “los estudiantes deben reescribir el texto” (Albaladejo: 2007: 24). La adaptación puede suponer un doble camino: uno en el que se preste atención a su carácter hipermedia para convertirlo al formato impreso; u otro, el contrario, en el que a partir de textos tradicionales se trabaje en su conversión a formatos digitales con los diferentes recursos que se decidan a integrar, lo que incluye presentaciones, carteles digitales, preparar textos telescópicos, creación colectiva en wiki, tuitear una obra... En este caso se trataría de partir de un texto tradicional para realizar un proceso de conversión a las TIC y conseguir una familiarización con las mismas herramientas de comunicación y publicación de la digitalidad que han empleado los autores al recorrer el camino en un sentido u otro desde la pantalla.

Este es el tipo de actividad que hemos visto realizar con planteamientos diferentes pese a partir de una misma idea inicial. Por un lado, se creó y documentó una experiencia de narración memética para emplea este formato textovisual popular en redes sociales como sustento de la interpretación de los sentimientos e ideas de los personajes, o las sensaciones experimentadas por el lector ante determinados sucesos. Se hizo en torno a *Cien años de soledad*, la célebre novela de Gabriel García Márquez, en una actividad coordinada por la profesora Jacqueline Bustamante en su centro de educación secundaria en Chile (*El Heraldo*, 2016). Sin embargo, los memes creados por los estudiantes son solo comprensibles en toda su profundidad en el caso de que el receptor conozca el uso y potencial evocador de cada imagen (y, en este caso, también del texto originario de Gabriel García Márquez), así como la disposición textual: en la zona superior de la imagen se presenta una primera información y en la zona baja (en ocasiones con diferente tamaño de tipografía) una consecuencia, reacción inesperada o corolario. En ocasiones, el texto tiene una parte prefijada que es parte del meme (y que puede estar escrita sin respetar la norma ortográfica). Así, en el caso del pokémon Squirtle con el texto “Cuando eres José Arcadio y embarazas a Pilar Ternera / vamo a escaparno [sic]” el receptor debe saber que Squirtle con el texto ya establecido “vamo a calmarno [sic]” es un meme nacido en 2015 que confronta una situación de peligro o estrés con este pokémon en un dibujo con expresión anodina y el texto preestablecido. Por tanto, ha habido un estudio del meme, de su carga semiótica y se ha pensado en cómo vincular un elemento de la lectura (una novela de formato tradicional) a un formato humorístico e ingenioso de la red. Si bien se hizo con estudiantes nativos, las opciones en enseñanza de segundas lenguas son evidentes.

Otro ejemplo que vale la pena recoger aquí es la adaptación a Twitter, aprovechando todo su potencial dialógico, de *El Lazarillo de Tormes* que hizo Aurelia Molina en un instituto español. Los estudiantes convirtieron el texto canónico en una serie de experiencias dialógicas a través de múltiples cuentas de usuario en Twitter para transformar el texto

original a este formato propio de la red, con todo el trabajo de secuenciación, correcta interpretación de los hechos y nueva escritura textual que supone. La propuesta de la profesora Aurelia Molina fue recogida incluso por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en su catálogo de recursos TIC del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), además de haber tenido impacto en medios generalistas (Salazar, 2012).

#### 4. Conclusiones

Como vemos, no solo la literatura electrónica como elemento pasivo, sino todas las opciones intermediales entre literatura e internet pueden conducir a experiencias docentes que supongan trabajar no solo con modelos literarios, sino también abordar cibercomunicación y el desarrollo de las estrategias de presencialidad y alfabetización digitales. Entre los nuevos objetivos de la educación debe estar que los discentes estén preparados para comunicarse satisfactoriamente en el terreno digital. Para ello, deberán trabajar no solo con ejemplos reales de entornos profesionales o personales, sino afrontar también creaciones literarias que les muestren que esa cultura también existe y que pueden disfrutar leyendo literatura digital en español, y experimentar con ella como parte del mundo ficcional y cultural.

Las experiencias docentes están ya siendo realizadas por los profesores en las aulas en todos los niveles de la enseñanza, pero, sin embargo, debemos dar todavía el paso de sistematizar estas experiencias y recabar datos objetivos que nos permitan comprobar fehacientemente que este tipo de estrategias educativas tienen un impacto positivo en la alfabetización digital. El primer paso, que es que se hagan y los profesores las muestren, ya se ha dado y no podemos considerarlo ya una rareza. La hipótesis de partida resulta, como se ha expuesto en estas páginas, suficientemente definida y los primeros indicios sugieren beneficios palpables. Es preciso ya alcanzar una mayor consolidación, pero entendemos que para justificarlo deben realizarse los estudios objetivos necesarios a los que hacíamos referencia para respaldar esta serie de actividades y la introducción de temas afines en los diseños curriculares generales.

