

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
FACULTAD DE FILOLOGÍA



*La enseñanza de español
como lengua extranjera*
Máster Oficial



**VNiVERSiDAD
DE SALAMANCA**

LITERATURA DIGITAL
PARA LA ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

DANIEL ESCANDELL MONTIEL
DIRIGIDO POR EL DR. D. JOSÉ ANTONIO BARTOL HERNÁNDEZ

2011

1. Introducción	7
2. Alfabetismos digitales	12
2.1. Las TIC en el aula	15
2.1.1. Visión general de manuales integradores de TIC en ELE	18
3. El español de la red	22
3.1. Rasgos principales de ciberhabla	24
3.2. Consideraciones ciberpragmáticas	26
4. Literatura digital	28
4.1. Ciberpoesía	29
4.2. Teatro virtual	32
4.3. Narrativas digitales	33
4.3.1. Wikinovelas	34
4.3.2. Hiperficciones explorativas	36
4.3.3. Blogoficciones	37
5. Selección de textos digitales para ELE	43
5.1. Lecturas digitales graduadas	48
5.2. Relevancia didáctica	50
5.2.1. Modelos de actividades	55
6. Conclusiones	65
Anexo 1. Nuevas formas de comunicación escrita	69
Anexo 2. Comunicación digital: ciberpragmática para ELE	79
Bibliografía	85

1. Introducción

La enseñanza de la literatura como parte del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras ha estado tradicionalmente orientada hacia un tratamiento aislado de la misma, dentro de una concepción de Cultura (con *c mayúscula*) que muchas veces implica un tratamiento próximo al de la enseñanza de la misma a nativos. Esta tendencia, por supuesto, se ha ido diluyendo y la literatura se integra en buena parte de los manuales de español que podemos encontrar en el mercado, donde hay también obras adaptadas y niveladas que se editan acompañadas de ejercicios. Sin embargo, en muchas situaciones esto pasa por un canon literario establecido e inamovible que no siempre se corresponde con los intereses de los aprendientes, sobre todo cuando son jóvenes o su motivación para aprender el idioma no pasa por una adquisición de conocimientos de Cultura. La falta de motivación es algo que no resulta extraño tampoco a los nativos, y nadie se sorprenderá si afirmamos que los estudiantes de secundaria (y en ocasiones, también en educación superior) están totalmente desconectados de la literatura, considerándola aburrida, improductiva y alejada por completo de sus referentes cotidianos que, en todo caso, pasan por lo audiovisual y, más aun, por lo hipertexto¹. En esta línea, señalan Arrarte y Sánchez de Villapadierna que:

El material hipertextual y multimedia propicia un aprendizaje flexible y atractivo. Además, las posibilidades multimedia (oír y ver) y de interacción (hacer) potencian la capacidad adquisitiva y rentabilizan por tanto el esfuerzo del aprendizaje. (2001: 87)

Con todo, como apuntan diversos estudios nacionales e internacionales², los textos literarios son productivos en el aula, tanto para su explotación lingüística, como

¹ Conjunto de métodos o procedimientos empleados para diseñar contenidos que tengan texto, vídeo y/o audio de manera combinada, con la posibilidad de interactuar los usuarios. El término deriva de *hipertexto*, que, a su vez, fue acuñado en los años 70 por Ted Nelson. En los estudios de literatura digital se identifica con una extensión del hipertexto donde texto, vídeo, audio e hipervínculos componen una experiencia literaria no necesariamente secuencial.

² No nos extenderemos en reforzar la posición sobre los beneficios que se derivan de la integración de textos literarios en los planes de enseñanza de lenguas, pues consideramos que se ha tratado con suficiente consideración en textos como: Celis, A. y J. Heredia (coords.) (1998). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Universidad de Castilla-La Mancha; Quintana, Emilio (1993).

Cultural/cultural, y, si son textos nuevos y frescos, también en el campo de la *kultura*³ (entendida como lo *pop*, lo inmediatamente actual, e incluso lo contracultural). Es más probable que un grupo estándar de estudiantes (típicamente jóvenes, de formación media o en proceso de estudios superiores), muestre más interés en *Historias del Kronen* que en *El Quijote*. No tiene sentido discutir cuál es superior, y resulta igualmente obvio que ambas —a su manera— resultan desfasadas (los modismos de principios de los 90 resultan tan arcaicos hoy como las chanzas de Don Quijote... si no más), pero el mundo expuesto y las situaciones narradas por Mañas les serán más cercanas y suscitarán más interés y una predisposición positiva ante la obra.

El canon literario está marcado con toda una serie de prejuicios (tedio, denso, difícil...) en los estudiantes (si son estudiantes de literatura, seguramente sus prejuicios se canalizarán contra el *best-seller* de turno), y es un obstáculo que el profesor debe ayudar a superar a sus estudiantes, sobre todo para ayudarles a construir una competencia literaria necesaria que se descompone en múltiples habilidades y competencias: comprensión, competencia comunicativa, competencia intercultural, competencia discursiva, análisis de contexto y conocimientos pragmáticos... (Celce-Murcia y Olhstain, 2001). Esta competencia literaria sería, por tanto, más profunda que lo que se desprende del *Marco de referencia europeo* (2002) como parte del saber cultural, aunque sí indica que el perfil del aprendiz sea no solo hablante, sino también agente social y mediador intercultural. Señala Aventín al respecto que la literatura es, en sí misma, un conjunto de habilidades que se coordinan para formar la competencia literaria:

La literatura si bien es considerada como un conocimiento perteneciente al saber cultural, sólo se materializa a través de los actos de lectura y escritura para lo que requiere una serie de microhabilidades que suponen procesos, movimientos y operaciones que una vez activadas desde el conocimiento van a repercutir en éste. Sólo desde esta perspectiva podemos hablar de competencia literaria y no de literatura en el espacio textual. (2006)

«Literatura y enseñanza de E/LE». En S. Montesa y A. M. Garrido (coords.). *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: Universidad de Málaga; o Collie, J. y S. Slater (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

³ A partir de la importante distinción establecida en: Miquel, Lourdes y Neus Sans (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», en *Cable* Nº 9, 1992, págs. 15-21; disponible en línea en <http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml> [20-2-11].

No en vano, como ella misma concluye, los textos literarios *per se* pueden resultar valiosos para el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que:

1. El texto literario es una fuente para el aprendizaje del código lingüístico, en tanto que leer implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en contexto.
2. [...] Contribuye asimismo a la construcción de la competencia cultural en tanto que refleja la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado.
3. [...] Promovemos el desarrollo de la competencia intercultural ya que el texto literario contribuye a la construcción de un contexto que se ve ampliado con la lectura de otros textos literarios.
4. [...] Desarrollamos la competencia literaria de nuestros aprendientes, cuya existencia queda justificada en tanto que implica la puesta en práctica de unos procesos y microhabilidades que se ponen en marcha a través de los actos de lectura y escritura.
5. La lectura de textos literarios se erige entonces como un instrumento clave en la construcción de la competencia comunicativa de los estudiantes de E/LE. El texto literario contribuye a la construcción de un contexto que permite leer más y más textos.
6. [...] Repercute positivamente entonces en el desarrollo de la competencia discursiva [...] en tanto que no sólo se relaciona con todas las destrezas y habilidades sino porque permite a través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los que poder mejorar nuestro conocimiento del componente cultural, desarrollar la competencia intercultural y en última instancia, la competencia comunicativa de nuestros alumnos. (Aventín, 2006)

Consideramos que hay unos beneficios propios de la literatura en general, y de la literatura digital en particular, en el proceso de enseñanza de lenguas, pese a que no se ha realizado un análisis en profundidad de la tipología de las mismas y de cuáles pueden ser sus principales beneficios y puntos conflictivos, en función de sus objetivos y concepción literaria. A pesar de que la literatura como medio o meta para ELE no siempre ha contado con un respaldo teórico y reivindicativo como el que ha vuelto a llevar al centro de la enseñanza la gramática, su cuestionamiento está superado y ya señala Sanz Pastor que:

Se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras, ya sea como vehículo o medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales e incluso artísticos, ya sea como fuente de técnicas retóricas que pueden ponerse al servicio del diseño didáctico. (2006: 13)

Además, otros estudios han hecho una importante labor a la hora de destacar la relevancia de la literatura en los planes de estudio de lenguas extranjeras. En el caso de Acquaroni (2008), por ejemplo, se trata la literatura como una competencia específica a partir de las tesis de Bierwisch (1970) que se relaciona con la competencia comunicativa (Barchman, 1990), la competencia intercultural (Byram, 1995) y metafórica (Littlemore, 2001), destacando especialmente la relevancia de esta última como «capacidad para adquirir, interpretar y producir metáforas en la lengua meta» (citado en Acquaroni, 2008: 459), con evidentes implicaciones en su dominio de la L2.

En estas páginas nosotros evaluaremos la viabilidad de salir del canon establecido de obras y autores para explorar las opciones de ofrecer distintos tipos de textos literarios digitales, absolutamente contemporáneos, en el aula de español. Para ello, reseñaremos los aspectos fundamentales que se dan en el uso del lenguaje en las comunicaciones digitales, pues son base para la comprensión de los fenómenos específicos que se están dando. La perspectiva lingüística la consideramos esencial para poder comprender cuáles son los aspectos concretos y diferenciadores con respecto a la norma culta de la misma manera que se han analizado por extenso en diversos estudios los rasgos propios de la oralidad. De hecho, como se trata de textos orientados principalmente a la comunicación, hablamos de un campo de conocimiento que los profesores deben estar al tanto y que deberán explicar a los aprendices, que cada vez más usan internet y el texto como forma de comunicación mayoritaria: es el «complejo panorama [donde] se socializan hoy los jóvenes sobre los que incide nuestra actividad docente» (Pérez Rodríguez, 2002: 275. Para que su comunicación digital con nativos (y más con los relativamente jóvenes) sea satisfactoria deberán desarrollar sus competencias comunicativas digitales como parte de su alfabetización en esos soportes, pues son también los espacios sobre los que en muchas ocasiones se está construyendo el paradigma de la literatura digital.

Por tanto, solo tras establecer esos rasgos generales del español en internet trazaremos una perspectiva de los géneros literarios digitales más destacados, buscando definirlos de manera comprensible dentro de los formatos de publicación que los alojan y su intencionalidad literaria. Asimismo, aportaremos referencias suficientes para localizar obras que consideramos especialmente destacables como representantes de las diferentes tendencias creativas. Dentro de esa línea evaluaremos

los principales aspectos dignos de ser considerados en referencia a la aplicación de la literatura digital en la enseñanza de español como lengua extranjera, atendiendo a factores tanto literarios como prácticos desde la visión del docente.

La visión general de estas páginas será de carácter teórico con el objetivo de responder a una ausencia que hemos percibido durante la preparación de la disertación. Una rápida exploración entre las páginas web centradas en la enseñanza de español como lengua extranjera muestra que es posible encontrar recursos para enseñar literatura en clases ELE, con un *corpus* creciente de propuestas didácticas que abordan también la literatura digital. Sin embargo, estas propuestas parecen no contar siempre con un respaldo teórico suficiente —o un conocimiento profundo del medio— que permita tratar eficientemente los usos lingüísticos de las nuevas formas de comunicación, ni los aspectos propios y claramente diferenciales de este tipo de literatura. Creemos que solo a través de una aproximación teórica previa es posible reflexionar sobre las principales características lingüísticas y literarias de los medios de comunicación digital. Este paso se nos antoja imprescindible para poder ejecutar una aplicación didáctica eficiente y, en consecuencia, será el foco de atención de este trabajo.

2. Alfabetismos digitales

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) requieren un proceso de realfabetización del ciudadano⁴ en su búsqueda por establecerse digitalmente en un proceso de inscripción de un espacio virtual propio, de corte lefebvreiano, aunque marcadamente tecnócrata, pero también puramente administrativo: es la ciudadanía digital. «Cada vez más, tanto las Administraciones públicas como las instituciones privadas ofrecen servicios en línea en ámbitos como el laboral [...], el formativo [...], el político [...] o, incluso, el terreno del ocio» (Robles, 2009: 62), lo que debería ser un incentivo más que suficiente como para adaptarse al mundo digital. El concepto de *ciudadanía digital* está cada vez más extendido, pero no tanto en el sentido de una vinculación a la concepción política de los sistemas de redes sociales y otros medios en la red⁵, sino como reconocimiento de la importancia del usuario en el entorno Web 2.0.

Del mismo modo, su vinculación no está tampoco tan próxima a la aplicación de los derechos humanos y de ciudadanía en el contexto digital de la sociedad de la información, como a la persona que tiene la capacidad de manejar, expresarse y desenvolverse en el mundo digital a través del conjunto de habilidades necesarias para ello. Esta última consideración es mucho más laxa y vinculada a la alfabetización digital y, por tanto, a la comprensión del medio, paso previo imprescindible para poder empezar a hablar de una ciudadanía digital normalizada. Para ello deben darse unos procesos:

⁴ Aunque está muy extendida la etiqueta de *nuevos alfabetismos* (y ha sido empleada por reputados investigadores) consideramos más acertada en el contexto actual la denominación propuesta aquí de *alfabetismos digitales*, dado que, en realidad, son tecnologías que ya están en fase de madurez.

⁵ Como ejemplo de construcción política en entornos virtuales, la compañía islandesa CCP, desarrolladora de videojuegos, integra en 2007 a través de una actualización, un completo sistema político democrático dentro del mundo virtual de su videojuego EVE Online <<http://www.eveonline.com>>, un juego masivo en línea de pago por suscripción lanzado originalmente en mayo de 2003. A través del proceso electoral interno del videojuego se seleccionó un comité externo a la propia compañía con capacidad de decisión sobre el destino del videojuego (Schiesel, 2007). En un entorno más alejado *a priori* de la fantasía, como la red Facebook, la votación de los usuarios (el servicio es gratuito) se emplea para aprobar democráticamente las políticas de derechos y responsabilidades del servicio, a raíz de una polémica en torno a términos draconianos que otorgaban a la empresa la propiedad en exclusiva y a perpetuidad de todos los contenidos subidos y compartidos por los usuarios (Riveiro, 2009).

1. Extensión de la penetración del uso de Internet en la sociedad.
2. Desarrollo de la población con nivel medio-alto de alfabetización digital.
3. Percepción de utilidad de Internet.
4. Evolución de los servicios y herramientas ofrecidos a través de Internet, principalmente en relación con actividades políticas, sociales, administrativas y legales.
5. Tratamiento legal y regulado de las relaciones entre ciudadanía y representantes, ciudadanía y Administración, ciudadanía y empresas, y entre la propia ciudadanía.
6. Apropiación de Internet por parte de la ciudadanía como ámbito para la acción social y política. Comunidades virtuales (percepción subjetiva de la utilidad política de Internet). (Robles: 2009, 66-67)

Por supuesto, los tres primeros puntos todavía no se han alcanzado de manera general, pero son considerados los principios básicos de la ciudadanía digital. Solo superados e integrados en la normalidad de la sociedad con una penetración generalizada de los hábitos de uso de las TIC, algo que será posible únicamente cuando se hayan superado los problemas de las limitaciones de las infraestructuras, uno de los factores principales de la llamada «brecha digital⁶», entendida como la diferencia socioeconómica entre las comunidades (o grupos sociales estratificados por diversos parámetros, pero principalmente el económico y de edad, así como el formativo) que tienen acceso a internet y a otras TIC, y las que no. Esta nueva fractura social tiene sus raíces asentadas en diferencias previas; en este sentido, el nivel de alfabetización digital es un elemento adicional que se suma a la capacidad tecnológica disponible en la comunidad. Esta fractura en la sociedad digital es palpable, pues los datos de *Internet World Usage*, recogidos en 2009 por *Miniwatts Marketing Group*⁷ indicaban que había 1.668.870.408 usuarios mundiales de internet con una penetración del 24,7% de la sociedad mundial en 2009; en 2010 las cifras muestran una población mundial de 1.966.514.816 internautas, esto es, una penetración del 28,7% y un crecimiento total en la década desde 2000 del 444,8%. Los datos

⁶ Del inglés *digital divide*, posiblemente acuñado por Simon Moores durante el gobierno de Bill Clinton en EE.UU. Aunque esa es la forma más extendida, se tiende a considerar más apropiada en castellano la expresión «fractura digital». El concepto fue desarrollado por Herbert Schiller y William Wresh a mediados de la década de los noventa, aunque es Pippa Norris quien establece tres variantes esenciales: la global (entre países), la social (dentro de una nación) y la democrática (entre los que participan de los asuntos públicos en línea, y los que no). Jan van Dyjk, por su parte, identifica cuatro dimensiones en el acceso: la motivación para acceder; el acceso material; las competencias para el acceso; y el acceso para usos avanzados, siendo parámetros en constante evolución, por lo que la brecha, en realidad, es móvil y puede afectar por estancamiento a quienes en un principio no lo estaban (Van Dyjk y Hacker, 2000).

⁷ En todos los casos son datos que cuentan con el respaldo de la auditoría de Nielsen.

específicos para España son más favorables, con una penetración del 62,6% en 2010 (para un total de 29.093.984 internautas). La realidad del español en internet es que con los datos con auditoría más recientes para Hispanoamérica (diciembre de 2009) hay que sumar a esa cifra otros 110,7 millones de hablantes nativos de español más, por lo que se sitúa a las puertas de los 140 millones de internautas que tienen el español como L1⁸.

No podemos suponer, sin embargo, que ese grupo de 140 millones de internautas sea homogéneo en sus conocimientos, dada la democratización creciente del acceso a internet en el primer mundo, pero sí podemos establecer una definición de los alfabetismos: «formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de Discursos)» (Lankshear y Knobel, 2003: 74), que en este sentido de novedad implica nuevas sustancias técnicas materializadas en el dominio de un software determinado, asimilación de interfaces de usuario diversas, e incluso realización de actividades socioculturales concretas (uso de wikis⁹, chats¹⁰, blogs¹¹, etc., dentro de la Web 2.0¹²), pero también nuevas concepciones de autoría y comunidad.

⁸ Pese a todo, debemos tener en cuenta que por los datos nacionales no se puede diferenciar a los residentes extranjeros de esos países ni a los que no tienen el español como L1, que bien pudieran haberla aprendido junto a otra lengua en situaciones de bilingüismo. Entendemos que en este segundo supuesto su competencia lingüística en español será similar a la de su otra lengua, mientras que en el primero lo más probable es que sea estadísticamente anecdótico. Además, si extrapolamos estos datos con relación a un análisis similar de las demás lenguas por países nos encontraríamos con las mismas dificultades en la interpretación de datos, por lo que son variables que no hemos tenido en cuenta.

⁹ Sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios, pudiendo crear, modificar o borrar un mismo texto que es compartido y, a su vez, público. Por su carácter colaborativo, la autoría de los artículos queda en segundo plano, si bien es normal encontrar historiales de edición que permiten reconstruir la historia de cada cambio y aportación (sea positiva o negativa).

¹⁰ Comunicación escrita realizada de manera instantánea a través de Internet entre dos o más personas. Originalmente vinculado a programas que empleaban servidores específicos (IRC), hoy en día se utiliza en programas de mensajería privada o personal (MSN Messenger, Google Talk, iChat...), integrado en páginas web, dentro de redes sociales, etc.

¹¹ El término nace como abreviatura de «weblog» en 1999, cuando Peter Merholz acuña la palabra y la coloca, con cierta intención humorística, en el lateral derecho de su weblog, Peterme.com, haciendo el juego de palabras «we blog» («nosotros blogueamos»), que es, a su vez, contracción de la sentencia completa «we blog because we weren't very popular in high school and we're trying to gain respect and admiration without actually having to be around people».

¹² Se considera que la segunda generación del desarrollo de formatos y diseños web se caracteriza por facilitar la intercomunicación entre lectores, compartir información, e interoperar. Su enfoque, centrado en las herramientas comunitarias y en dar mayor importancia al lector-usuario, ha llevado a la constitución de comunidades (redes sociales), aplicaciones web, y sistemas de promoción/evaluación, donde los usuarios son quienes generan los contenidos de la web mediante diferentes sistemas democráticos. En líneas generales, entendemos que los núcleos principales de los formatos de la Web 2.0 son los blogs, los wikis, y los servicios de red social y para compartir contenidos (vídeos, fotos,

En cuanto a la presencia directa en la web visual, el volumen de páginas en todas las lenguas que Google estimó en 2009 rondaba los 16.460 millones, siendo 675 millones de ellas en español¹³, es decir, porcentualmente un 4,1% del total, pero el tercer idioma en volumen absoluto por detrás del inglés (9.780 millones) y el chino (886 millones) (Rojo y Sánchez, 2010: 116). El peso relativo del español con respecto al inglés en la web se sitúa en un 6,89% en Google, aunque los datos son más optimistas en otros buscadores (hasta un 10,16% en Altavista) (121), razón por la que el español se sitúa en una tercera posición en la red, entre el chino y el japonés, en términos de volumen de presencia digital (123).

2.1. Las TIC en el aula

Entendemos que, por su importante presencia en el mundo contemporáneo, las TIC deben ser parte integral del proceso de aprendizaje, y diversos estudios han apuntado ya a los beneficios del uso de blogs, wikis y otros recursos dentro del aula: es parte de la realidad del aprendiz, y debe serlo de los profesores para algo más que obtener materiales con los que conseguir unas fotocopias para nuestros cursos¹⁴. En el prólogo de *Enseñanza con TIC en el siglo XXI* ya se advierte del uso inadecuado e ineficiente de las TIC por la escasa comprensión de las mismas, pese a que «su facilidad de uso debería ser una ventaja y la falta de medios ya no constituye una excusa, pues los centros están mejor dotados» (Cebrián de la Serna: 2008, 10), sino que las dificultades se derivan de «su capacidad transformadora y de la exigencia en los cambios de conductas y prácticas escolares esperadas» (10).

Desde luego, la realidad de los centros de enseñanza de ELE no siempre se corresponde con la disponibilidad total de materiales total que sería deseable (conexión a internet, un ordenador por alumno... o incluso recursos más simples,

etc.) En palabras de Tim O'Reilly: «Web 2.0 is the business revolution in the computer industry caused by the move to the Internet as a platform, and an attempt to understand the rules for success on that new platform» (2006).

¹³ Las cifras, sin embargo, son inseguras. La mayor parte de la web no está indizada en ningún buscador (las estimaciones indican que quizás apenas supere el 30%), y las estimaciones varían en función de las modificaciones de los algoritmos que emplean para gestionar la información que rastrean.

¹⁴ Para una cronología de la integración de las diferentes tecnologías del siglo XX en el aula recomendamos: García-Vera, Antonio Bautista (2004). «Aportaciones del siglo XX al uso de los medios tecnológicos en la enseñanza». En A. B. García-Vera (coord.), *Las nuevas tecnologías de la enseñanza: temas para el usuario*, Madrid: Akal, pp. 15-30.

como un proyector, o hasta equipos de sonido de calidad), pero su papel en la educación actual es cada vez más importante e integrador., aunque no siempre se ha entendido correctamente. Martínez López, por ejemplo, presenta internet como una simple implicación tecnológica que, además, no resulta novedosa, pues acertadamente afirma que se trata de «redes con el mismo sistema que utilizamos hoy día, la conmutación de paquetes, ya se implementaron a nivel comercial hace treinta años» (2002: 259). La cuestión reside en que la relevancia de internet no está tanto en su funcionamiento interno, sino en cómo se ha ido abriendo socialmente. Concede el autor que internet «no debe entenderse como algo únicamente físico» (260), es algo más profundo, pues, como es habitual en la tecnología, los usuarios no se plantean cómo funciona internet (como no se plantean cómo un microondas calienta la comida, por ejemplo), sino que simplemente *usan* esa tecnología. La relevancia de internet, que no es tampoco una nueva tecnología¹⁵, reside en situar como emisores de información a quienes antes eran solo receptores de la misma, algo que, a su vez, solo se democratiza a través de la conversión de los puntos de conexión rizomática en auténticos canales de recepción y emisión a través de la Web 2.0, algo que era posible a nivel técnico hace treinta años pero que solo eclosiona en la última década.

Los libros que han teorizado sobre la introducción de internet en el aula se han enfrentado típicamente a la obsolescencia de la red frente a la del libro o, visto de otro modo, a la mutabilidad de los contenidos: la creación y destrucción de páginas en internet es un proceso acelerado al que hay que sumar los cambios de diseño y estructura (visual, sí, pero también tecnológica e interna) de los sitios virtuales. Algunos se han mantenido estables, y buena muestra de eso es que Casanova recomendaba en 1998 el acceso al Centro Virtual Cervantes (CVC) como uno de los puntos de referencia para los profesores de español (30-31), mientras que otros han cambiado sustancialmente, como la web personal de Miguel Ángel Monjas¹⁶ (31). No se trata de un problema exclusivo de los libros, pues hay también páginas compiladoras de recursos para profesores o estudiantes que no se actualizan ni revisan y sufren el mismo proceso de degradación. En cualquier caso, señalaba Casanova que

¹⁵ ARPANET (*Advanced Research Project Agency Network*), la precursora de la actual internet, fue creada por encargo del Departamento de Defensa de los EE.UU. como medio de comunicación para los diferentes organismos del país. Su base teórica se funda en 1962, y el primer mensaje se mandó el 29 de octubre de 1969.

¹⁶ <http://www.dat.etsit.upm.es/~mmonjas/> [28-5-11].

«los métodos por línea [...] representan un esfuerzo ingente que, en muchos casos, es personal y por ello aún más elogiabile» (39); algo vigente todavía hoy, donde proporcionalmente los esfuerzos educativos en red por parte de las grandes instituciones, universidades y centros son escasos. Es también cierto que «los autores de muchos de estos sitios cibernéticos son profesionales de la lengua española» (39), pero sus esfuerzos no dejan de ser individuales, sin la coordinación necesaria para conseguir que las TIC pasen de un papel testimonial en la educación actual. En un futuro, apunta Casanova, «un método ideal para el aprendizaje de ELE debería saber aprovechar todas las oportunidades que este medio visual ofrece. Debería ser un método multimedia interactivo conectado» (39-40), pero pasada más de una década parece un camino farragoso en el que apenas se avanza.

Las dificultades se pueden derivar, más allá de los factores económicos, del hecho de que «resulta fundamental la figura del profesor a la hora de imaginar y desarrollar estrategias para el uso adecuado de estos recursos [en línea]» (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001: 62). Estos autores se muestran optimistas y consideran que «el profesor que se adentre en este campo pronto verá que, con un poco de imaginación y entusiasmo, sus posibilidades son casi ilimitadas, pues se trata de un valioso recurso pedagógico» (62), aunque esto solo es posible si el personal docente es formado para su uso correcto y evitar, así, que se desaprovechen, infrutilicen o usen antipedagógicamente salas de ordenadores y otros recursos del centro. Eso sí damos como cierto que ya está «superada en gran medida la fase inicial de recelo por parte de muchos profesores hacia una nueva realidad» (63), algo que dudamos. Con todo, como apuntan, la presencia de ordenadores y la conexión a internet en el aula abren los recursos de la red a profesor y aprendientes, incluso cuando se está lejos del ideal de un terminal por persona, ya que facilita la posibilidad de «entrar en contacto directo con la realidad lingüística y sociocultural que se desea conocer» (65), particularmente en contextos de no inmersión. Estos beneficios contrastan con los terrores clásicos que puede tener el profesor, como al perder el control del aula o que los aprendientes se pongan a hacer cualquier otra cosa con el ordenador, pero eso, en realidad, no se diferencia sustancialmente de mirar el techo, hacer dibujos en los folios, o cuchichear y pasarse notitas.

Frente a estos libros orientados a profesores, a continuación veremos algunos manuales orientados a aprendices de manera generalizada que ofrecen diferentes visiones del uso de TIC para la enseñanza de español.

2.1.1. Visión general de manuales integradores de TIC en ELE

En el campo específico de ELE ya nos podemos encontrar con diferentes manuales para clase y para el profesor. No pretendemos en este breve espacio realizar un análisis crítico en profundidad de las ofertas disponibles en el mercado, pero sí consideramos relevante reseñar someramente algunas de las propuestas didácticas más extendidas y que sitúan internet en el eje mismo de su programación, no como un complemento adicional o como vía para llegar a otras destrezas (principalmente socioculturales y lingüísticas). En estos libros internet es medio y meta para aprender español, aunque —quizás irónicamente— son dependientes solo de manera parcial del espacio digital, pero esta dependencia resulta en diversos aspectos crucial.

Resulta popular la serie de manuales *Uso de internet en el aula* de Edelsa, que aunque en la mayoría de los casos proponen tareas vinculadas a páginas web que pueden verse modificadas o desaparecer (no se ofrece copia de respaldo en forma de un disco adjunto, por ejemplo), ofrecen a través de la web de la editorial opciones alternativas en caso de problemas técnicos¹⁷, pero siempre dependiendo de la conexión a internet. Indica González Hermoso en la presentación de la colección que «numerosas son [...] las ventajas que ofrece Internet, pero estos recursos pueden ser inabarcables y desorientar al profesor» (2001: 3), por lo que buscan ahorrar al docente el trabajo de «buscar las fuentes de información, identificar el material requerido y evaluarlo, así como prever nuevas estrategias de aprendizaje» (3).

En relación a la alfabetización digital es especialmente relevante en la colección de Edelsa el libro *La Red como material didáctico en la clase de E/LE* (Olga Juan Lázaro, 2001), orientado a los profesores, y que se centra en análisis metodológicos y propuestas docentes que se desarrollan en el resto de la colección. Orientados ya al alumno tenemos, entre otros, *Charl@s* (Romero y González, 2001) y *Correo electrónico* (González y Romero, 2001), dos manuales que incorporan el «saber hacer» de la comunicación en internet junto a aspectos tradicionales de las funciones: «pedir ayuda», «dar la opinión», «pedir disculpas» o «expresar sentimientos» (10) son solo algunas de las unidades de este último libro.

¹⁷ Centralizadas a través de la URL <<http://www.edelsa.es/direcciones.php?nivel=0>> [19-2-11].

Otros libros de esa colección apuestan por unir internet, aprendizaje de español y otros aspectos socioculturales, como gastronomía o literatura, como sucede en *Narrativa española del siglo XX. Diez autores* (de M^a Ángeles Encinar Félix, 2002), aunque este se mantiene centrado en una absoluta ortodoxia en su nómina de autores y enfoque de enseñanza de la literatura. Este manual gira en torno a una estructura que apenas presenta variación entre cada uno de los diez escritores seleccionados con un enfoque cultural en el que internet se usa para sugerir páginas web desde las que se deben obtener datos biográficos con los que, luego, realizar una serie de actividades, situándose en un sistema próximo a las conocidas sobre *webquests*¹⁸. En algunos casos no se trata de direcciones específicas, pero en muchas ocasiones se trata de páginas que ya han desaparecido como consecuencia de la mutabilidad de la red. Es particularmente destacable cómo un ejercicio de verdadero o falso gira en torno a un texto en línea que ya no existe —ni tampoco el documento específico ni la publicación que lo albergaba—, aunque sucede lo mismo, por ejemplo, en la mayoría de ejercicios de la primera unidad (Encinar, 2002: 10, 11, 12) y siguientes, lo que muestra cómo fracasa este formato de uso híbrido de libro y web subyugándose en torno a documentos cuya permanencia la editorial no puede garantizar (ni aporta una copia en CD, por ejemplo). Lo más curioso de todo el método, sin embargo, es que el libro no contiene apenas textos literarios de los autores entre sus páginas, pero es algo que entendemos como consecuencia de su desplazamiento incompleto hacia la red.

Puede igualmente resultar relevante es el segundo volumen de la colección *Enseñanza de lenguas. Nuevas tecnologías* de Edinumen, titulado *¡E/LE con internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE* (Jimena Fernández Pinto, 2002), que también busca ofrecer contenidos socioculturales y enseñar a navegar y usar internet como vía para la enseñanza de la lengua, con «reglas de oro para navegantes» (12), esquemas y explicaciones de lo que vemos en pantalla a través del navegador (14), etc. El problema principal de este tipo de manuales es que dada la velocidad de regeneración de la red los libros sufren un sorprendente grado de obsolescencia. En

¹⁸ Herramientas empleadas en ocasiones como material didáctico que consisten en una investigación guiada con recursos de internet orientadas a la ejecución de tareas mediante la combinación de múltiples destrezas, aplicación de conocimientos de diferentes disciplinas, trabajo colaborativo, etc., que buscan también promover la autonomía del aprendiz. Más información en <<http://www.webquest.es>>. Para una ejemplificación de aplicación didáctica en ELE, sugerimos Rincón Ponce, Carolina (2010): «Webquest “Vidas en busca de paz” Una experiencia de aula». En *VI Encuentro Práctico de ELE: Las TICs en el aula de E/LE. Nápoles, 29 de mayo de 2009*. Disponible en red en <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010/NAPOLES2009/RINCON.pdf>> [29-5-11].

este caso, el libro ni siquiera aparece ya en el catálogo web de la editorial, ni ofrecen una web con los recursos actualizados. Además, podemos ver cómo algunos de los recursos destacados pasan por *Ozú*¹⁹, *Lycos*²⁰, *Altavista*²¹, y otras grandes víctimas de la explosión de la burbuja *puntocom* que ya no existen o, en el mejor de los casos, están muy lejos de su gloriosa época en los años 90. Por otro lado, lo cierto es que ofrece interesantes consejos sobre lenguaje SMS, y una serie de actividades que, con poco trabajo de adaptación por nuestra parte, pueden aplicarse sin problemas al aula (multimedia) de español.

Edinumen ofrece, en la misma colección, *La enseñanza del léxico español a través de Internet* (María Martín Mohedano, 2004), orientado a profesores, y con un extenso marco teórico en el que se exponen los beneficios y posibilidades de trabajar con internet para facilitar la adquisición de léxico a estudiantes de ELE, incluyendo algunas propuestas didácticas e incluso recursos en línea para que los profesores creen sus propios materiales. Se trata de una línea de trabajo en enseñanza de lenguas que se ha expandido en internet sobre todo en cuanto a la utilización de espacios de publicación digital para la producción de textos por parte de los aprendices.

Por las URL²² empleadas y sugeridas en estos manuales —y otros de ese estilo— se mantiene un férreo control sobre el uso del lenguaje (estándares de calidad, en todos los casos), pero esto no siempre se corresponde con la realidad de la lengua en internet, del mismo modo que las muestras de textos y diálogos de los manuales resultan también alejadas en mayor o menor grado de la realidad lingüística (o, en todo caso, son reales pero cuidadosamente seleccionadas). Además, todos esos manuales exigen disponer de amplios requisitos informáticos que el centro de estudios no siempre puede ofrecer. Aunque esta dependencia del material informático está vinculado íntimamente a la integración de TIC en el aula (y todavía hay mucho camino por recorrer, no solo en pequeños centros, sino también en grandes instituciones), están siempre vinculados a aprender español dentro del uso de internet.

¹⁹ <http://www.ozu.es>

²⁰ <http://www.lycos.com>

²¹ <http://www.altavista.com>

²² Localizador uniforme de recursos a raíz de sus siglas inglesas (*Uniform Resource Locator*) compuesto por un conjunto de caracteres con el que se asigna una dirección única a todo archivo publicado en Internet para su localización. Popularmente se habla de «dirección» de una página o archivo.

La propuesta de *Útil, tareas de expresión escrita basadas en internet* de SGEL/Miraflores (Eva Neisser Echenberg, 2008) se basa, en cambio, en emplear internet como un mecanismo más, asumiendo que los receptores de este material ya tienen la competencia digital suficiente como para no recibir instrucciones precisas en cuanto al uso del ordenador. Es lo que podríamos llamar un «manual Google», en la medida en que se sustenta en la búsqueda de información en internet para que luego los aprendices realicen las actividades, estructuradas en tres niveles (principiantes, intermedio y avanzado, de acuerdo a los *standards for foreign language learning* de EE.UU.), y recuerdan que en la web del manual se pueden encontrar más materiales para clase. No ofrece variación metodológica, pero es un sistema de actividades que cubre varias áreas temáticas socioculturales, a través de internet o de la interculturalidad, se pueden hacer en grupo, y buscan mejorar la comunicación, objetivos que se expresan también en el prefacio (3). Internet no es la meta, sino el medio para esas metas, una visión lógica de la integración de TIC en el aula según aumenta el índice de alfabetización digital y no es preciso enseñar internet *per se*, sobre todo si tenemos en cuenta que debido a la limitada capacidad de «reciclaje» del personal docente todavía estamos en un momento en el que muchos estudiantes podrían dar lecciones a sus profesores en este terreno.

3. El español de la red

Internet, como eje en torno al que se articulan las TIC, es un metamedio, esto es, un medio de medios en el que se integran los veteranos servicios informativos (radio, televisión, prensa...) pero en diferentes estados de procesos de refundación formal y otros nuevos. Por ejemplo, el teléfono (la comunicación sonora bidireccional o multidireccional) da paso a la voz sobre IP²³, y surgen otros formatos completamente nuevos o con renovaciones más profundas, como la videoconferencia, el chat o el tuiteo²⁴. Muchos de estos formatos de comunicación son escritos y dan lugar a géneros formales diferentes; por lo que tampoco es posible considerar que haya un uso realmente homogéneo del lenguaje, como tampoco lo hay en los demás usos escritos u orales.

Algunos de estos formatos están condicionados por el referente físico sobre el que se basan (como el correo electrónico) y otros por limitaciones o restricciones, como el espacio disponible, algo que ya sucedía en los mensajes de texto sobre telefonía móvil (SMS²⁵) y sucede también en Twitter²⁶ o en el sistema de conversación textual en línea que es el chat, donde la celeridad en la escritura es clave para mantener la comunicación. Todos estos formatos, en consecuencia, apuestan por abreviaturas para acelerar la escritura u ocupar menos espacio: los usuarios buscan salvar esos obstáculos con usos de la lengua considerados heterodoxos.

²³ Denominación popular para las llamadas solo de voz que se realizan sobre soporte informático y no a través de la línea telefónica tradicional.

²⁴ Aunque en el propio sistema se denomina oficialmente en español como *tweet*, sin mucho esfuerzo, podemos encontrarse un neologismo para el empleo de la red social Twitter: *tuitear*, como muestra una simple búsqueda en el motor de búsqueda de referencia en la actualidad (Google), y que está presente ya incluso en la prensa nacional: «Ashton Kutcher “tuitea” el aterrizaje de emergencia de su avión» (7 de agosto de 2009). En *El País* <http://www.elpais.com/articulo/gente/Ashton/Kutcher/tuitea/aterrizaje/emergencia/avion/elpepugen/20090807elpepuage_3/Tes> [28-5-11]. En este caso, el verbo hace referencia a la publicación de mensajes en dicha red social. Para más información: Muriel Gomar, Sebastián (2008). «¿Por qué tuitear?» en *Bit* N.º. 169, 2008 <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2675311>>: 58-59.

²⁵ El servicio de mensajes cortos o SMS (Short Message Service) es un servicio disponible en los teléfonos móviles que permite el envío de mensajes cortos (también conocidos como mensajes de texto, o más coloquialmente, «textos» o «mensajitos») entre teléfonos móviles, teléfonos fijos y otros dispositivos de mano. El sistema SMS fue diseñado originariamente como parte del estándar de telefonía móvil digital GSM, pero en la actualidad está disponible en una amplia variedad de redes.

²⁶ Servicio gratuito de nanoblogueo que permite a sus usuarios enviar microentradas basadas en texto, denominadas *tweets* (*tuiteos* o *tuits*), de una longitud máxima de 140 caracteres. Por su sistema de red social, las actualizaciones se muestran en la página de perfil del usuario y son también enviadas de forma inmediata a otros usuarios que han elegido la opción de recibirlas.

Debemos tener presente que internet surge con una doble vertiente en su concepción. Por un lado, buscaba soluciones tecnológicas (y su origen está en la militar ARPANET), pero también como respuesta a una fuerte pulsión por las comunicaciones interpersonales. Los creadores de la red pasaron mucho tiempo escribiéndose y leyendo correos electrónicos (Wyss, 1999: 285-305). Esto se ha interpretado como una de las razones por las que desde un primer momento se establece una relación metafórica entre los sistemas de comunicación en internet, textuales por completo en su origen, y los intercambios orales y presenciales, hablando de «conversaciones» o «discusiones» en una visión sociolingüística de esos hábitos de comunicación (Herring, 1996). Sin embargo, esas comunicaciones mostraban ya entonces rasgos específicos: pérdida de fórmulas de cortesía propias de la carta tradicional en el correo electrónico, integración de la intertextualidad gracias al hipervínculo, etc. (81-106), lo que Crystal denominó *netspeak* o *ciberhabla*²⁷ (2002: 37-76). Esta ciberhabla está vinculada a la neografía²⁸, donde se aplica una ortografía nueva a vocablos ya existentes, pero en esta concepción superior se dan también otras alteraciones y nuevas soluciones fruto del uso de internet como canalización de formatos de comunicación²⁹.