#### BIBLIOGRAFÍA

ALBALADEJO García, M.<sup>a</sup> Dolores (2007), “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, en *Marco ELE*, n.º 5. En línea: <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> (20/12/2017).

- BERNERS-LEE, Tim (2013), "What Is Wrong With Social Networking?". *World Economic Forum*. En línea: <http://www.weforum.org/sessions/summary/insight-idea-tim-berners-lee> (10/03/2014).
- CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel (2008), "Prólogo", en Sánchez Rodríguez, José *et al.* (eds.), *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla, Editorial MAD, pp. 9-11.
- DEWEY, John (1897), "My pedagogical creed". *The School Journal*, LIV (3), pp. 77-80.
- DUMBRĂVESCU, Daiana Georgiana; Merino Mañueco, Susana (2011), "De manuales a TICs: un viaje de ida y vuelta", en Hernández González, Carmen, *et al.* (coords.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. ASELE, Valladolid, pp. 225-231.
- ECHEVERRÍA, Javier (2003), "Cuerpo electrónico e identidad", en Hernández Sánchez, Domingo (ed.). *Arte, cuerpo, tecnología*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 13-29.
- El Heraldo* (2016), "'Cien años de soledad' es recreada en memes". *El Heraldo*. En línea: <https://www.elheraldo.co/tendencias/cien-anos-de-soledad-es-recreada-en-memes-265576> (20/10/2017).
- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2011a), "Literatura digital para la enseñanza de español como lengua extranjera", en Biblioteca Virtual RedELE, nº12, (2). En línea: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2011/memoriainmaster/2-trimestre/escandell.html> (20/12/2017).
- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2011b), "Narrativa digital para ELE: integración de la Blogonovela en la clase de español", en Hernández González, Carmen, *et al.* (coords.). *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. ASELE, Valladolid, pp. 233-242.
- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2012), "Ciberpragmática en ELE. Aspectos fundamentales para una comunicación digital", *Biblioteca virtual redELE*, núm. esp. Mayo. En línea: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012\\_ESP\\_13\\_IVCongreso%20FIAPE/2012\\_ESP\\_13\\_08Escandell.pdf?documentId=0901e72b812ef9da](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_08Escandell.pdf?documentId=0901e72b812ef9da) (20/12/2017).
- GARCÍA-VERA, Antonio Bautista (2004), "Aportaciones del siglo XX al uso de los medios tecnológicos en la enseñanza", en García-Vera, Antonio Bautista (coord.), *Las nuevas tecnologías de la enseñanza: temas para el usuario*. Madrid, Akal, pp. 15-30.
- HERRERA, Francisco (2015), "El papel de la tecnología en el aula: sobre la interacción y la acción digital", en Martín Peris, Ernesto (ed.). *La formación del profesorado de español*. Difusión, Barcelona, pp. 137-146.

- IRIARTE VAÑÓ, M.<sup>a</sup> Dolores (2009), "Cómo trabajar textos literarios en el aula de ELE", en *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, n.º 11, pp. 187-206.
- MECD (s.d.). ""El lazarillo de Tormes" en Twitter". *Red de buenas prácticas 2.0*. En línea: <http://recursostic.educacion.es/heda/version/v2/practicas-innovadoras/es/difundiendo-buenas-practicas/751-qel-lazarillo-de-tormesq-en-twitter> (10/10/2017)
- PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio; et al. (2013), "Español ELElab B2 y C1-C2", en Santiago Guervós, Javier de; González Plasencia, Yeray (eds.), *Actas del III Congreso Internacional del Español en Castilla y León*. Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 172-177.
- SALAZAR, Amanda (2012), "El Lazarillo cabe en 104 tweets", *Diario Sur*. En línea: <http://www.diariosur.es/v/20120428/malaga/lazarillo-cabe-tweets-20120428.html> (22/11/2017).
- SARACHO ARNÁIZ, Marta (2011), "El laberinto digital. Una experiencia de enseñanza-aprendizaje de ELE para los falsos amigos del español y del portugués", en Hernández González, Carmen, et al. (coords.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. ASELE, Valladolid, pp. 497-506.
- Yus Ramos, Francisco (2001), *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet*. Barcelona, Ariel.