Así, cuando se habla de nuevas formas de comunicación escrita (NFCE) en el ámbito de la red esto se vincula indisolublemente a las nuevas formas de lengua escrita (NFLE), alejadas de la norma. Pero esto no es negativo, como algunos estudiosos se empeñan en afirmar, sino que es un rasgo distintivo de las necesidades comunicativas que se dan en ese terreno digital, del mismo modo que hay usos y formas que se dan en lenguaje oral y no son parte de la norma escrita culta, pero no por ello resultan demonizadas (al menos, no con tanta virulencia). En el campo de la enseñanza de español debemos tener en cuenta, además, que estas formas son ya parte del uso cotidiano del idioma para cada vez más hablantes: toda una serie de expresiones, grafías, y costumbres son propias del español y forman parte de una

²⁷ El término *netspeak* es el que está presente en el original en inglés, pero la traducción al español (realizada por Pedro Tena) ya introduce el término *ciberhabla*.

²⁸ Algunos rasgos generales asociados a la neografía son: grafías fonéticas, esqueletos consonánticos, jeroglíficos, truncación de palabras y otras abreviaturas, siglas, logogramas, aglutinación de palabras, distorsiones de énfasis por mayúsculas o repetición de signos, etc. Muchos de estos rasgos ya existían previamente.

²⁹ Lamentablemente, incluso estudios recientes siguen sin ser capaces de distinguir entre usos específicos derivados de nuevas necesidades comunicativas (casi siempre destinados a ahorrar pulsaciones y/o espacio en el mensaje) con los «errores» tradicionales del uso de la lengua, como la elongación y derivación de lexías poco ortodoxas (*aperturar* por *abrir*, por ejemplo).

nueva esfera pragmática y sociocultural a la que los aprendices tendrán que enfrentarse cada vez más en sus interacciones sociales virtuales, como parte de los nuevos géneros textuales derivados de las TIC.

Ofreceremos en el anexo 1 una clasificación de las formas de comunicación escrita más extendidas de la red analizando específicamente las peculiaridades como formato que las definen y cómo se usa el español de manera concreta en cada una de ellas. En las siguientes páginas, por tanto, ofreceremos una visión general de los rasgos de ciberhabla y ciberpragmática (que desarrollamos en el anexo 2) que debemos tener en consideración para la enseñanza de español como lengua extranjera.

3.1. Rasgos principales de ciberhabla

La mayoría de los rasgos de la ciberhabla se dan en los formatos de comunicación que exigen una mayor celeridad en la comunicación, o están limitados por aspectos funcionales concretos, como pueden ser el chat o Twitter. A continuación detallaremos únicamente los aspectos más complejos para los aprendientes de español como lengua extranjera de la ciberhabla general, pero no debemos ignorar que estos rasgos son fuertemente dependientes de la vía de comunicación escrita que se use en cada momento. Así, por ejemplo, en un chat se usarán muchas más abreviaturas o rasgos de oralidad de todo tipo que en un correo electrónico, y por lo general la utilización de etiquetas con almohadilla (las *hashtags*) son muy específicas de Twitter, pero se está extendido el uso de la arroba antes del nombre (*@usuario*) para referirse específicamente a una persona dentro de un sistema de comunicación abierto, como un foro³⁰.

Debemos destacar que en muchas ocasiones la ciberhabla se concreta en una serie de rasgos ortográficos alejados de la norma culta, como la elevada cantidad de truncaciones (*q* por *que*), la supresión de los signos de apertura de exclamación e interrogación o la desaparición del uso de tildes, entendido como el ahorro de una

³⁰ También conocido como foro de mensajes, foro de opinión o foro de discusión, es una aplicación web que da soporte a discusiones u opiniones en línea que deriva de los Bulletin Board System, sistema creado en 1978 por Ward Christensen (y puesto en marcha en febrero de 1979), que no se sustentaba en el formato web. En estos sistemas se invita a los usuarios a discutir o compartir información relevante a la temática del sitio a través de discusiones característicamente informales (aunque no es raro encontrar hoy foros de temas científicos o vinculados a ámbitos donde sí se mantiene un tono formal) construyendo una comunidad en torno a un interés común.

pulsación en el teclado y no como consecuencia del desconocimiento de la norma. También por simplificar el mecanografiado se dan fenómenos como una reducción en el uso de mayúsculas, tanto a principio de oración como en nombres propios. Del mismo modo, la sintaxis puede ser más sencilla y presentar estructuras gramaticales, expresiones o giros que son propios de la lengua oral. Esto último puede darse incluso en formas de comunicación más pausada, como el correo electrónico, al igual que los emoticonos³¹, que resultan de uso extendido a través de casi todas las formas de comunicación escrita en la red, y que veremos desde una perspectiva ciberpragmática en las páginas siguientes. En cualquier caso, la sintaxis puede mostrar esa mayor sencillez con rasgos de oralidad en entornos informales o de comunicación directa, pero es un factor que tiende a neutralizarse en formatos de comunicación de mayor permanencia (como un artículo para una web) o en ámbitos de mayor formalidad (por ejemplo, en una comunicación en línea de tipo laboral).

Las abreviaturas son de uso muy extendido, al igual que los acrónimos y las siglas, tanto si son de origen español como extranjero, por lo que los aprendientes deben familiarizarse con esas formas y conocer cuáles de las consideradas más internacionales son de uso también frecuente entre hablantes españoles en la red, pero responden a consideraciones ciberpragmáticas que veremos a continuación.

El aspecto más complicado para los aprendientes puede ser el derivado de la integración de rasgos fónicos en la escritura, como la pérdida de la -d- intervocálica (*jo[d]er*) e incluso sílabas completas (*na[da]*). También deberán tener en consideración las transgresiones voluntarias de la norma con deformaciones (*wenas* por *buenas*), aféresis o supresión de vocal inicial (*[es]tate quieta*), sustitución de grafías (*k* por *c* o *qu*), onomatopeyas (*tsk, tsk*), interjecciones (*eh*), etc.

Más allá de estas consideraciones, fundamentalmente ortográficas, la ciberhabla se caracteriza por unos rasgos ciberpragmáticos que resultan de igual importancia para una exitosa comunicación digital y que implicarán otro tipo de dificultades para los aprendientes, pese a que muchas convenciones son de índole internacional.

³¹ Secuencia de caracteres alfabéticos que, en un principio, representaban una cara humana y expresaban una emoción. Posteriormente, fueron creándose otros emoticonos con significados muy diversos, sobre todo gracias a su conversión automática a imágenes de todo tipo en populares programas y sistemas de chat.

3.2. Consideraciones ciberpragmáticas

Nos referiremos en este apartado a componentes que no se corresponden exclusivamente con el uso del lenguaje del español en red pero que consideramos que tienen una particular relevancia a nivel ciberpragmático dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera³².

El uso de las siglas extranjeras y nacionales está bastante extendido, y se utilizan en el discurso de la ciberhabla de manera habitual, aunque hay una marcación diafásica y diastrática. Son habituales siglas anglosajonas como *LOL* (*laughing out loud*) o incluso algunas malsonantes, como *WTF* (*what the fuck*), aunque esta expresa especialmente sorpresa. En ocasiones, cuando las siglas se vinculan a la risa, se produce una multiplicación de las letras (*LOLLLL* o *LOOOOL*, por ejemplo), lo que sucede también en emoticonos, donde se alarga el que sería correspondiente a la boca (*:-DDDDD*), pero este fenómeno es mucho más habitual en español que en otros idiomas. No hay una manera sencilla de saber cuándo una expresión anglófona mediante siglas será comprendida por hablantes digitales españoles, por lo que desde una perspectiva ELE es más importante incluso que conozcan las que son propias del castellano, como *TQM* (*te quiero mucho*).

En el caso de los emoticonos nos encontramos con un sistema de expresión de emociones y rasgos proxémicos y kinésicos muy internacionalizado. Suelen situarse al final de la oración o párrafo, muchas veces duplicados para reforzar su valor pragmático. Tan solo unos pocos son específicos (*xD* es característicamente español, pero de difusión internacional, y los de tipo $\wedge _ \wedge$ ³³ son asiáticos), pero su expresividad suele solventarse con una interpretación metafórica por parte del interlocutor³⁴.

Para una comunicación con éxito los aprendientes deben ser conscientes también de las normas de conducta propias de la red, que se han denominado como *netiqueta*³⁵. La netiqueta recoge indicaciones que hacen referencia a elementos de expresividad en la red, como que escribir con mayúsculas equivale a gritar, aunque la

³² Se ofrece un análisis más extenso de los rasgos ciberpragmáticos para ELE en el anexo 2.

³³ Se conocen popularmente como *emojis*.

³⁴ Tanto siglas como emoticonos pueden encontrarse recogidos en obras lexicográficas colaborativas como el *Urban Dictionary* <<http://www.urbandictionary.com>>, que, aunque de origen estadounidense, recoge cada vez más usos específicos de hispanohablantes.

³⁵ Comprende todas las formas de interacción directa e indirecta entre usuarios. Surgió como respuesta ante los primeros comportamientos hostiles en los protocolos USENET. Además del libro *Netiquette* de Virginia Shea (1994) recomendamos para más información *Cibermaneras* de Magali Benítez (2008).

mayoría de sus consejos coinciden con lo que se podría considerar una buena conducta, civilizada y educada, en cualquier contexto, no solo en la red, aunque adaptado a la comunicación digital escrita. En chats deberá tenerse en consideración también que muchos programas de conversación en línea emulan el canal fático informando de cuando el otro interlocutor está escribiendo, por lo que los turnos de habla, las presentaciones y despedidas deben mantenerse.

Un aspecto curioso, pero no fundamental para la comunicación estándar en internet, es el lenguaje *leet*, un sistema de alteración grafemática del lenguaje que hace que las letras sean sustituidas por números o por diferentes símbolos, entre otros recursos de encriptación. Por su propia concepción va contra los principios básicos de comunicación y buscaba, en su origen, diferenciar entre los neófitos y los expertos de la red, aunque hoy en día la percepción en la cibernsiedad del *leet* es bien diferente y puede generar connotaciones negativas sobre quien lo usa. Es un fenómeno que sigue vigente en algunos contextos del habla en internet, pero resulta complejo, poco práctico y, en consecuencia, no es aconsejable salvo que se busque un efecto connotativo específico. Es, por tanto, un sociolecto codificador, marginal y poco productivo, por lo que consideramos que su espacio en el aula debe ser limitado o incluso tratarlo solo si es solicitado expresamente por los aprendientes.

4. Literatura digital

La literatura digital se suele definir en términos generales recurriendo a adjetivos como «novedosa» o «renovadora», por su carácter experimental. Esto mismo puede ser un factor de extrañamiento e incluso un obstáculo insalvable ante el estudiante de ELE si nuestro objetivo principal es la enseñanza del idioma (dejando en segundo plano los factores socioculturales) al someter al aprendiz a la L2, el elemento hipermedia y, además, el de creación artística contemporánea. Por tanto, creemos que ciertas formas literarias digitales son solo recomendables a partir de niveles C1 (o quizás B2) o en cursos en los que específicamente tengamos en los objetivos los elementos socioculturales asociados a estas formas artísticas.

No emplearemos exactamente la distinción realizada por la Biblioteca Virtual Cervantes (BVC), pues aunque puede ser útil para personas poco especializadas en la materia, consideramos que hay distinciones innecesarias desde un punto de vista literario y cubren, en realidad, tan solo la parte de narrativa digital. En la BVC se describen los géneros contemplados en su brevísima compilación como:

Narrativa hipertextual (la *hipernovela*, en la que los enlaces permiten una lectura no lineal), o como narrativa *hipermedia* (que al hipertexto añade imágenes, sonidos, vídeos, animaciones), o la *webnovela* (que incorpora a la hipermedia una conexión directa a la web). La *blognovela*, por su parte, aprovecha el formato de la novela-diario o epistolar para ensayar una narración más cercana al lector que tiene la posibilidad de participar con sus comentarios. Para terminar, tenemos las *wikinovelas*, verdaderos ejemplos de escritura colectiva: los personajes, la trama, la redacción son creados por múltiples autores anónimos. (Díez, 2009)

Como vemos, la distinción entre hipernovela, hipermedia y webnovela es apenas significativa: todo hipermedia es hipertextual, y toda hipercreación es hipertextual. Además, estamos refiriéndonos en todo momento a publicaciones digitales en internet y publicadas en formato web (aunque se dan también en formatos ópticos y otros soportes, en última instancia pasan por la pantalla y son composiciones hiperficciones), por lo que el concepto de webnovela es redundante. Visto esto, desde una perspectiva literaria preferimos situarlas bajo un único grupo, el de hiperficciones explorativas, pues la estructura ergódica es su punto común, y luego se

diferencian por el concepto de autor (en relación a la citada wikinovela) y el grado de integración de elementos hipermedia³⁶. En cuanto a la blognovela nosotros emplearemos el término *blognovela*, pues es el utilizado por Hernán Casciari, fundador del género que ya reflexionó sobre el mismo (2005), y otros autores, manteniendo ese prefijo (*blogo-*) en el resto de creaciones literarias en el ámbito de la bitácora.

4.1. Ciberpoesía

Jan Baetens señala que la poesía electrónica o ciberpoesía es «no sólo asunto menor en términos cuantitativos, es también, en términos críticos, rara y marginalmente analizada» (2008: 243), pese a su alto nivel de experimentación, en los estudios literarios actuales. No en vano su marcado tono experimental, que ha generado resultados desde el juego electrónico (con adaptaciones directas, incluso de programas informáticos y videojuegos a creaciones de tintes poéticos) hasta la ilegibilidad absoluta, dificulta su uso en el aula de español. En el lado positivo, destacamos su vinculación íntima con la pantalla, lo hipermedia y lo interactivo, así como una fuerza sincrónica derivada de su estado de mutación constante al someterse a la interacción, lo que lleva al receptor-aprendiz a ser también lectoautor, y le puede estimular socioculturalmente. Incluso es posible su uso a través de formas ciberpoéticas de creación de textos, como la poesía generada por ordenador de *Bacterias argentinas: de las redes tróficas a las redes del lenguaje*³⁷ de Santiago Ortiz, o la poesía asistida por computadora de Eugenio Tisselli en *PAC — Poesía Asistida por Computadora*³⁸.

Estas dos obras representan tendencias creativas en las que la máquina, junto con la aportación interactiva humana, genera una obra diferente en cada ocasión, de manera que no hay una pauta ni un objetivo, ni siquiera una obra a perseguir: la poesía renace en cada interacción. Desde un punto de vista didáctico, por tanto, podemos generar producciones poéticas y almacenarlas (copiando el texto, grabando la pantalla...) pero no reproducirlas en contextos controlados donde se llegue a un mismo

³⁶ Pero mantendremos la separación entre literatura hipertextual e hipermedia por sus diferentes implicaciones didácticas en nuestros modelos del punto 5.

³⁷ Accesible desde: <<http://moebio.com/santiago/bacterias/>> [20-10-10].

³⁸ <http://www.motorhueso.net/pac/> [20-10-10]

resultado. La obra de Ortiz emula con palabras la cadena trófica con las bacterias como metáfora de las palabras, absorbiendo los fragmentos e incorporándolos a su código genético, esto es, a la oración, componiendo un texto aleatorio. Tisselli, por su parte, presenta una «musa cibernética» que genera textos a partir de palabras que nosotros le proporcionamos.

Desde la perspectiva estricta de la crítica literaria, se ha cuestionado en múltiples ocasiones la calidad de las composiciones generadas por ordenadores, pero hay una fuerza creativa en los mismos que se deriva de la influencia humana, que podrían aportar los estudiantes ELE de la misma manera que podemos pedirles que experimenten con otros recursos de creación que fueron utilizados en las Vanguardias.

Frente a estos experimentos de ciberpoesía generada por máquinas, hay también una serie de creaciones en las que se emplean los recursos hipertextuales desde la voluntad completa del autor o autores, como el uso del hiperenlace para crear una lectura no-lineal; por ejemplo, en el caso de la catalana *Intermínims de navegació poètica*³⁹, obra de Ramon Dachs de 1996, que desde 2004 se volvió plurilingüe (castellano, francés, inglés). Tecnológicamente mucho más simple que los anteriores ejemplos, su ejecución es una muestra de la poesía hipertextual, esto es, la que se construye —en ocasiones, únicamente— sobre hiperenlaces (internos o externos) para componer la creación poética. Estos intermínims se dejan explorar por versos, palabras o iniciando una lectura secuencial, estableciendo una relación abierta entre las partes en la que la lectura completa deja de tener sentido para explorar la importancia de la creación de la experiencia de lectura poética por parte del visitante.

Es una poesía explorativa, y por tanto diferente de la creada o asistida por máquinas, generada por el poeta pero en la que el lector genera también su propio texto en cada lectura. El lector puede dejarse llevar, paso a paso, por el camino completo, o empezar a leer a partir de la estructura alfabética por donde quiera; desde cada poema, algunas palabras son hiperenlaces que le llevan a otro poema (y si hay varios poemas asociados a un término, se nos da a escoger entre las opciones posibles para acotar semánticamente, como en el caso de «mineral», que nos presenta las opciones «mineral» y «silencio mineral».

³⁹ Disponible en <<http://www.hermeneia.net/interminims/>> [28-5-11] en catalán, castellano y otros idiomas.

Un tercer gran grupo de la ciberpoesía serían los poemas audiovisuales que emplean tecnologías de diferente complejidad, como la tecnología Flash (que permite unir audio, vídeo e interacción) o GIF (solo animación). Un ejemplo recurrente es el de los *Tipoemas* y *Anipoemas*⁴⁰ de Ana María Uribe, creados entre 1997 y 2003. En ellos juega con letras y podemos ver, por ejemplo, muchas letras *hache* invertidas horizontalmente surcando la pantalla en grupos como las que aparecen en el anipoema *Centauros en manada 3*. El receptor, en este caso, es pasivo, lo que no diferencia estas creaciones esencialmente de lo que se ha experimentado en cine.

Dentro de la ciberpoesía está surgiendo también una tipología de poemas de brevedad extrema en el contexto del nanoblogueo⁴¹, una tuitpoesía, limitada a los 140 caracteres de Twitter que podemos situar en una tradición próxima a la del haikú. Sin embargo, salvo por su reducido tamaño y uso de rasgos propios de lenguaje chat y SMS, junto a otros rasgos de neografía y ciberhabla para sacar el mayor rendimiento de esas restricciones de espacio, no presentan rasgos ciberpoéticos específicos.

Habría que señalar muchos otros subgrupos de obras ciberpoéticas en función de la introducción de tecnologías hipermedia o la generación colaborativa⁴², individual o mecanizada de los textos, pero esta fragmentación extrema es también un rasgo propio de la corriente poética digital, pues es una concepción fractal de la poesía, pero también transversal y espacial. Estos factores deben ser tenidos en consideración a la hora de llevar esta poesía a una clase de literatura para estudiantes ELE, pues son factores que están ligados a la experiencia poética, recepción de la obra, etc., por lo que no es ya una simple cuestión de comprensión metafórica o estética. Así, debemos tener en cuenta también si ya han generado con suficiente madurez con los recursos suficientes como para interactuar con las composiciones

⁴⁰ Disponible en: <<http://amuribe.tripod.com>> [29-5-11].

⁴¹ Optamos por esta denominación a raíz de la diferenciación realizada por Cortés entre nanoblogueo y microblogueo, donde los nanoblogs son «espacios definidos para incluir anotaciones o textos (que pueden incluir enlaces) de 140 caracteres» (2009: 16), y los microblogs se entienden como «un punto intermedio [...] de servicios que [...] incluyen todas aquellas soluciones y presencias en la red de carácter social para compartir textos y pensamientos» (16), como Tumblr o Facebook, y formatos asociados a fotologs, vBlogs, etc. En el microblogueo, por tanto, se espera cierta brevedad, pero no está necesariamente impuesta.

⁴² Aunque esta derivación de *colaborar* no aparece recogida en el DRAE y algunos autores lo consideran un anglicismo (pese a que el español ha dado *participativo* y este término sí está convenientemente recogido en el DRAE), entendemos que el matiz del primer verbo frente al segundo es importante y por eso mantenemos en esta disertación su uso frente a alternativas sugeridas por la Fundéu que no nos aparecen acertadas (*de apoyo* o *complementario*) pues no reflejan el valor real de «trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra».

ciberpoéticas, componer sus propios textos con las herramientas dadas, o comprender adecuadamente la experiencia artística y cultural.

4.2. Teatro virtual

Aunque el teatro es un recurso literario que puede dar muy buenos resultados en la enseñanza de ELE (a través de preparación de obras en talleres específicos, lecturas colectivas, etc.), el género no ha dado lugar a representantes de relevancia en forma de obras específicas digitales, sí es cierto que lo digital se ha empleado con éxito ya en teatro comercial. En este sentido, parece afrontar los mismos problemas que el teatro tradicional dado que:

1. Más del 70 por 100 de la edición teatral en España no pertenece a la edición profesional.
2. El interés institucional hacia la edición teatral es nulo, a pesar de lo anterior.
3. 9 de cada 10 estrenos en este país nunca son editados, si bien 9 de cada 10 obras editadas en este país nunca son representadas profesionalmente.
4. La intención última de un autor dramático es ser representado, muy distinta a los autores de narrativa o poesía cuyo interés último es ser leídos. (Bercebal, 2009: 410)

Lo cierto es que han surgido obras integradas en la red social Twitter⁴³ — aunque en inglés— que apuntan a que un tuiteatro⁴⁴ es más que posible, pero no resulta posible establecer una referencia textual de teatralización digital independiente (aunque sí integrada en otros textos mayores) a través de recursos nativos de internet como el chat.

En los estudios literarios actuales se ha tratado cómo la tecnología ha influido en el escenario, pero no en el teatro digital a nivel textual, e incluso algunos autores, como Rodríguez Méndez (2002: 205) han negado toda posibilidad de regeneración o creación teatral mediante las TIC. Sin embargo, consideramos, como apuntábamos antes, que el fuerte carácter dialógico de sistemas como Twitter o, por supuesto, el

⁴³ Por ejemplo, Ian Bogost y Ian McCarthy adaptaron a Twitter un capítulo de *Ulysses* con motivo del *Bloomsday* <http://www.bogost.com/blog/bloomsday_on_twitter.shtml> del 16 de junio de 2007 [22-3-11].

⁴⁴ Proponemos el término en estas páginas, dado que el fenómeno no ha sido contemplado tampoco en los estudios literarios digitales en lengua inglesa.

chat, son foco de teatralización. Se generan, de hecho, en esos espacios textos de diálogo (reducción máxima de la esencia dramática) que algunos autores ya han empleado con intención puramente artística: Shakespeare ya ha sido adaptado a Twitter por la Royal Shakespeare Company⁴⁵.

No hay, en todo caso, un *corpus* suficiente de obras en castellano que puedan tener una aplicación directa en la clase de ELE, pero sí es evidente que la aplicación didáctica es obvia en la medida en que les pidamos que sean ellos quienes creen o adapten textos que se sitúen en este espectro literario.

4.3. Narrativas digitales

La narrativa, como en la literatura tradicional, es el género dominante, y abarca varios subgéneros digitales específicos que intentaremos sintetizar en las páginas siguientes para una mejor comprensión de las diferencias sustanciales entre las diversas concepciones de autoría, narración, hipermedia e interacción que las configuran.

Dejaremos fuera de nuestra tipología las obras literarias compuestas para formatos tradicionales adaptados a la pantalla, como los libros digitales para dispositivos como el Kindle⁴⁶, en cualquiera de sus diferentes formatos informáticos⁴⁷, o la distribución en internet de archivos PDF⁴⁸. Esto se debe a que pese a que permiten cierto grado de integración multimedia su estructura es, en esencia, la de libros tradicionales, con una lectura lineal y responden también a paradigmas artísticos de corte conservador.

⁴⁵ La obra escogida fue *Romeo & Juliet*, bajo el nombre de *Such Tweet Sorrow*. El director instruyó a los actores, quienes publicaron en Twitter asumiendo los papeles de los diferentes personajes de la obra. Se puede acceder a la misma en: <<http://www.suchtweetsorrow.com>> [19-2-11]

⁴⁶ Libro electrónico fabricado y vendido por la estadounidense Amazon.

⁴⁷ Sin un estándar absoluto para la industria conviven propuestas estandarizadas como el ePub con formatos propios como el AZW de Amazon.

⁴⁸ *Print Digital File*, archivo de impresión digital. Formato multiplataforma desarrollado por Adobe, ideado principalmente para generar una imagen exacta y no modificable de un documento susceptible de ser impreso, puesto que especifica la totalidad de la información requerida para su correcta representación visual y, por tanto, reproducción. En su especificación actual, además de texto, imagen, e hipertexto, puede incorporar sonido y vídeo. Su concepción *freeware* ha permitido que múltiples programas permitan leer estos archivos y que su uso sea muy extendido como formato de publicación digital para documentos. Además, puede ser cifrado y protegido con contraseña, así como restringir la posibilidad de copiar sus contenidos.

Sin embargo, están surgiendo libros digitales que alteran sobremanera la experiencia lectora mediante la profusión hipermedia dentro de su estructura, aunque no responden —al menos de momento— a la especificación de estándares y se trata de obras creadas expresamente como aplicaciones independientes, como los libros interactivos que componen el catálogo del iPad⁴⁹, que incluye desde libros infantiles animados e interactivos hasta ensayos como *Our Choice* de Al Gore, donde se incluyen gráficas interactivas, vídeos explicativos, y otros recursos multimedia⁵⁰ que aportan a su versión electrónica una lectura expandida con respecto al libro impreso.

4.3.1. Wikinovelas

Son hiperficciones constructivas y colectivas, aunque no siempre según el modelo de edición y creación estricto de las wikis, como en el caso de *Calibre ocho*⁵¹, que se construía enviando las aportaciones por correo electrónico. Por eso, consideramos relevante el caso de *Vidas prodigiosas*⁵², escrita con la participación de autores como Juan José Millás, Jon Arretexe o Espido Freire y promovida por la Universidad de Deusto. Esta novela sí responde a las premisas establecidas por Fernández Carrelo y Pérez Isasi:

Una colaboración directa e inmediata entre autores [...] de las siguientes maneras:

- modificando (para mejorarlo) el texto propuesto por los autores
- continuando cualquiera de los inicios propuestos
- proponiendo ramificaciones del argumento a través de la creación de enlaces.

(Fernández Carrelo y Pérez Isasi, 2006)

Es habitual que muestren una integración de elementos hipermedia moderada, y su estructura narrativa no se sustenta en conceptos ergódicos de manera necesaria, pues el eje esencial de su propuesta es la creación colectiva descentralizada, incluso por encima del uso de estructuras wiki para su ejecución. Aunque recurrir a ese

⁴⁹ Tableta de Apple. Incluye venta digital de libros (iBook Store), pero estos son de formato clásico (como los disponibles en lectores de libros electrónicos). En su tienda de aplicaciones se incluyen libros hipermedia que son tratados como programas informáticos independientes, equiparándolos en este sentido a otras aplicaciones como videojuegos, GPS, o programas ofimáticos.

⁵⁰ Recomendamos un vídeo ilustrativo de las posibilidades que abre este formato de edición disponible en la web de la editorial <<http://pushpoppress.com/ourchoice/>> [22-3-11].

⁵¹ Original ya no disponible en su sitio web <<http://www.calibreocho.com>>.

⁵² <http://www.wikinovela.org/index.php/> [22-3-11]

formato de publicación y edición aporta ventajas evidentes podemos encontrar obras colaborativas que han empleado también el correo electrónico, como la antes citada *Calibre ocho*. Esta obra se definía a sí misma como wikinovela, pero nosotros consideramos que la denominación es errónea pues no se correspondía con su estructura, no había edición directa, y el uso del correo electrónico imponía un filtro restringido y no abierto a toda la comunidad creativa. Seguramente por esos y otros factores el proyecto no llegó a concluirse. Otras, como *La huella de Cosmos*⁵³ (2005), con Doménico Chiappe a la cabeza, o *Milagros sueltos*⁵⁴ (2007), coordinada por Dorelia Barahona, conforman claramente ejemplos de novelización colectiva, con diferente uso hipermediático, pero sin afiliarse a las estructuras creativas plenamente horizontales de la wikiliteratura.

Dentro de esa wikiliteratura hay obras han contado con varias colaboraciones de escritores consagrados, o incluso de concurso. El caso de *Madrid escribe*⁵⁵ (2006) une esas dos tendencias, pues su estructura era en realidad de una promoción, y su primer capítulo fue escrito por Lorenzo Silva.

En cualquier caso, es importante resaltar que son textos literarios que se alejan del lenguaje wikipedista, de vocación enciclopédica, pero sí se nutren de la tecnología que subyace sobre esos formatos para abrir todavía más las creaciones colectivas. Descartadas de este género obras como *Calibre ocho*, sí debemos contemplar la posibilidad de que su composición se realice a través de procesadores de texto en línea que permiten edición colectiva, abierta y simultánea, como Google Docs. Tanto en un caso como en otro el nivel de exigencia de conocimientos informáticos es bajo, pues existen servicios gratuitos que permiten alojar y gestionar estos contenidos pensados para usuarios con conocimientos generales.

⁵³ <http://www.domenicochiappe.com/tierra.htm> [22-3-11]

⁵⁴ <http://ccecr.wordpress.com/2007/07/30/milagros-sueltos-primera-entrega/> [22-3-11]

⁵⁵ <http://www.madridescribe.es/> [20-11-10]

4.3.2. Hiperficciones explorativas

En la línea de la literatura ergódica, la hiperficción explorativa cuenta con múltiples ejemplos de obras ya terminadas, pero nosotros vamos a destacar *Gabriella infinita*⁵⁶, de Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz (con diseño visual e interactividad a cargo de Carlos Roberto Torres), que, como ellos describen en la portada es «un hipermedia narrativo» en el que nos acompaña música y podemos pulsar sobre los elementos interactivos de la pantalla con libertad, lo que nos abre en ventanas *pop-up* los fragmentos de la obra. El origen de esta obra está en un libro tradicional, pero otras como *Golpe de gracia*⁵⁷, también de Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz, son nativas digitales: han sido concebidas desde un primer momento para su existencia digital y ese es el soporte primario de las mismas hasta tal punto que su traslación a la hoja impresa es un ejercicio de adaptación con relaciones transmediáticas.

En el caso de *Golpe de gracia* hay, además, una textualidad electrónica próxima a la de un videojuego, altamente interactiva e hipermedia. Estas obras no giran en torno a autorías colectivas descentralizadas, sino que se construyen por un autor, aunque por sus requisitos técnicos suelen ir asociados en realidad a una nómina de creadores o colaboradores extensa y especializada (ilustración digital, animación digital, diseño de interfaz, composición de audio, montaje de sonido, programación *Flash*...). Este factor hipermedia puede combinarse con una estructura explorativa muy marcada, como sucede en *Tierra de extracción*⁵⁸, de Doménico Chiappe.

Más simple es la propuesta de Edith Checa con *Como el cielo los ojos*⁵⁹, donde con una cuadrícula en la que en el eje vertical aparecen tres nombres propios y en el horizontal una numeración (del uno al trece) se presenta una novela que parte de la premisa de la muerte de Isabel. La interactividad propuesta es básica, pues los diferentes hipervínculos nos conducen a las distintas páginas de la obra, y no hay presencia de elementos de hipermedia, algo que es consecuencia de su temprana publicación, en 1995.

El punto común es que requieren la interacción con el lector para que este trace su línea de lectura, lo que puede potenciar la inmersión del lector en la misma,

⁵⁶ http://www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita [20-11-10]

⁵⁷ <http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia/> [20-11-10]

⁵⁸ <http://www.domenicochiappe.com/antoHome/tierra.html> [22-3-11]

⁵⁹ Disponible en <<http://www.badosa.com/bin/obra.pl?id=n052>> [20-10-10].

retroalimentándose ambas prácticas estéticas a través de la combinación de ambas. Al fin y al cabo, la interactividad figurativa es clásica y esperable en los textos narrativos tradicionales, pues se da en «aquellos que tienen un argumento bien desarrollado, un escenario que podemos visualizar y personajes que se comportan con una lógica familiar» (Ryan, 2004: 35); a esta debe sumarse la interactividad literal, explorada en los textos electrónicos, y de diferente intensidad según el grado de libertad otorgada al lector. Esto compensaría un cierto déficit inmersivo (temporal, como consecuencia de las bifurcaciones de la narrativa hipertextual; espacial, por la deslocalización y desarraigo de la página web; y emocional, ante la menor empatía que se generaría por el hipermedia) (310), pero al mismo tiempo centra la creación y la atención del lector en fragmentos o lexías con una elevada autonomía.

Ante estas obras no es de extrañar que los escritores se planteen si sus creaciones seguirán mutando en el futuro. No en vano, hay quien considera que la libertad de recreación narrativa supera las previsiones, en estas hiperficciones, a las previstas por los autores, pues la estructura narrativa real está transferida al lector, que sería concebido como un escritor secundario en la ejecución de su lectura (Liestol, 1997: 121), aunque lejos de las implicaciones directas que esto tiene, sin lugar a dudas, en la wikiliteratura.

4.3.3. Blogoficciones

El blog es un formato de publicación digital de gran difusión que aporta un espacio gratuito a los internautas a través de múltiples servicios (WordPress, Blogger, etc.) que, junto a recursos multimedia también gratuitos (Flickr, YouTube, etc.), permite sin costes la creación de sitios web estandarizados con un bajo nivel de exigencia en cuanto a conocimientos técnicos, haciendo que ya no sea preciso dominar lenguajes (PHP, Perl, AJAX, etc.), ni alquilar ni gestionar servidores. La estandarización de la disposición de la información, frente al sitio web (donde diseño, disposición, y demás elementos son fruto de estudios de mercado, objetivos de la web, y concepciones artísticas), implica que la categorización del blog y su presencia ante los ojos del lector resulta más sencilla.

Como formato de publicación, debemos distinguir entre las publicaciones en un blog (novelas por entregas, poesía, teatro, etc., siempre cercanas al concepto de

libro electrónico de bajo nivel hipermedia) y las creaciones literarias específicas del blog, interdependientes con las normas de uso y costumbres de los mismos. El blog se ha convertido en un canal de exhibición extimista⁶⁰ gracias al anonimato (si así se desea) y la facilidad de recursos que se ofertan mediante los medios interactivos permitiendo concebir el *espectáculo del yo*, sea este inventado o no, siendo «manifestaciones renovadas de los viejos géneros autobiográficos. El yo que habla y se muestra incansablemente en la Web suele ser triple: es al mismo tiempo autor, narrador y personaje» (Sibilia, 2008: 37). La blogoficción se caracteriza especialmente por su carácter autodiegético (en ocasiones homodiegético), el engaño al lector (no debe saber que está leyendo una ficción) haciendo que el autor asuma una identidad (avatar) que vive digitalmente más allá del texto, y la integración de elementos y referentes reales en el mismo. Esto se da en creaciones de fuerte factor atomista en su composición, como *Juan Dámaso, vidente* o *Diario de Letizia Ortiz*, ambas de Hernán Casciari, o *El consultorio sexual de Magdalena* (S.C., D. J., y C. G.⁶¹), que clasificaremos dentro de un apartado específico de blogopersonajes.

En la blogoficción el escritor «no es ya un autor de narrativa que pone voz a un personaje, sino un actor que asume ese personaje» (Escandell, 2010: S41) como parte de un acto performativo en línea en el que el autor se establece, en cierto modo, como un actor ante el público-lector. Esto hace que el lenguaje que se encuentra en estas creaciones busque ser imitación del real (entendido como el lenguaje empleado por grupos sociales determinados y/o en internet), pues esa adecuación discursiva es parte del engaño, de la técnica literaria empleada, y fuente de los ataques que el género recibe desde algunos estudios literarios al no comprender su objetivo artístico. Ese objetivo, sin embargo, hace que sean muestras de texto que pueden resultar especialmente apropiadas para la clase de español en la que queramos mostrar el idioma en su uso en la red con las ventajas que puede implicar la utilización de textos literarios.

Su carácter hipermedia, típicamente contenido (es habitual que integren vídeos, e incluso elementos de interacción, pero no son consustanciales; además, pese

⁶⁰ Concepto que, como deja intuir el juego de palabras, implica hacer pública la propia intimidad a través de un medio de comunicación de masas. Ha sido aplicado por psicólogos, pero su aplicación a estudios literarios se debe principalmente a la obra de Paula Sibilia (*La intimidad como espectáculo*, 2008).

⁶¹ Los creadores, con los que contactamos, indicaron que deseaban mantener el anonimato en cuanto a la autoría, pero sí aceptaron el uso de las iniciales.

a la hipertextualidad, no se trata de literaturas ergódicas), permite trabajarlos con mucha comodidad sobre ordenadores y son extrapolables sin grandes pérdidas a la hoja impresa, por lo que nos permiten obtener obras fictivas, literarias, actuales, que pueden interesar a los aprendices y que pueden trabajarse incluso con limitados recursos tecnológicos en el aula.

4.3.3.1. Blogonovela

La blogoficción, por su diluido carácter narrativo, ha surgido también en espacios sociales (Facebook, Tuenti), pero el género de la blogonovela se mantiene atado al blog, dado su carácter narrativo, extendido en el tiempo, y heredero, en última instancia, de las novelas folletinescas. Por supuesto, sin olvidarse de los rasgos distintivos esenciales de la blogoficción.

La búsqueda de los antecedentes de la blogonovela como género literario pasa por el germen del folletín francés en la expansión de la alfabetización de las clases humildes, movimiento clave de los triunfos de la sociedad burguesa, que genera un nuevo público que potencia la demanda de una literatura escapista, económica y de consumo directo. Los agentes culturales de la época reaccionan distribuyendo estas creaciones aprovechando soportes poco ortodoxos como la inclusión de cuadernillos en periódicos, hojas volanderas, y los autores componen novelas por entregas, destacando, entre muchos otros, Sue, Dumas, Balzac o Hugo. En la alfabetización digital se genera una situación paralela en la que un nuevo público demanda, igualmente, una literatura escapista, económica y de consumo directo. Une a los condicionantes impuestos por el blog como formato de publicación rasgos tradicionales de folletín a la hora de componer la narración, crear el *cliffhanger* y captar y fidelizar al lector a lo largo de la publicación, prolongada en el tiempo, de sus capítulos. Su carácter público es también clave en el tercer pilar de la genealogía de la blogonovela, que está vinculado, de hecho, su proyección extimista como diario personal abierto que deja también espacio a la huella genética de la epístola romántica, nutriéndose no solo de estas tradiciones, sino generando su propia identidad como elemento de creación literaria digital.

Por tanto, es fruto de la tensión entre tendencias literarias tradicionales y un formato de publicación de las TIC. La intersección de sus líneas es el lugar en el que

la blogonovela se genera, aprovechando la bitácora de internet para construir una narración que es autodiegética (la variedad de voces se introduce solo mediante recursos literarios muy específicos) y que busca imitar la voz de un bloguero anónimo ante la red. Las temáticas que han surgido resultan diversas, pero la sátira y el humor parecen las más recurrentes, como ejercicio para forzar la suspensión de la credulidad de los lectores. Así, tenemos textos como *Diario de una Miss inteligente* (Arturo Vallejo), *Ciega a citas* (Carolina Aguirre) o *Más respeto, que soy tu madre* (Hernán Casciari) que, además, ofrecen muestras de lengua de diversas regiones. Es posible encontrar también obras como *Mi vida con hijos* (Isabel García-Zarza), que muestran claros rasgos de autoficción.

Todas estas obras tienen un carácter cercano al atomista que permite que los capítulos sean altamente independientes, pero, al mismo tiempo, una estructura narrativa que avanza. Esto permite seleccionar fragmentos no interconectados directamente y de fácil accesibilidad.

4.3.3.2. Blogopersonajes

Dentro de la estructura de narrativa blog debemos establecer una diferenciación entre blogonovelas y una tipología de blogoficción que es comúnmente confundida o no contemplada, pero que puede resultar relevante desde la perspectiva docente. Algunas de las blogoficciones que en ocasiones se etiquetan como blogonovelas no cuentan con una estructura narrativa definida, sino que tienen un carácter atomista completo en el que un personaje realiza una exposición extimista sin desarrollo de personajes o una historia. Incluso en determinados casos no existe la vocación de *engañar* al lector haciéndole creer que se trata de un bloguero anónimo, pues se recurre a la parodia de personajes populares. Consideramos representativos los ejemplos expuestos en páginas previas. A saber: *Juan Dámaso, vidente*, el *Diario de Letizia Ortiz* y *El consultorio sexual de Magdalena*.

Los personajes de Juan Dámaso y Magdalena son paródicos: el primero retrata a un adivino cenizo y el segundo a una sexóloga⁶², ambos siguiendo el formato de consultorio. El caso de Letizia Ortiz es obvio y se trata de una imitación de la

⁶² El personaje, Magdalena Vermús, es un poco disimulado trasunto de la popular presentadora y sexóloga Lorena Berdún

entonces todavía prometida de Felipe de Borbón. Este tipo de blogoficción existe también en sistemas de nanoblogueo y microblogueo, con perfiles de personajes o imitaciones de famosos, como el célebre caso de Lucía Etxebarria en Twitter⁶³. En estos casos el avatar es no solo el mecanismo narrador, sino el eje absoluto de la creación.

Dada la ausencia de hilo narrativo continuado en estas blogoficciones su factor atomista se potencia y permite aislar sin mayor implicaciones publicaciones de días o momentos concretos.

4.3.3.3. Nanoblogoficción

Más allá de personajes fictivos aparecidos en Twitter como parte de los blogopersonajes el espacio del nanoblog ha generado estilos extremos de microrrelato⁶⁴, referido por varios de sus creadores como *cuentuitos*. Se trata de composiciones muy breves —pues se ciñen al límite de 140 caracteres— de carácter narrativo, frente a la tuitpoesía. Debemos tener en cuenta que muchos de esos cuentos de nanoficción se basan en la búsqueda de finales ingeniosos o el uso de alegorías, metáforas y demás tropos que los sitúan en la línea espiritual de la greguería y, por tanto, en la senda de autores como Augusto Monterroso o Luis Felipe Lomelí.

La base esencial sobre la que se construye la tuitatura es la de esos cuentos, que cuentan con mucha más presencia que las creaciones de tipo poético, con juegos florales virtuales de cierta regularidad que los llevan a ser compilados en la propia red Twitter a través de usuarios centrados en este campo literario, como @Microficciones, @microcuentistas o @IMicrocuentista, e incluso con autores habituales, como @cuentosminimos (Héctor Gómez Herrero) o @eldesapercibido (Óscar Rodríguez Nieto). Su trabajo de compilación es especialmente relevante por la fragmentación y

⁶³ En febrero de 2011 y tras dos años de reclamaciones consiguió que Twitter cancelara la cuenta de un usuario no identificado (bajo el nombre @luciaetxebarria) que la parodiaba ostensiblemente.

⁶⁴ Esta forma literaria, conocida como *twitteratura* o *tuitatura* (hay considerable vacilación terminológica entre sus propios autores), no está siendo contemplada seriamente ni siquiera por los estudios literarios más actuales, aunque empiezan a verse los primeros signos de estudio de la misma en algunos espacios que los agentes culturales tradicionalistas pueden asumir, particularmente desde el Centro de Creación Literaria Xavier Villaurrutia del INBA (México). Esta situación de omisión en los estudios literarios en contraste con la fascinación que genera en los estudios sociológicos y periodísticos es paralela a la que experimentaban los blogs hace tan solo unos pocos años.

celeridad con la que se mueve la información en Twitter, lo que hace que estos pequeños relatos sean muy fugaces también en su accesibilidad.

Su aplicación en la clase de español pasa por los mismos problemas y ventajas que otros relatos de extensión mínima, sobre todo si el nivel de los aprendices no es el apropiado: requieren elevada competencia metafórica, intercultural y literaria. Las dificultades recurrentes se derivan de una complejidad de comprensión, no asimilación del ingenio asociado a su brevedad, etc.; sin embargo, también superar esas dificultades puede ser muy positivo para los aprendientes. En cualquier caso es importante tener presente que si debemos explicar por qué todavía había un dinosaurio al despertar, habremos echado a perder toda la fuerza literaria contenida. Teniendo estos factores en cuenta es probable que solo nos interese llevar este tipo de obras a cursos específicos de cultura o literatura.

5. Selección de textos digitales para ELE

Habiendo visto los rasgos distintivos más significativos del español en la red, y tras trazar un panorama general de los tipos de literatura digital que podemos encontrar, tenemos la visión adecuada para poder escoger textos digitales para la clase de ELE. Los textos de la literatura digital componen un nivel literario y sociocultural que se corresponde con la realidad artística actual, siendo un fenómeno universal y con una producción siempre creciente en los países de habla hispana, incluso cuando la censura no es algo ajeno a sus gobiernos. Por tanto, solo por su valor cultural global (pueden reunir los tres grandes conceptos de la misma), son obras que deberían entrar en los planes de estudio, especialmente dado su superior potencial para entrar en el campo de interés de los estudiantes que no se sientan atraídos ni predispuestos ante la literatura canónica⁶⁵. Factores como lo hipermedia, la interacción y los temas tratados pueden resultarles interesantes, sobre todo cuando en algunas de estas creaciones el concepto de interactividad se muestra cercana a la de los videojuegos⁶⁶ e incluso a las conocidas como *webquests*.

De hecho, las hiperficciones explorativas pueden ser fuente de propuestas didácticas similares a las citadas *webquests* o *cazas del tesoro*⁶⁷ dadas sus similitudes en cuanto a estructura y funcionamiento, y que son coincidentes con géneros específicos de los videojuegos como las aventuras gráficas o conversacionales, incluso con recientes propuestas híbridas⁶⁸. En la enseñanza de ELE el nivel de lengua de

⁶⁵ Las reflexiones y consideraciones que presentaremos a continuación surgen de nuestra experiencia docente personal enseñando literatura española contemporánea a estudiantes extranjeros (niveles B2 en adelante). Aunque la literatura digital no ha conformado el eje central de esos cursos se trataba en clase como parte de los estudios vinculados a la literatura actual.

⁶⁶ Las ventajas que aporta el *edutainment* están sobradamente estudiadas, y su aplicación a videojuegos data de 1983, cuando se introdujo un paquete de software de entretenimiento educativo para Spectrum con el apoyo de un programa de entrenamiento (Telford ITEC) que contaba con el apoyo del gobierno británico. Como aproximación a esta cuestión sugerimos los diferentes artículos de Simon Egenfeldt-Nielsen. Específicamente en castellano sugerimos: Aranda, Daniel y J. Sánchez- Navarro (eds.) (2009). *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: UOC.

⁶⁷ Extendida traducción directa del inglés *treasure hunt* en vez de la más apropiada *búsqueda del tesoro*.

⁶⁸ *Hotel Dusk: Room 215* (Cing, 2007) para Nintendo DS (y su continuación, *The Last Window: El secreto de Cape West*) se maneja como una hiperficción narrativa situada en primera persona, con el diálogo como base para la obtención de pistas y objetos que lleven a abrir nuevas opciones de exploración y diálogo, con un guión que resulta fuertemente pautado (pese a contar con diversos finales y opciones de progreso), siendo, así, más novela, narración, que videojuego, sin cerrarse a este medio, situándose en una categoría intermedia habitual en las creaciones hiperfccionales de este tipo.

estas hiperficciones, así como la conjunción de elementos, pueden resultar excesivos incluso por debajo del nivel C1, por lo que, aunque sean atractivos (para aprendices y profesores), debe evaluarse su uso con cuidado para no dejarse cegar por la fascinación ante lo nuevo.

Hay, además, una serie de cuestiones a tener en cuenta de cara a seleccionar materiales de internet para la clase de ELE, dado que, por la concepción misma de la red, «internet es como la megafonía de una gran plaza pública en la que cualquier persona tiene la posibilidad de hacer oír su voz» (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001: 87), lo que implica que debemos tener cuidado. Textos como *Consultorio sexual de Magdalena* pueden resultar claramente inapropiados (pues se distingue por un humor irreverente en torno a temas tabú vinculados a conductas sexuales), cuando no abiertamente ofensivos, para estudiantes de diferentes edades, orígenes y creencias. Pero no solo eso: más allá de las obviedades temáticas del texto, hay factores adicionales, como los comentarios que puedan haber dejado los lectores, o zonas no recorridas por el profesor en las hiperficciones explorativas... por no hablar de los sitios a los que pueden enlazar.

Se trata, ante todo, de saber que una narración ergódica digital no puede explorarse hasta sus últimas consecuencias, cubriendo todas las posibilidades y, por tanto solo se puede controlar bajo una experiencia lectora guiada y constrictiva para el aprendiz. A ese hecho hay que añadir que si la obra permite comentarios o edición directa (comentarios en un blog, o wikiliteratura) en cualquier momento alguien puede incorporar o modificar texto, y no solo ese texto puede ampliar la obra, sino también los hiperenlaces que se incorporen. Hay, en definitiva, un límite en lo que podemos controlar, y también en la responsabilidad del profesor, como la hay en la responsabilidad del autor. Es imprescindible realizar un análisis concienzudo de la obra digital antes de presentarla a los aprendices, seleccionar los fragmentos que puedan ser interesantes para su proceso de aprendizaje e, incluso después de eso, tener cierto cuidado para evitar reacciones afectivas negativas.

Las hiperficciones explorativas, así como las blogoficciones, pueden emplearse para actividades que fomenten el aprendizaje autónomo, dado que incluso si los controlamos son entornos abiertos que «hacen tan relevante el proceso como la meta y favorecen una autonomía por parte del alumno» (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001: 88), situándose en el mismo nivel que las propuestas didácticas que vimos en el punto 2.1.1 de esta disertación. Sin embargo, las hiperficciones

explorativas no siempre ofrecen un modelo cercano a la realidad tan próximo como el de las blogoficciones. Si, por el contrario, lo que buscamos es potenciar las habilidades colaborativas y de creación de textos, una vía de acción obvia es la de trabajar sobre wikinovelas, cuando no proponer la creación de wikicuentos, que ayudarán a potenciar «no solamente a “hacer”, sino a “construir” además enunciados, significados, contextos y situaciones de manera negociada» (88), quizás con más eficiencia que el recurrente modelo de creación de una *revista escolar* que ha mutado ahora en un *blog escolar*. En cualquier caso, esta literatura hipertextual fomenta el papel lectoautoral del receptor de la obra y en los casos menos interactivos consigue, al menos, hacerle partícipe de manera activa, por lo que sus efectos positivos para el desarrollo de las destrezas y competencias asociadas deberían ser más intensos.

Si prestamos atención a la blogonovela, nos encontramos con que esta pierde parte del factor de interacción sobre la obra, tanto en cuanto no es ergódica y prescinde de elementos hipermedia extremos que los sitúen en la línea de la narración de videojuegos. Por el contrario, esto produce una lectura más sencilla (el aprendiente debe poner menos atención a la forma, por lo que puede centrarse más en la lengua y en la propia narración), y es dada a la integración de diferentes modelos textuales digitales como los que hemos visto en el punto 3 de la disertación. Por tanto, consideramos que mantiene el carácter experimental de la literatura digital, pero centra sus esfuerzos en la concepción del avatar como autor, y en la integración de referentes del mundo real que pueden servir para potenciar los elementos culturales y *kulturales* con mayor eficacia que otras formas literarias hipertextuales.

En estos dos grandes grupos de la narrativa digital podemos encontrarnos con la inclusión de otros géneros textuales dentro de la narración, aunque por la facilidad para llegar a los mismos la blogonovela resulta más accesible. Que estas obras incluyan chat, correo electrónico, etc.⁶⁹, como parte su narración puede tener una aplicación didáctica orientada a la ciberpragmática, de manera que se pueden presentar en clase a través de textos literarios (que implican cierto control sobre los rasgos fundamentales) los aspectos propios de los rasgos de ciberhabla de esos formatos de comunicación digital. En primeros contactos con estos formatos un chat real puede resultar ininteligible por completo y ser frustrante, pero una realia generada

⁶⁹ Muchas novelas tradicionales, impresas, han introducido ya pasajes de ese tipo en sus textos, e incluso algunas han apostado completamente por intentar imitarlos, como Lorenzo Silva con *El blog del inquisidor* (2008), pero su paso al papel resulta, en cierto modo, alienante para la textualidad digital.

a través de una blognovela, donde confluyen las intenciones de imitación y suplantación de la realidad con las de lo literario⁷⁰ y poder llegar al mayor público posible, la experiencia de exposición a los cibertextos más complejos puede ser progresiva. Por ejemplo, en *Más respeto, que soy tu madre* podemos ver varias ventanas del programa de mensajería instantánea MSN Messenger e incluso sesiones de chat completas⁷¹. El fenómeno de fusión de géneros no es en absoluto nuevo, pero en el contexto digital era lógico que en vez de integrar novelas pastoriles se hiciera con otras formas de comunicación digital.

Puesto que su concepción es mucho más reciente (e incluso puede estar todavía en proceso creativo mientras las llevamos al aula) nos encontramos con referentes históricos y socioculturales de mayor relevancia que en otras novelas que también pueden resultar muy divertidas y atractivas para los estudiantes, como *Sin noticias de Gurb*, pero que tienen referentes socioculturales muy concretos y desfasados, como cantantes e incluso políticos o referencias concretas a la actualidad de hace varias décadas que ya hemos perdido. La blognovela se volverá caduca con el paso del tiempo, pues sus referentes son de una inmediatez incluso más extrema, pero lo son con respecto a un pasado más cercano a nosotros, y dentro de una macrocultura global que los medios de masas (pasando por la propia internet y la blogosfera) se encargan de difundir a una velocidad que, por otro lado, es siempre creciente (Koselleck, 2000), y sometida, en consecuencia, a la constante renovación de lo nuevo (Groys, 1992), modificando el archivo cultural, alejado cada vez más del canon prefijado por los agentes culturales tradicionales. La fusión de estos elementos (literarios, modelos de lengua en red y cultura en sus tres concepciones —*C*, *c* y *k*— en constante mutación) pone a la blognovela en una situación privilegiada para conseguir presentarlos ante los aprendientes de manera atractiva (el encanto de lo digital, lo informático) al tiempo que podemos intentar que no se activen sus prejuicios ante la literatura (canónica o no).

En el terreno de la ciberpoesía las consideraciones más relevantes para escoger qué textos tienen cabida en el aula de español son coincidentes con las que tendríamos

⁷⁰ Por lo que también hay rasgos de oralidad y no es extraña una fuerte marca diatópica y diastrática en función del personaje avatárico que ejerza la narración.

⁷¹ Por ejemplo, en el capítulo 22: <<http://mujergorda.bitacorras.com/cap/000027.php>> [25-5-11]. En el capítulo 33 buena parte del mismo se plantea como una sesión de chat, que se puede consultar en: <http://mujergorda.bitacorras.com/im/000038_1/index.htm> [25-5-11].

en cuenta a la hora de llevar poemas impresos, por lo que el factor fundamental seguirá siendo la complejidad de los tropos. Como aportan también niveles diversos de interacción hipertextual y recursos audiovisuales esas dificultades pueden hacerse más evidentes porque el estudiante está expuesto a un bombardeo informacional. Junto a las narrativas más hipertextuales esta poesía es fuertemente dependiente de la pantalla, dificultando mucho la impresión de los textos respetando su esencia (cuando no es imposible del todo), de manera que la disponibilidad de recursos técnicos es un factor incluso más importante que en otras formas digitales que sí pueden independizarse de la pantalla con más facilidad.

De hecho, por la cantidad de obras que introducen audio junto a la experiencia visual y lectora también habría que considerar si las instalaciones facilitan un aislamiento suficiente o cuál sería la manera más acertada de plantear una lectura colectiva para experiencias que buscan convertirse en plenamente individualizadas y personalizadas: el profesor puede dirigirla, pero condicionará la recepción de la obra, de la misma manera que proponer diferentes lecturas compartidas guiadas por aprendices corre el riesgo evidente de resultar repetitivo y diluirse su interés entre los asistentes. Teniendo todo esto en cuenta se puede caer en la tentación de proponer su lectura fuera de la clase de manera —casi— exclusiva, pero por el carácter explorativo e hipertextual si un aprendiz tiene dudas y no toma nota específica de cuáles son y en qué situación el texto se las ha creado será harto difícil reproducirlas en clase e incluso exponerlas ante los compañeros. Estas razones nos llevan a descartar que la ciberpoesía se lea sin guía del profesor, fuera del aula, salvo en composiciones atomistas cuya brevedad no dé espacio para problemas como los expuestos.

La tuitología, a través de sus cuentitos y tuitpoemas, tiene en su brevedad extrema sus principales puntos a favor y en contra, pues son limitaciones que polarizan y extreman los resultados, tanto literarios como los del proceso de recepción en los lectores. En líneas generales, su planteamiento en el aula es similar al de las greguerías, forma literaria con la que, como apuntábamos en putos anteriores, comparten rasgos importantes. De hecho, la experiencia de los aprendientes es similar, en la medida en que la brevedad les da poco anclaje (no conocer una palabra, por tanto, tiene consecuencias mucho más graves para la comprensión general que en un texto largo), pero también resulta muy satisfactorio para ellos desentrañar el elemento de ingenio que les permite descifrar el sentido completo. En cuanto a su presentación

en clase, su reducida hipermedialidad facilita la integración en el aula impresa, aunque algunas composiciones pueden integrar enlaces a recursos adicionales, como fotografías o páginas web. En pantalla, gracias a la labor recopilatoria de diversos usuarios y asociaciones como las que referimos páginas más atrás, podemos tener acceso a amplias colecciones de estos brevísimos textos, pero desde luego resultará más productivo ejercer la propia labor compiladora y gestionar listas de acuerdo a los intereses docentes y los criterios se consideren convenientes desde perspectivas puramente artísticas (temas, autores...) o de didáctica ELE (por ejemplo, específicos para distintos niveles). No en vano debemos tener en cuenta que también por su brevedad podemos encontrar textos que no resulten mucho más complicados de entender, sino todo lo contrario, de manera que se pueden introducir en clases de contenidos culturales para estudiantes de niveles iniciales o intermedios tempranos (de A1 a B1): si no buscan un lenguaje o unos tropos complejos el que se sustenten en espacios culturales comunes (uso de personajes estereotipados, contextualidad e intertextualidad sociocultural⁷², etc.) como soporte para su brevedad puede servir como apoyo didáctico.

No deben confundirse con los textos telescópicos⁷³, que poseen una brevedad extrema aparente pero que pueden expandirse al pulsar sobre sus palabras, presentando un texto creciente que imita que nos acercamos a una palabra haciendo que esa lexía se amplíe con nuevos términos e incluso oraciones completas, progresivamente, según pinche el lector siguiendo lo pautado por el escritor.

5.1. Lecturas digitales graduadas

Graduar una lectura digital es algo que no podemos descartar, del mismo modo que se editan obras literarias de formato tradicional graduadas para estudiantes en varias colecciones, entre las que se incluye, también, textos literarios creados específicamente para el aprendizaje de ELE. En todo caso, debemos tener en

⁷² Un ejemplo puede ser el siguiente texto publicado por @cuentosminimos (Héctor Gómez Herrero) el 25 de mayo de 2011: «La extraña guerra entre Jauja y Babia. Un ejército sin disciplina la una. En la otra, ni siquiera supieron que estuvieran en guerra.» En <<https://twitter.com/cuentosminimos/status/73307014775832576>> [26-5-11].

⁷³ Creados por Joe Davis. No hay ejemplos en castellano (en estos momentos solo existe *I made tea* publicado el 4 de febrero de 2010 <<http://www.telescopictext.org/texts/>> por el propio Davis), pero la tecnología está disponible públicamente en <<http://www.telescopictext.org/write/>> [20-5-11].

consideración los derechos de autor de las obras, ya que aunque algunas se adscriben a diferentes formatos de las licencias *Creative Commons*⁷⁴, otras tienen derechos cedidos a editoriales o incluso han apostado por las vertientes más restrictivas de las CC. Aunque se trata de un uso pedagógico (y, por tanto, con derecho de cita⁷⁵) son todas estas consideraciones que deben tenerse presentes, sobre todo si la obra (modificada o no) se va a redistribuir.

No toda la literatura hipertextual es graduable, pues nivelar elementos hipermedia en los que pueden estar funcionando recursos audiovisuales e interactivos junto a texto escrito es algo que puede salirse del alcance del docente por completo: exige una reinterpretación textual, audiovisual, e interactiva de una obra. Por eso, Moreno considera que «el “formato” de “Elige tu propia aventura” es el idóneo para una lectura graduada hipertextual» (2001: 377), respetando la lectura multilinear de la misma. Si la graduación se hiciera en el mismo contexto hipertextual sería posible integrar ayudas de diferente índole, tomando como ejemplo la edición crítica de textos que han llevado a cabo diversas universidades.

Las hiperficciones explorativas con alta integración hipermedia pueden resultar, como señalábamos, demasiado complejas para un profesor de lenguas que no cuente con elevados conocimientos informáticos. Las más comedidas (por ejemplo, *Como el cielo los ojos*), o la mayoría de blogonovelas, nos permiten realizar esa labor sin la necesidad de ser auténticos especialistas, e incluso en algunos casos los propios autores ya han dado interesantes pasos con su intención de ser accesibles. Casciari, por ejemplo, introduce en *Más respeto, que soy tu madre* un sistema con el que, al pasar el ratón por encima de los términos que el autor consideró más localistas o de cierta complejidad, nos ofrece de manera automática información lexicográfica sencilla que se superpone momentáneamente al resto del texto. Por supuesto, aunque pudiese distraernos de la lectura central, podrían integrarse en la misma hipervínculos a webs de ayuda (RAE, Fundéu, CVC...) que sirvan de apoyo y resolución de problemas potenciales, reforzando la autonomía del aprendiz.

⁷⁴ Las licencias *Creative Commons* o CC están inspiradas en la licencia GPL (*General Public License*) de la Free Software Foundation. Sin embargo, no son un tipo de licenciamiento restringido a software. La idea principal es posibilitar un modelo legal ayudado por herramientas informáticas para así facilitar la distribución y el uso de contenidos. Son diseñadas por la organización homónima fundada por Lawrence Lessig en la Universidad de Stanford y especialista en ciberderecho. La vertiente española se puede consultar en <<http://es.creativecommons.org>>.

⁷⁵ De acuerdo al artículo 32 de la Ley 23/2006 de 7 de julio, consultable en el BOE núm. 162: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/07/08/pdfs/A25561-25572.pdf>> [29-5-11].

La graduación de lecturas digitales es algo que debemos asumir con mayor rigor desde la enseñanza de lenguas, pero, como hemos visto, entran en juego factores técnicos complejos que se salen de los conocimientos informáticos propios de usuarios medios o incluso avanzados. El futuro del profesor pasa por dar el siguiente paso más allá de la integración de diapositivas informatizadas, vídeos, etc., para apostar por la interactividad total y unir el soporte con el que ya están familiarizados y cómodos cada vez más aprendices —la pantalla, táctil o tradicional—, aunque eso en realidad pasa por abandonar la soledad del humanista derivada de esa concepción tradicional que nos señala que «las humanidades pertenecen a la cultura del investigador solitario» (Tötösy, 2008: 57) y, por tanto, no requiere de una colaboración necesaria con otros, ni de un factor interdisciplinar tan marcado, algo que es cada vez menos sostenible.

5.2. Relevancia didáctica

No es ningún secreto que la red ofrece una cantidad ingente de recursos didácticos orientados a la enseñanza de español, desde unidades didácticas creadas por otros profesores y puestas a disposición de la comunidad, hasta herramientas completas para crear actividades o compilaciones de estas —en formato tradicional o interactivo— de origen profesional (esto es, con el respaldo de editoriales) y ejecutadas con distinta suerte. Son recursos que se centran en la enseñanza o refuerzo gramatical aprovechando modelos de ejercicios de tipo *cloze* u opción múltiple, componiendo baterías de actividades que, por desgracia, en demasiadas ocasiones no aportan novedades didácticas salvo salir de la hoja impresa para pasar a la pantalla. Igualmente, hay situaciones en las que la pantalla no es una ventaja, pues se presentan interfaces poco intuitivas y que no son atractivas para los aprendices. En otras ocasiones es incluso patente la falta de sintonía entre personal educativo y técnico⁷⁶. Sin embargo, no dedicaremos estas páginas a extendernos en las aplicaciones

⁷⁶ Lo que múltiples compañeros que trabajan en la realización de webs o sistemas informáticos complejos junto a personal técnico informático han referido, pero siempre *off the record*: humanistas e informáticos tienen, por lo común, problemas de comunicación que dificulta establecer y esclarecer los objetivos últimos de las aplicaciones didácticas hipermedia, de *edutainment*, y otros soportes similares.

didácticas de internet en aula⁷⁷, sino en el tratamiento en el aula de la enseñanza de la literatura digital principalmente como meta en sí misma como con otros contenidos culturales.

En el terreno de la enseñanza de la literatura dentro del campo del español como lengua extranjera consideramos que debería estar ya superada la discusión sobre el papel de la literatura en ELE como un fin en sí mismo. 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. (Iriarte, 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 «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 con la ventaja añadida de las competencias de los alfabetismos digitales, la ciberpragmática de las comunicaciones en internet, 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

⁷⁷ Sobre esta cuestión sugerimos el siguiente artículo, al que ya hicimos referencia en las primeras páginas: Pérez Rodríguez, María Amor (2002). «La utilización de internet en el área de lengua y literatura». En J. I. Aguaded y J. Cabero (coords.). *Educación en Red. Internet como recursos para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 273-288.

de instituciones que tienen un bajo índice de renovación, por tanto, es doble, por su componente literario y por su componente tecnológico.

Como componente cultural, Iriarte considera que «todos o casi todos los aprendices que se acercan a la literatura en una L2 son ya lectores de literatura en su L1, algunos incluso expertos lectores» (190), aunque esto es algo que la práctica docente no siempre corrobora. En cualquier caso, si la literatura en la enseñanza de segundas lenguas es una meta en sí misma se tendrá que usar para que los aprendientes adquieran hábitos de lectura, disfrutar y comprender la lectura, y ampliar su horizonte de conocimientos. Más allá de los deseos de ampliación de conocimientos culturales el factor afectivo puede ser importante y el carácter digital puede ser un refuerzo positivo ante aprendices jóvenes habituados al desenvolverse en la red pero puede tener un efecto negativo ante los recelosos de la misma o ante quienes tengan serios prejuicios por el formato de publicación de este tipo de literatura. En este último caso podemos suponer que también hay una baja destreza digital que se puede trabajar a partir de la clase de literatura por lo que el aprendizaje de la L2 o de la cultura de la L2 se vinculará de manera efectiva con conocimientos útiles para el mundo real, pero teniendo en cuenta que, como apuntábamos en páginas previas, muchos de los manuales que intentan hacer quedan rápidamente desfasados⁷⁸ y no abarcan, en cualquier caso, cuestiones literarias.

En el lado positivo, 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. Según la obra a leer habrá que atender a los elementos literarios y lingüísticos apropiados, pero también será necesario que los aprendices conozcan cuáles son los rasgos del formato de publicación si es estandarizado (como un blog), o algunos rasgos formales de

⁷⁸ La evolución del medio y los cambios en los programas y sistemas operativos que los albergan son demasiado rápidos como para seguir siendo válidos durante la vida comercialmente útil que se le puede suponer a un manual. Además, internet es voluble y está en constante cambio: se renuevan los contenidos, aparecen otros nuevos, algunos desaparecen, se modifican los diseños, las direcciones... los libros impresos, solo por su periodo de impresión y distribución, ya implican un desfase considerable para con respecto a su objeto de estudio, por lo que los métodos apropiados para el estudio de la red y la adquisición de los alfabetismos digitales —salvo en niveles cero de conocimientos previos— tienen en la propia red su vía adecuada de enseñanza-aprendizaje.

fotografía, audio o vídeo que pueden estar integrados en la obra pues todo eso confluye hacia la experiencia literaria total.

Por ejemplo, en *Gabriella infinita* los aprendices deberán prepararse para una experiencia interactiva. El papel del profesor, por tanto, será facilitarles las herramientas necesarias de navegación por la obra como paso previo imprescindible para poder entrar en el texto. En *Más respeto, que soy tu madre*, en cambio, la navegación es sencilla, pero solo podrán comprenderla si previamente han reflexionado sobre el blog. Lo mismo sucederá con una serie de cuentitos, o una wikinovela como *Madrid escribe*, pues también resultan fuertemente condicionados por el formato de publicación. Todo esto puede sustituir, o complementar, actividades prototípicas como las «predicciones usando el título y la portada del libro» (Albaladejo, 2007: 15) que bien puede dar paso a presentar la página de inicio o el servicio en el que se ha publicado.

Una de las dificultades nuevas que plantea esta literatura digital es que por la individualización de la experiencia lectora de parte de sus obras, 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» (18) no pueden ser estandarizados o 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. ¿Cómo controlar la lectura en una obra narrativa en la que el lector escoge qué partes leer? ¿Cuándo se ha llegado al fin de un texto que es en realidad una cinta de Möbius hipertextual? Son algunas de las cuestiones que los estudios literarios están afrontando todavía hoy, de manera que es lógico que generen dudas en la didáctica de la misma, y más a extranjeros. En el nuevo papel del lector ante la hiperficción explorativa es este quien decide cuándo ha terminado su experiencia con la obra, y parte de la competencia literaria digital residirá también en saber cuándo concluir.

La postlectura, 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 de la misma manera que se proponen tareas como el «cadáver exquisito» para conseguir una mejor comprensión de esa técnica vanguardista. 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 para dirigirse a otro tipo de audiencia» (24) en la que se preste atención a su carácter hipermedia para «traducirlo» al formato impreso, o bien seguir el camino impreso: partir de textos tradicionales y convertirlos en digitales con los diferentes recursos que se decidan a integrar, lo que incluye presentaciones⁷⁹, carteles digitales⁸⁰, preparar textos telescópicos, creación colectiva wiki, tuitear una obra... En este caso se trataría de, tras conocer una obra literaria digital, partir de un texto que no lo sea para realizar un proceso de conversión a las TIC⁸¹.

Como vemos, la enseñanza de la literatura digital en sí misma no debe revestir excesivas complicaciones adicionales para el profesor con respecto a la literatura tradicional, aunque sí implica nuevas consideraciones y retos que deben ser tenidos en cuenta, pero que en ningún caso implicarán *per se* un cambio absoluto de paradigma. Ese cambio es también el que nos permite introducir las TIC de manera más que justificada en el proceso de enseñanza-aprendizaje empleando la literatura como medio, planteando un ambiente de clase en el que los aprendientes se familiaricen además con herramientas que quizás no entran en su día a día como usuarios. En la misma línea, y como medio para la enseñanza de la lengua, la metodología puede beneficiarse de la inclusión de textos literarios que se empleen para trabajar las destrezas de la comprensión y expresión escritas digitales de la misma manera que se han utilizado textos periodísticos o de literatura tradicional. Si buscamos que los aprendices estén preparados para comunicarse satisfactoriamente en el terreno digital 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.

⁷⁹ Aunque se piense en el recurrente PowerPoint o programas similares, la red ofrece sistemas de uso similar pero con mayores posibilidades de interacción como Photo Peach <<http://photopeach.com/>>.

⁸⁰ Se pueden combinar imágenes, vídeos, textos y audios mediante Glogster <<http://www.glogster.com/>>, si bien cuenta con cierta limitación tipográfica al emplear tildes.

⁸¹ Recogemos estos y otros ejemplos de herramientas en una sección específica con recursos para clases orientadas a las TIC de la web ELE disponible en <http://web.usal.es/~danielescandell/ELEmental/Una_clase_TIC.html> [3-6-11].

5.2.1. Modelos de actividades

Presentaremos a continuación varias propuestas de actividades que pueden emplearse como «plataforma» o «modelo» para adaptarse a experiencias lectoras en la clase de ELE dentro del campo de la literatura digital. Están orientadas al aprovechamiento de las formas de comunicación digital más singulares que hemos visto, sin que eso implique dejar de lado las obras literarias de lectura más compleja. De esta manera, propondremos actividades que se centran en la escritura para tratar el uso de la lengua (y la literatura en sí misma) vinculada al nanoblogueo, el blogueo, y las wikis. Se trata de modelos de publicación accesibles a los usuarios y que presuponen a sus usuarios un nivel modesto de conocimientos informáticos. En cambio, para lecturas más complejas, como las explorativas o hipermedia, proponemos modelos centrados en la experiencia lectora y en la reflexión sobre la recepción de la obra. En todos los casos son extrapolables a las obras que deseemos tratar en clase, en función del género de las mismas.

Todos los modelos propuestos están pensados para aprendientes de, al menos, nivel B2, por la libertad exploratoria que se les da; con un mayor control sobre los textos a los que pueden acceder (pautando claramente los mismos) podrían ser aptas incluso para el nivel B1. Intentan dar máxima libertad a los aprendientes dentro de la experiencia lectora digital, aunque con la correcta supervisión docente. La autonomía es importante dentro de la integración de las TIC en el aula, pues captarán la atención de los aprendices y debe reforzarse el papel de guía del docente como facilitador del proceso de enseñanza en estas nuevas experiencias de aprendizaje. El papel del docente es aquí de consejero y orientador en el aula, y como diseñador de los materiales específicos para la aplicación de estas plataformas a diferentes obras concretas. Puesto que habrá múltiples estudiantes en el aula trabajando con ordenadores deberá asumir un papel de administrador tecnológico: no debe ser experto en la materia, pero sí contar con suficiente holgura para poder ayudar a los aprendientes ante potenciales problemas técnicos y mostrarse resolutivo ante esos inconvenientes. Aconsejamos, además, que estas actividades se integren en el marco de enseñanzas teóricas vinculadas a la sociedad de la información y el conocimiento.

Se espera por parte del aprendiente que sea activo y gestor de su propio aprendizaje con una alta participación activa en todas las propuestas: la literatura

digital exige un lector activo por lo que incluso la experiencia lectora demandará una atención especial por parte de los aprendices. Su visión crítica y el desarrollo de sus competencias digitales serán también esenciales para alcanzar un aprendizaje exitoso.

Por supuesto, dados los requisitos técnicos para estas actividades (conexión a internet y múltiples terminales en clase), las mismas son solo realizables en instituciones o con alumnos que puedan aportar estos recursos, pero se trata de un inconveniente general de la integración de las TIC en la enseñanza que no siempre se pueden superar.

5.2.1.1. ¡Estoy en Twitter!

Objetivos principales	<ul style="list-style-type: none"> · Familiarizar al aprendiente con Twitter. · Capacitar al aprendiente para el uso de Twitter (como lector y también como miembro activo). · Capacitar al aprendiente para la lectura/escritura con rasgos de ciberhabla. · Presentar al aprendiente la literatura de Twitter y de la microliteratura. · Ejercitar una lectura crítica partiendo de textos muy breves.
Medios necesarios	<ul style="list-style-type: none"> · Un terminal (ordenador, tableta con programa de gestión de Twitter, etc.) con acceso a internet por cada dos aprendientes. · Cuentas de usuario en Twitter para todos los aprendientes.

Tareas:

En esta serie de propuestas acercaremos el nanoblogueo a los aprendientes y les propondremos que compongan pequeños textos adaptados a las características de la red Twitter.

Como en otros servicios similares, Twitter exige para su escritura (pero no para su lectura) que se sea usuario registrado, lo que implica introducir una dirección de correo electrónico y datos personales. Aunque es posible que tengan ya una cuenta personal en Twitter, les sugeriremos que creen una nueva específica para la ocasión, configurada con el español como idioma por defecto. En caso de que no dispongan de cuentas de correo adicionales para registrar una nueva cuenta, podemos facilitarles algunas a través de servicios gratuitos de correo (Yahoo, Hotmail, Gmail, etc.). Les sugeriremos también que no aporten datos personales, pues se realizará una actividad de creación literaria con estas cuentas.

Prelectura y preescritura:

1. Tras haber guiado a los aprendices en la creación de la cuenta de Twitter, y presentar someramente el servicio, les propondremos que creen una lista de personajes a seguir centrada en escritores españoles o hispanoamericanos. Para ello, deberán emplear sus conocimientos previos y usar el buscador interno de Twitter, o bien apoyarse en el buscador de Google, Wikipedia, u otros recursos.

Podemos sugerir que empiecen por cuentas como @amunozmolina (Antonio Muñoz Molina) o @perezreverte (Arturo Pérez-Reverte). No es necesario que sean cuentas reales de los autores en sentido estricto (por ejemplo, @elgabo, que es de seguidores de Gabriel García Márquez).

2. Es posible que durante la búsqueda hayan encontrado otras cuentas vinculadas a la literatura, pero no de escritores famosos. En esta segunda actividad buscarán cuentas de publicaciones o escritores de cuentos o poemas en Twitter, como @microcuentista, o en torno a la literatura, como @conoceralautor.

3. Como última actividad previa, les propondremos también que realicen búsquedas literarias de carácter temático y no por autores. Para ello utilizarán el buscador de Twitter empleando el signo almohadilla para realizar búsquedas (por ejemplo #cuento).

Lectura en Twitter:

1. Los aprendientes realizarán una selección de cuentos y poemas (nanotextos en general) que encuentren en Twitter, partiendo de sus búsquedas previas y otras nuevas que realicen. El profesor dará unos criterios concretos para cada grupo. Así, por ejemplo, un grupo buscará textos sobre sueños, otro sobre animales, y otro sobre objetos. Se pueden proponer otros parámetros, como literatura en Twitter escrita por mujeres, por autores de nacionalidades específicas, o bien clasificarlos por la intención humorística, de crítica social, etc., de los textos.

2. Los textos seleccionados se guardan utilizando el propio servicio de Twitter. Para ello se empleará la función de Favoritos. Esto permite incluir los mensajes automáticamente en una lista que podrán consultar en cualquier momento desde cualquier terminal.

2. Teniendo en cuenta los diferentes textos compilados, estos se pondrán en común. Se pueden compartir en clase o bien usando la opción de Favoritos que han utilizado para guardarlos antes. Se realiza una lectura crítica y se prepara una

antología de tuitatura que consideren relevante. Para ello, tendrán en cuenta los factores que les parezcan más importantes, como género, temática, etc.

Escritura en Twitter:

1. En vez de proponer una exposición extimista, que podría crear conflictos afectivos vamos a pedirles que utilicen sus cuentas en Twitter para crear personajes diferentes. Pueden pensar, por tanto, una profesión, edad, gustos, etc., para su personaje y rellenar en consecuencia la ficha de usuario de Twitter.

2. Con sus personajes creados, intercambiarán las cuentas entre ellos para poder seguirse y establecer una comunicación directa a través de Twitter, iniciándose así un diálogo entre ellos.

3. Se trata de un juego de rol llevado a la red social que se va creando sobre la marcha, digitalmente. Deberán superar en sus comunicaciones las limitaciones de espacio, introducir el uso de emoticonos, *hashtags*, etc. Si se considera necesario, se pueden marcar pautas específicas de personajes y relaciones entre los mismos para permitir que los aprendientes se centren en el acto de comunicación y no en buscar la originalidad.

Postlectura y postescritura:

1. Retomaremos las listas de autores y selección de textos realizadas en anteriores pasos para ponerlos en común y realizar una selección de referentes común.

2. Emplearemos las conversaciones digitales mantenidas por los aprendientes en Twitter usando los diferentes personajes que se han creado para una adaptación a formato narrativo. Se pueden utilizar diferentes enfoques, centrándolo en personajes concretos, para que las perspectivas de las narraciones que surjan a partir de los diálogos sean diferentes.

5.2.1.2. Contadores de cuentos

Objetivos principales	<ul style="list-style-type: none">· Presentar y usar activamente las herramientas de escritura colaborativa en internet (blogs y wikis).· Capacitar al aprendiente para el uso de blogs y wikis.· Capacitar al aprendiente para la lectura/escritura con rasgos de ciberhabla específicos de blogs y wikis.· Capacitar al aprendiente para la generación en grupo de documentos escritos.· Presentar al aprendiente modelos literarios de creación colectiva en línea.
Medios necesarios	<ul style="list-style-type: none">· Al menos un ordenador con acceso a internet por cada grupo de aprendientes (si se usa un blog), o un ordenador por cada aprendiente (si se usa una wiki). Varias tareas se pueden realizar del aula, por lo que deberían disponer de posibilidades de acceso a internet en el centro o en su casa.· Un blog o una wiki donde trabajarán todos los aprendientes.

Tareas:

En estas actividades nos centraremos en que los aprendientes comprendan desde dentro cómo funcionan las herramientas colaborativas en internet. A tales efectos, puesto que propondremos una creación fictiva, podemos emplear tanto un sistema wiki, como un blog o un gestor de documentos en línea, como Google Docs. Cada sistema implica métodos de trabajo diferentes que deberán tenerse en cuenta, sobre todo en la medida en que la dinámica de creación será sustancialmente diferente. Puesto que las vías más habituales y cómodas son sobre tecnología blog y wiki, nosotros centraremos las propuestas en esas plataformas.

Los servicios de blog gratuitos son múltiples. Para esta actividad les facilitaremos a los aprendientes una dirección de un blog que habremos creado previamente. Recomendamos Blogger⁸² por la posibilidad de hacerlo completamente privado. La actividad se desarrollará durante varios días, o incluso semanas, pues serán necesarias múltiples sesiones. Con el nombre de usuario y la contraseña, que se entregará a toda la clase, será suficiente para poder llevarla a cabo, por lo que no es necesario que cada uno de ellos se registre.

En caso de plantear la actividad sobre wiki sugerimos el uso de WikiSpaces⁸³, también gratuito, y fácil de usar. Sus opciones de privacidad también permiten que no

⁸² <http://www.blogger.com>

⁸³ <http://www.wikispaces.com>

sea pública. Con una única cuenta registrada pueden acceder todos los aprendientes, pero también podemos optar por un sistema de invitación.

En cualquiera de los dos sistemas, partiremos de uno o más párrafos, que podemos extraer de una obra literaria o escribir para la ocasión. Un ejemplo clásico puede ser el de *Cien años de soledad* y darles como pie, simplemente, este texto: “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.”

Modelo en blog

Preescritura:

1. Para trabajar la creación colectiva se formarán grupos en clase de al menos tres personas. Les pediremos que trabajen en el texto alternativamente, de manera que vayan escribiendo las nuevas partes de la narración. Cada grupo incorporará al menos un párrafo adicional. Será necesario que se pongan de acuerdo en los elementos clave de la historia, que tendrán que consensuarse previamente. Se acordarán, así, los aspectos principales de la trama que tendrán que seguir todos los grupos antes de empezar su redacción.

Escritura:

1. De acuerdo al orden establecido previamente, cada grupo irá aportando periódicamente uno o dos párrafos adicionales al cuento. Estas nuevas incorporaciones a la trama se añadirán en nuevas entradas en el blog. Cada grupo publicará al menos dos fragmentos no consecutivos. El resto de aprendientes podrán corregir, dar su opinión, y debatir sobre la creación y hacer sugerencias sobre futuras aportaciones. Todos los grupos deberán tener en cuenta las correcciones (con supervisión del profesor) y trabajar en el texto para que esté bien escrito. Los demás tendrán en cuenta las propuestas y debates sobre la trama para incorporarlas a sus próximos fragmentos. Esto se realizará en múltiples sesiones, combinando tanto trabajo en grupo en casa como supervisión en el aula.

Postescritura:

1. Cuando se dé por cerrado el relato, se realizará una corrección colectiva, también por grupos. Ningún grupo corregirá una parte que hayan escrito.

Modelo en wiki

Preescritura:

1. En este caso, no se formarán grupos, y la actividad resultará mucho más abierta en su realización. Sí se pactarán varios personajes clave y el desenlace. Para cada sesión de escritura se escogerá un “director” de la narración. Este director será el encargado de supervisar lo que se haya escrito y será también el corrector de la misma (con la ayuda del profesor). El turno de dirección se puede establecer antes de empezar.

Escritura:

1. Cada aprendiente podrá aportar libremente en la wiki sus modificaciones, nuevos párrafos, etc. Los aprendientes deben saber que todos deben participar y que se tendrá en cuenta su nivel de actividad, recordándoles que las wikis incluyen sistemas de registro de modificaciones (esto será válido solo si hemos creado una cuenta de usuario para cada persona); en cualquier caso, se les pedirá que identifiquen con su nombre las aportaciones. Por el tipo de escritura, se marcarán fechas o sesiones en las que la trama haya avanzado hasta cierto punto, que se podrá discutir en clase o en la propia wiki. Para cada punto de control el director de turno deberá supervisar y corregir el texto.

Postescritura:

1. Una última sesión se destinará a leer y corregir en clase el texto.

5.2.1.3. Exploradores de lecturas

Objetivos principales	<ul style="list-style-type: none">· Presentar y familiarizar al aprendiente con la literatura explorativa en internet.· Capacitar al aprendiente para la lectura ergódica.· Capacitar al aprendiente para la navegación en red.· Capacitar al aprendiente para realizar síntesis de narraciones.· Capacitar al aprendiente para dar e interpretar instrucciones.
Medios necesarios	<ul style="list-style-type: none">· Al menos un ordenador con proyector y conexión a internet.· Adicionalmente, es aconsejable un terminal por cada dos aprendientes.

Tareas:

Puesto que las hiperficciones explorativas implican una complejidad técnica elevada para ser llevadas a cabo en clase, el enfoque en este tipo de narraciones será diferente. Propondremos aquí la lectura de una obra accesible formalmente: *Como el cielo los ojos*, de Edith Checa. Este tipo de actividad es aplicable también a poesía explorativa (como los *Intermínimos* de Ramon Dachs).

Prelectura:

1. Con un primer vistazo a la página web invitaremos a los aprendientes a que hablen sobre cuál puede ser la trama de esta narración, intentando que no lean el primer párrafo.

2. Como la experiencia lectora no es lineal y se sustenta en una cuadrícula, en vez de hacer que lean las instrucciones para leer la obra vamos a pedirles que nos cuenten cómo creen que se debe seguir la lectura.

3. Habiendo leído ya en clase el primer párrafo y tras aclarar las instrucciones sobre cómo leerla, comprobaremos si han acertado o no en sus predicciones.

Lectura:

1. Como la experiencia de lectura variará en función de las casillas que pulse cada uno de los aprendientes, les pediremos que tracen una guía de su lectura. Es decir, que apunten las casillas en el orden que las leen.

2. La lectura, en realidad, terminará cuando ellos mismos lo decidan. Les pediremos que apunten cuándo y por qué han decidido dar por cerrada la narración para debatirlo en clase.

Postlectura:

1. A partir de su propia experiencia lectora, pediremos a los aprendientes que escriban una sinopsis de la historia que han leído. Luego se compartirán a través de un blog, o un servicio de mensajes como LinoIt⁸⁴.

2. Los aprendientes pueden leer las diferentes sinopsis que han creado los demás y compararla con la suya. Puesto que han trazado una guía de lectura en una parte anterior de la actividad, pueden intercambiar los pasos que han seguido.

5.2.1.4. Hipermediando

Objetivos principales	<ul style="list-style-type: none">· Presentar y familiarizar al aprendiente con la literatura hipermedia.· Familiarizar al aprendiente con las experiencias interactivas en red.· Capacitar al aprendiente para la navegación en red e interacción con sistemas hipermedia como Flash.· Capacitar al aprendiente para realizar síntesis de narraciones.· Capacitar al aprendiente para dar e interpretar instrucciones.
Medios necesarios	<ul style="list-style-type: none">· Al menos un ordenador con proyector y conexión a internet.· Adicionalmente, es aconsejable un terminal por cada dos aprendientes.· Altavoces para el ordenador principal y auriculares para los ordenadores de los aprendientes.

Tareas:

Las creaciones hipermedia de mayor complejidad, como *Bacterias argentinas* (Santiago Ortiz) o *Tierra de extracción* (Doménico Chiappe), tampoco se pueden crear en clase salvo con profundos conocimientos de tecnologías como Flash, pues no hay herramientas accesibles y con una suave curva de aprendizaje que permitan a los no expertos trabajar de manera eficiente para obtener resultados similares. Por tanto, en este caso nos centraremos también, como en las hiperficciones explorativas, en proponer un tratamiento en clase de la experiencia lectora.

⁸⁴ <http://en.linoit.com>

Prelectura:

1. Para facilitar la experiencia, dada la complejidad que pueden plantear estas creaciones, propondremos que trabajen en parejas de manera que puedan apoyarse entre sí.

2. Indicándoles el título de la obra que van a ver, les pediremos que busquen información sobre la misma: autor, contexto de creación, tipo de la obra... de manera que cada pareja tenga un punto específico a tratar, que luego expondrán brevemente.

Lectura:

1. Dejaremos que los aprendientes experimenten con libertad con la obra. Este tipo de literatura muchas veces no incluye instrucciones ni es muy intuitiva. En el caso de *Bacterias argentinas* la interacción se centra en pinchar sobre las lexías que se acumulan para oírlas pero ellas se mueven y fusionan libremente. En *Tiempo de extracción* muchos rasgos son propios de una hiperficción explorativas, y en otras el sistema es incluso más similar al de un videojuego que al de una narración.

2. La experiencia de lectura concluye cuando así lo decide el lector, por lo que les dejaremos que experimenten con la obra el tiempo que consideren necesario. Es importante que al menos una primera lectura se realice en clase pues podemos prever cierta cantidad de preguntas sobre cómo hacer la lectura e interactuar con la obra.

Postlectura:

1. Deberán escribir unas instrucciones que permitan a los demás comprender cómo se puede —no necesariamente debe— leer la obra.

2. Les pediremos que preparen, individualmente, una redacción breve sobre su experiencia lectora, las ideas que les ha sugerido la obra, y su opinión sobre la misma en relación a otras formas de arte contemporáneo, pues la integración de música, imagen y/o vídeo puede dar lugar a comparaciones: *Bacterias argentinas* existió en forma de obra expuesta en el Centro Cultural de España en México y *Tiempo de extracción* se expuso en la tienda Fnac de Callao, en Madrid.

6. Conclusiones

Los estudios sobre las realizaciones y características específicas del español en la red son todavía recientes, por lo que es lógico que todavía se esté en una fase de asimilación de estas cuestiones en el campo teórico antes de su aplicación generalizada a la enseñanza del español como lengua extranjera, teniendo que superar cuestiones y prejuicios a los que ya se enfrentaron otras formas de la lengua, como los rasgos puramente orales. Con la comunicación digital como un hecho cada vez más extendido, capacitar a los aprendientes para tener éxito comunicativo en redes sociales, foros, wikis y, en general, cualquier vía de expresión y comunicación en las TIC es el siguiente paso lógico. A tales efectos los profesores deben conocer los fenómenos propios del español en red, pues solo así podrán transmitir las diferencias entre la norma culta y formal y la norma digital⁸⁵, pero también estar familiarizados con esas realizaciones.

La literatura digital representa una oportunidad única para, desde una perspectiva cultural, introducir todos esos aspectos en clase. Los aprendientes pueden estar familiarizados sobradamente con muchas de esas nuevas formas de comunicación escrita (NFCE) y con las nuevas formas de lengua escrita (NFLE), pero previsiblemente solo en su primera lengua⁸⁶ y no con los rasgos propios de las NFLE en español. En caso de no conocer extensivamente las NFCE su introducción en la clase de lengua extranjera ayudará a su capacitación en el alfabetismo digital.

Igualmente, la literatura digital tiene una relevancia propia como aspecto cultural e intercultural pues responde a condicionantes y objetivos técnicos o artísticos propios y diferenciados de la literatura tradicional. Representa un punto de intersección entre el terreno de las TIC, que puede resultar muy interesante y natural para los aprendientes jóvenes, y la literatura, que no siempre cuenta con el favor afectivo de los mismos. De esta manera, puede acercar la lectura a los aprendientes que se sientan cómodos en el contexto de la red y acercar la red a quienes tengan entre

⁸⁵ La norma digital está en proceso de estandarización, de hecho, gracias a la labor de organizaciones como la Fundéu, que está redactando colaborativamente un manual de estilo para las TIC: <<http://www.manualdeestilo.com>> [20-4-11].

⁸⁶ Y un grado variable de conocimientos e influencia sobre el inglés como lengua internacional en la red, al igual que en otros muchos contextos no digitales.

sus intereses la literatura. Los prejuicios que puedan existir ante estas expresiones literarias por su carácter alejado del canon establecido se podrán superar mediante el conocimiento y contacto real con la misma, de manera que se dispersen o asienten las ideas preconcebidas que pudieran existir: no se trata, en ningún caso, de hacer «proselitismo 2.0» o de considerar que lo nuevo es bueno solo por su carácter novedoso, aunque desde luego nosotros consideramos que hay beneficios en llevar este conocimiento a la formación lingüística tanto para nativos como para extranjeros.

La presencia de este tipo de literatura, así como de la propia internet, sin embargo, no puede estar vinculada a manuales impresos por los problemas que se derivan de la combinación de ambos elementos por la exagerada asincronía entre ambos medios, como hemos visto a lo largo del punto segundo. Esto no debería significar que todos los materiales deban ser creados específicamente por el profesor y ser sometidos a procesos de revisión continuada (aunque desde luego sería deseable), sino que las editoriales deberían tener este factor en consecuencia y tratar el medio de internet y su cultura desde la propia red. La única excepción debería ser, en tal caso, en manuales y métodos orientados específicamente a aprendientes con un muy bajo nivel de competencia digital.

Puesto que en la red se dan formas expresivas y alteraciones de la norma escrita condicionadas por los espacios de comunicación y publicación (referidas en el punto tercero), los aprendientes deberán estar preparados para poder comunicarse con éxito en esos espacios de la misma manera que se les prepara de acuerdo a funciones de comunicación oral o escrita clásica, y, como hemos señalado en varias ocasiones, la literatura digital es un soporte cultural del medio que puede servir para acercarlos esas formas del lenguaje.

Como aspecto cultural permiten al aprendiz conocer internet y el mundo hispánico desde una perspectiva diferente a la de los usos que puedan ser más habituales para ellos, como el uso de redes sociales o el consumo de contenidos audiovisuales, con servicios como YouTube o Spotify, para abrir una vertiente de Cultura que pueda situarse más próxima a sus dominios de cultura y *kultura*. Para ello los diferentes géneros de la literatura digital, en función tanto de intenciones artísticas como condicionadas por los diferentes formatos de comunicación sobre los que se han creado. Esto se puede emplear para una doble vertiente en los planes curriculares de manera que conviva con actividades y referentes literarios clásicos tanto en actividades de lengua como específicamente culturales. A tales efectos hemos trazado

una tipología de obras con múltiples ejemplos en el punto cuarto con las que se constituye también una serie de obras de referencia que pueden emplearse dentro del aula ELE, pero, en ningún caso, sin que eso implique una nómina restrictiva de obras, teniendo en cuenta también que buena parte de ellas han sido publicadas en los últimos años en formato impreso a través de editoriales como Alfaguara y otras.

Esa división por género es la que más debería tenerse en consideración a la hora de estructurar su presencia dentro de la enseñanza literaria, sin olvidar el componente hipermedia, de manera que la exposición a las mismas sea gradual por su exigencia tanto en la competencia literaria como en la digital. Este doble baremo para nivelar la lectura debe tenerse en cuenta pues una obra que quizás no revista excesiva complejidad literaria o lingüística puede hacerse cuesta arriba para los aprendientes si su exploración o integración de elementos multimedia les es desfavorable; por el contrario, un apoyo hipermedia puede tener justo el efecto opuesto y hacer más accesibles textos de mayor complejidad, todo ello en función de la intencionalidad del autor. Son, entre otros, algunos de los factores que hemos tratado en el punto quinto, pues son necesarios para graduar las lecturas, tanto de la perspectiva de la alteración de la obra para su adecuación a los aprendientes como desde la de componer un curso en torno a la literatura digital.

Esos son también los aspectos clave para la relevancia didáctica de la literatura digital, en la medida en que su estudio puede no diferenciarse sustancialmente del de la literatura tradicional: como elemento para trabajar las destrezas escritas se pueden presentar nuevos géneros textuales, formas de comunicación, etc., que se pueden afrontar desde perspectivas didácticas herederas directas de las aplicadas hasta ahora. Y como eje de estudio en sí mismo, este objeto literario digital permite trabajar las mismas destrezas vinculadas a la competencia literaria incorporando, asimismo, la competencia digital. Es más, en determinadas obras literarias donde se integren también vídeos o archivos de sonido podrá trabajarse también la comprensión oral, por lo que la experiencia de exposición a la obra digital puede ser más exigente para el aprendiente, pero también en esa demanda adicional de su atención y esfuerzo emplearse didácticamente para buscar una integración de las diferentes destrezas comunicativas mientras se trabaja lo literario.

En definitiva, por su carácter heterogéneo, la literatura digital es compleja por el equilibrio artístico que persiguen muchas de sus obras, los rasgos e imposiciones de los formatos de publicación en internet, la integración de elementos hipermediáticos y

la presencia de elementos de ciberhabla que pueden ser grandes obstáculos si no se ha realizado un trabajo previo en clase para preparar a los aprendientes desde una perspectiva que es, entonces, poliédrica: sociocultural, literaria, lingüística y digital. Capacitar a los alumnos para que desarrollen todas las habilidades implicadas en el conjunto de destrezas necesarias para acceder a esas obras puede representar un esfuerzo superior para ellos y para el profesor, pero la aplicación práctica que podrá derivarse de trabajar este ámbito de estudio para alcanzar una mayor competencia intercultural y, también, una capacidad comunicativa completa en formatos de comunicación digital es cada vez más importante en un mundo profesional y personal orientado hacia la virtualidad. Según las necesidades estrictamente lingüísticas de los alumnos el *corpus* a trabajar debería componerse de diferentes cantidades de muestras reales de habla, o realias obtenidas a través de obras literarias o creadas *ex profeso* por el docente, o bien textos literarios sin vocación de imitación de la comunicación en red, quedando claro que la literatura digital puede cumplir, según el género, con las necesidades de obtención de realias y de textos literarios que no persiguen ser reflejo puro de los hablantes nativos en la sociedad red para la que los sistemas educativos deberían estar preparando ya a los aprendientes.

Anexo 1. Nuevas formas de comunicación escrita

En este primer anexo retomaremos los rasgos de ciberhabla tratados en el punto 3.1 de la disertación. En dicho punto esbozamos los rasgos generales de la ciberhabla. A continuación ofreceremos un análisis detallado de las formas de ciberhabla de la comunicación digital atendiendo a las diferentes formas de comunicación escrita en la red, atendiendo tanto a los rasgos propios de esos sistemas de comunicación y publicación en internet como a los aspectos del uso del lenguaje castellano que se derivan de los mismos⁸⁷.

1.1. El chat

El chat muestra una serie de similitudes mucho más marcadas con la comunicación oral, algo que certeramente apuntó Yates empleando varios *corpora* compuestos de textos orales, impresos y en TIC (Yates, 1996: 29-46). El chat tiene un carácter sincrónico diferencial frente a la asincronía de correos electrónicos, foros, e incluso Twitter (donde es leve, pero asíncrona al fin y al cabo). Son conversaciones «en directo», en términos de Kennedy (2000: 43) y que podemos entender como un diálogo escrito (próximo, por tanto, a ciertos rasgos teatralizantes). Yus (2001: 12) lo describió como un «interesante híbrido entre la estabilidad del soporte escrito, y la espontaneidad y cualidad efímera del habla». En efecto, el chat cuenta con rasgos de habla como la alternancia en el turno de voz y la reversibilidad del emisor y receptor.

Los rasgos de habla trasladados a la comunicación escrita son propios del chat empleando «un medio o canal gráfico, con sus correspondientes estrategias cognitivas (lectura/escritura) y ausencia de todo aquello que rodea lo fónico» (Sanmartín, 2007: 34), lo que ha resultado en un impulso de los emoticonos para transmitir información que en comunicaciones presenciales se plantearía por vía proxémica o kinésica, e incluso mediante la entonación (como ironía). La agilidad en la transmisión del mensaje viene dada por la velocidad a la hora de teclear y por las abreviaturas

⁸⁷ Realizamos un primer análisis de estos fenómenos del español en la red en la tesina *El avatar en la blogonovela: Juego de máscaras en las narrativas digitales* (Universidad de Salamanca, 2009, inédita). Presentamos aquí una versión revisada y actualizada de las observaciones que hicimos entonces.

empleadas, algunas de ellas muy estandarizadas (como *q* por *que*, y variantes), o la supresión de los signos de apertura de exclamación (*¡*) e interrogación (*¿*) para dejar solo los finales como marca de las mismas. Es habitual observar también la omisión de tildes (excusándose en la velocidad de mecanografiado, no en el desconocimiento de la norma), la pérdida del uso de mayúsculas al principio de oración, o incluso en nombres propios, siempre con la intención escribir a la máxima velocidad posible. Es también posible observar estructuras gramaticales y expresiones o giros propios de la lengua oral.

Con el mismo objetivo son también comunes las abreviaturas y uso de acrónimos y siglas⁸⁸, tanto de origen español como de carácter internacional. Otro rasgo que parece ineludible y deben conocer los aprendices de español es que hay una mayor profusión de errores tipográficos de toda índole, muchas veces debidos a las prisas, pero también por «un relajamiento en el proceso de codificación, derivado de la relación de proximidad entre los interlocutores y de su deseo de ruptura ortográfica, sobre todo en los usuarios más jóvenes» (Sanmartín, 2007: 57), lo que incluye también rasgos de oralidad, como la pérdida de la -d- intervocálica (*jo[d]er*), o incluso sílabas (*na[da]*). Todo esto ha hecho que algunos estudios destaquen también cierto nivel de transgresión voluntaria en la norma (Pons, 2002: 274), con deformaciones (*wenas* por *buenas*), aféresis o supresión de vocal inicial (*[es]tate quieta*), sustitución de grafías (*k* por *c* o *qu*), o adición de grafías en imitación de voces infantiles (*nop* por *no*), muchas interjecciones (*eh*), onomatopeyas (*tsk, tsk*), etc.

Relativamente habitual en el chat, sobre todo entre los más jóvenes, es el componente puramente estético que se da a la hora de escribir, sobre todo, los *nicks*⁸⁹. Se trata de excesos tipográficos (por no hablar de cierta pulsión *kitsch*) con transgresiones como el uso alterno o aleatorio de mayúsculas y minúsculas, combinación de diferentes colores, tamaños, tipografías, inclusión de emoticonos, etc.

Es posible encontrar también el fenómeno conocido como *leet*⁹⁰, quizás con mayor presencia aquí que en otros formatos de comunicación digital textual, pero por

⁸⁸ Trataremos el uso de siglas desde una perspectiva ciberpragmática para la enseñanza ELE en el anexo 2.

⁸⁹ Los apodos en internet son conocidos popularmente como *nick* o *nickname*.

⁹⁰ Escritura con caracteres alfanuméricos usado por algunas comunidades y usuarios de diferentes medios de internet. La hemos tratado anteriormente, pero la veremos más detalladamente en el anexo 2.

sus peculiaridades como sistema de codificación sociolingüística lo trataremos en un apartado posterior, junto a otras consideraciones ciberpragmáticas.

1.2. Twitter y el nanoblogueo

Twitter, como servicio de mayor éxito en el terreno del nanoblogueo, es un formato de comunicación textual muy peculiar y específico de las TIC que se sitúa en la línea de los mensajes SMS por su limitación espacial: solo 140 caracteres por mensaje, en una red que, por defecto, es abierta y comunicativa. Esto impulsa la presencia de abreviaturas radicales y el uso de emoticonos, como en el chat.

Por su brevedad formal impuesta, comparte muchos de los aspectos que se han detallado al tratar el chat, sobre todo con el objetivo último de poder ahorrar caracteres. En este sentido, los rasgos comunes se pueden tratar como una unidad, con tan solo unos aspectos distintivos determinantes, que vamos a tratar a continuación. Así, debemos destacar la aparición de las *hashtags* (etiquetas introducidas por almohadilla y con aglutinamiento —no permiten espacios—, como *#notenemosmiedo*⁹¹) que permiten diferenciar las palabras normales del mensaje de las que se desea usar como etiqueta para indizar las búsquedas. Estas *hashtags*, sin embargo, aparecen integradas en el mensaje, por lo que mantienen su valor semántico dentro de la oración, aunque en ocasiones se las trata como paratexto. Aunque tecnológicamente ya no son necesarias siguen empleándose con objetivos clasificatorios que surgen espontáneamente dentro de la comunidad. Estas etiquetas (pero también las palabras sueltas) se clasifican y el sistema crea una lista de «temas del momento» (*trending topics* en inglés, abreviado *TT*) que se divide a nivel mundial, nacional e incluso con listas específica para algunas ciudades. Otro rasgo específico que se ha expandido más allá del servicio es que para referirse a una cuenta de usuario esta se introduce por la arroba (por ejemplo, la cuenta oficial del servicio es @Twitter) y sirve tanto para encontrar al usuario como para dirigirle un mensaje, ejerciendo una función vocativa.

⁹¹ Esta etiqueta fue «tema del momento» en Twitter para España el 18-5-11.

1.3. Correos electrónicos

El correo electrónico se interpreta en muchas ocasiones como un simple cambio de soporte de la carta tradicional, en papel, a la red, pero frente a esta visión López Alonso afirma que son, en realidad géneros diferenciados:

Son dos géneros diferentes aunque ambos pertenezcan a un mismo discurso epistolar con el que comparten, parcialmente, cuatro características: 1) la organización paratextual, 2) el régimen enunciativo, 3) un esquema de interacción, y 4) una equivalencia funcional. (2003:22)

Esta distinción, sin embargo, no lo distancia necesariamente de su origen en el papel y conversión a la carta electrónica, aunque también es patente «su variedad de discurso híbrida, surgida de la escritura y orientada estilísticamente hacia la oralidad» (Hernando, 2009: 65). Así, hay correos electrónicos de todo tipo (publicitarios, laborales, personales...) pero en muchas ocasiones, sin tener en consideración esa distinción formal, se escriben «como si habláramos, lo que nos lleva a un registro mucho más informal que el de cualquier otro medio escrito» (Sanz Álava, 2001: 236-237), incluso en los formales. Precisamente por eso se da una imitación del sistema paralingüístico mediante recursos escritos como sucede en el chat, aunque más restringidos por el factor asincrónico y de extensión no condicionada. Precisamente por esas razones se tiene más en cuenta la corrección sintáctica y el estilo, pero si no se trata de mensajes claramente formales el registro puede quedar en segundo plano. El tipo de interacción y la relación entre interlocutores, y el género del texto (publicitario, profesional, personal...) son factores diferenciales, pero en líneas generales hay una sintaxis más simple, resulta habitual la elipsis verbal y mayor presencia de referencias a emisor y receptor (Hernando, 2009: 67-69). La corrección, en todo caso, viene dada por la importancia que dé el emisor a la comunicación; igualmente, los rasgos de jerga, *ciberhabla* o errores vienen dados más por el grupo social, edad, y demás rasgos del escritor que por el formato, sin que esto implique necesariamente una marca puramente diastrática.

1.4. Los sitios web: presencia corporativa y prensa

La web (en el sentido de «página web» o «sitio web»), convertida en portal⁹², en recurso publicitario, y medio de comunicación se distancia progresivamente del usuario particular. Donde antes se aspiraba a la web personal ahora se crean los blogs, microblogs y perfiles en redes sociales⁹³ que facilitan la creación de espacios personales en la red sin los costes y esfuerzo asociados a un espacio personal: diseño, programación, creación, registro y mantenimiento. Por estas razones la web es cada vez más corporativa, por lo que se estandarizan los usos lingüísticos, con excepciones según el tipo de producto o público objetivo⁹⁴.

El periodismo digital es el otro gran referente de la web profesional o semiprofesional, junto a las industrias del entretenimiento. La tendencia dominante es la de ofrecer servicios adicionales y emisiones a la carta o en tiempo real (radio y televisión) o ediciones digitales de medios impresos (prensa tradicional).

Por tanto el lenguaje empleado en ese segmento de la web está especialmente vinculado con el del periodismo o con intereses mercantilistas. Tanto en uno como en otro se introducen ocasionalmente elementos propios de ciberhabla pues el mercado juvenil-adolescente es uno de los más atractivos y objetivo de imitación para la promoción (Klein, 2000: 109-141).

En la prensa digital se da con mayor preeminencia «una colocación de las marcas temporales en la prótasis del enunciado, antepuestas, destacadas en el primer lugar de la expresión» (Alcoba y Freixas, 2009: 39) para reforzar la especificación

⁹² Sitio web cuyo objetivo es ofrecer al usuario, de forma fácil e integrada, el acceso a una serie de recursos y de servicios, entre los que suelen encontrarse buscadores, foros, documentos, aplicaciones, compra electrónica, etc.

⁹³ Sitio web sustentado sobre los cánones de la Web 2.0 que se centra en la construcción y consolidación de comunidades de personas que comparten intereses o actividades comunes, o con interés por conocer las aficiones o actividades de otras personas. Son servicios basados en formatos webs que permiten la intercomunicación mediante mensajes o correos electrónicos. Una de las clases más populares de red social es la que contiene divisiones por categorías (como antiguos compañeros de clase, en la línea de la popular Facebook) y proponen mantener el contacto, o restablecerlo, con personas que se conocen previamente. Las redes sociales incluyen de manera habitual mecanismos de nanoblogueo, microblogueo, o blog completo, fotolog, y demás funciones similares, facilitando la restricción de acceso a usuarios externos, con diferentes niveles de privacidad (desde la nula, hasta fuertes restricciones).

⁹⁴ Nos parece representativo el uso de LKXA <<http://lkxa.lacaixa.es>> como marca destinada a público joven de La Caixa, con fuerte promoción en Internet y web corporativa propia y bien diferenciada de la de la entidad <<http://www.lacaixa.es>>. «LKXA» ha protagonizado diversas campañas mediante banners, promoción de eventos online, conciertos, etc.

temporal por el dinamismo de la información en el mundo digital, pero sus rasgos generales son los propios del lenguaje periodístico estándar.

1.5. Espacios 2.0

Con la web convertida en un espacio principalmente copado por entidades corporativas, los usuarios han establecido su espacio propio en formatos de publicación y difusión digital de fácil acceso y —típicamente— sin costes adicionales asociados, como los blogs:

Blog space gives amateurs a way to enter the debate —«amateur» not in the sense of inexperienced, but in the sense of an Olympic athlete, meaning not paid by anyone to give their reports. (Lessig, 2004: 44)

Esto también se sitúa en una concepción humanista de las TIC donde la creación de espacios de expresividad libre para que todo usuario de la red sea emisor de información y no solo receptor pasivo es fundamental:

Es el movimiento denominado Web 2.0, en el que es el ciudadano de la calle el que suerte de contenidos al ciudadano. Se trata de un entorno más humano donde la red, Internet, se convierte en lo que tiene que ser: un utensilio al servicio de la humanidad. (Vázquez, 2008: 16-17)

En el ámbito de la Web 2.0 las redes sociales, las wikis, los foros y los blogs forman las plataformas fundamentales, pero son también muy diferentes entre sí, fluctuando entre usos próximos a lo profesional y lo absolutamente personal, además de contar con algunos aspectos específicos que deben ser considerados.

En todos estos soportes hay una mayor sensación de perduración del texto, en especial frente al chat u otros émulo de conversación, así como una conciencia de que son públicos y podrán ser leídos por otros, de manera que hay mayor corrección formal generalizada.

1.5.1. Foros

Los foros son zonas virtuales de intercambio colectivo de opiniones y suelen regirse por reglamentación específica que es impuesta por el administrador. Algunos cuentan con tecnología censura para evitar los términos que se considere oportuno. No están marcados necesariamente por la celeridad de la comunicación, ni hay limitaciones de espacio, por lo que muchos elementos de neografía tienen menor incidencia o están más vinculados a condicionantes diastráticos que al medio. En ese sentido, puede darse un deseo de diferenciación que impulse la ciberhabla, pero es habitual que se busque cierta corrección e incluso hay llamamientos expresos a la *netiqueta*⁹⁵ —al menos dentro de unos mínimos, comprendiendo la diversidad de público a nivel de edad y formación académica— para facilitar una correcta comunicación.

Por su carácter dialógico y de oposición de ideas los textos muestran una presencia elevada de elementos correferenciales y un fuerte componente fórico, no solo en lo dicho por el mismo usuario, sino también entre lo que han dicho los otros. Esto se traduce en la inclusión de sistemas automatizados que puede tener como consecuencia que las diatribas lleguen a ser frase a frase y, por tanto, poco fluidas.

1.5.2. Wikis

Las wikis son un caso singular pues —por el ideal que se persigue— se muestran próximas al lenguaje enciclopédico, fuertemente reglado y con apego a la norma. Esto depende del tipo de wiki, pues hay multitud de temáticas, pero la tendencia al registro serio y enciclopédico es evidente. Este ideal se comparte con la comunidad, pues es una herramienta colaborativa donde diferentes usuarios interactúan sobre el texto (crean, modifican, borran...); lo contrario se considera vandalizar y hay un constante esfuerzo de corrección.

En la parte pública, por tanto, el lenguaje ideal es estandarizado, pero a nivel interno las wikis tienen páginas de discusión sobre la edición de sus contenidos, donde

⁹⁵ Conjunto de reglas que regulan el comportamiento de un usuario en la red. Han sido tratadas anteriormente, pero las veremos más detalladamente en el anexo 2.

usuarios y editores (wikipedistas) discuten sobre los artículos. En estas secciones el lenguaje es similar al de los foros y es posible que se den salidas de tono, abreviaturas y rasgos de ciberhabla.

1.5.3. Blogs

La bitácora digital es el espacio de escritura extensiva personal paradigmático de la Web 2.0 habiendo mostrado una expansión continuada durante la primera década de este siglo. Su enorme profusión tiene como efecto secundario de su facilidad de acceso la *infopolución*⁹⁶, y el debilitamiento de los niveles de visibilidad y de credibilidad (Orihuela, 2008). Sin embargo, García Gómez señala que:

Lo que empezó siendo un sistema para publicar notas personales, a modo de diario personal, ha ido mutando hasta convertirse en un fenómeno con diversas caras: informativa, formativa o recreativa. (2005: 1)

Así pues, y siguiendo la línea trazada por Pinilla Gómez (2009: 74-75) no resulta posible plantearse si existe un lenguaje propio de los blogs debido a que muchos de estos textos responden a impulsos personales. El tono del blog, los usos y costumbres del bloguero, y las intenciones informativas o artísticas del mismo serán determinantes. El autor tiene conciencia del carácter de sus publicaciones, y quizás por eso se han dado movimientos para promover el uso correcto del lenguaje, con lemas como «Eres lo que escribes. Eres como escribes» o la campaña «Se habla español. Este blog es ortográficamente correcto» (ambas de 2006). Por su ámbito tecnológico hay, pese a todo, elevada cantidad de neologismos y otros rasgos de ciberhabla, además de interpelaciones directas a los lectores y tendencia a usar párrafos cortos, para hacer más fácil la lectura en pantalla. Sea como fuere, el blog es en sí mismo un formato enormemente diversificado que reúne características de otros medios, y que, por tanto, puede resultarnos más útil en el aula como punto de partida: en su vertiente de textos no literarios nos permiten encontrar muestras de lengua aptas

⁹⁶ Se ha popularizado desde 2007 el neologismo *infoxicación* para referirse a la sobrecarga informativa, de acuerdo a la concepción acuñada en los años 70 por Alvin Toffler. En cualquier caso se trata de un exceso de información no filtrada ni clasificada con la que se bombardea activa o pasivamente al receptor de la misma, capaz incluso de crear situaciones de ansiedad ante la dificultad para procesar la cantidad de información recibida en periodos de tiempo tan breves.

para fines específicos, de todas las modalidades del español, y que pueden aportar un acertado equilibrio entre usos tradicionales y ciberhabla.

1.5.4. Sistemas sociales

Los sistemas sociales han centralizado la web de contenidos, primero siguiendo un modelo próximo al blog (como MySpace, donde lo importante era el componente extimista dejando el contacto y construcción del nodo social en un segundo plano) pero el auge de la red social del modelo Facebook, en la línea del microblogueo, apuesta por contenidos más atomistas e independientes dirigidos específicamente a las personas o entidades que conforman el círculo social digital del usuario. Por esta razón las redes abiertas, como Twitter, son consideradas como redes informacionales más que sociales, aunque nosotros no interpretamos estos aspectos como excluyentes.

Los sistemas sociales, de carácter general o especializado⁹⁷, han adoptado el modelo de microblogueo, con la publicación de mensajes cortos (pero no extremadamente atomistas como en el nanoblogueo), asociado en ocasiones a contenidos multimedia que son compartidos entre la comunidad. En su expansión las redes sociales han integrado servicios adicionales como mensajería privada (similar al correo electrónico) y mensajería instantánea (sistemas de chat), por lo que el uso del lenguaje que se hace en las mismas varía en función del medio de comunicación, e incluso en función del nivel de extimismo del usuario, pues no se comunicará igual en un mensaje público que puede ser leído por cualquiera que en uno privado.

Podemos esperar en estos sistemas elementos propios de neografía y ciberhabla, próximos a los del chat, en caso de que haya cierta celeridad o limitación de espacio en la creación del mensaje, lo que implica también presencia de emoticonos, rasgos de oralidad, etc. Sin embargo, es difícil hablar de un uso del lenguaje específico de la red social por su carácter aglutinador, situándolo también en un espacio próximo al blog en el que la variación diastrática, de hecho, puede ser un

⁹⁷ Aunque Facebook surge como medio de contacto entre estudiantes universitarios de Harvard y en sus primeras fases se perseguía activamente ese perfil de usuario se ha abierto al público general más como efecto llamada que como resultado de campañas de mercadotecnia. Otras, como LinkedIn o Academia mantienen su perfil centrado en espectros concretos.

rasgo distintivo mucho más marcado, sobre todo en los casos en los que el discurso no se adapte al contexto.

Anexo 2. Comunicación digital: ciberpragmática para ELE

Nos referiremos en este apartado a componentes que no se corresponden exclusivamente con el uso del lenguaje del español en red pero que consideramos que tienen una particular relevancia a nivel ciberpragmático dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera, pues aunque son aspectos de marcado carácter internacional algunas de sus realizaciones son concretas en usos del español. Por tanto, restringiremos las reflexiones siguientes a su aplicación directa al contexto ELE⁹⁸.

2.1. Siglas y expresiones de origen extranjero

Los aprendices de español muchas veces tienen conocimientos de inglés (como lengua materna o como lengua extranjera) e incluso si no fuera así, ignorar su posición como lengua de comunicación y cultura en el mundo sería inane. Por tanto, en el campo de la expresividad digital, debemos enseñarles qué expresiones (normalmente, siglas) han penetrado en el español de la red, pues tienen un marcado carácter internacional con algunos rasgos específicos. A continuación veremos los rasgos fundamentales a tener en cuenta desde una perspectiva ELE, aunque como rasgos ciberpragmáticos tienen también factores de restricción social (diafásica y diastrática, principalmente).

De esta manera, aunque la risa en español digital puede expresarse con varios emoticonos (:*-D*, *xD*) no es nada extraño encontrarlos en foros y chats con el uso de *LOL* (*laughing out loud*), que en ocasiones se alarga en *LOLLLL* (también la vocal: *LOOOOOL*) que parece responder a una tendencia pragmática establecida en español (se dan fenómenos como *:DDDD* o *xDDDD*). En cambio, *LMAO* (*laughing my arse off*) y *ROTFL* (*rolling on the floor laughing*) y sus variantes no muestran el mismo rendimiento y comprensión entre usuarios no particularmente duchos, mientras que

⁹⁸ Desarrollamos estas consideraciones vinculadas a la ciberpragmática en ELE a partir de la comunicación titulada «Ciberpragmática en ELE: Aspectos fundamentales para una comunicación digital» que fue presentada en la Universidad de Santiago de Compostela el 20 de abril de 2011 en el IV Congreso Internacional FIAPE (de próxima publicación).

muchos aprendices no están absolutamente familiarizados con los usos onomatopéyicos clásicos como *ja ja* y sus variantes.

El extendido uso de *LOL* parece responder a su facilidad de pronunciación y brevedad, especialmente. Los exabruptos también se han hecho hueco en forma de siglas anglosajonas, quizás porque es una doble codificación adicional que les resta rudeza y, así, nos encontramos con *STFU* (*shut the fuck up*) o *GTFO* (*get the fuck out*), que, además, pragmáticamente indican que creemos que alguien ha dicho un sinsentido o algo abiertamente estúpido. En cambio, la también recurrente *WTF* (*what the fuck*) aporta un factor de sorpresa (se refuerza con la presencia de signos de exclamación, solo finales) o de incredulidad (con uso de interrogantes). Enormemente popular resulta también *OMG* (*oh, my God*) (y su variante *OMFG*), con valores similares.

Resulta difícil poder predecir qué siglas de este tipo podrán ser entendidas por interlocutores españoles (los hispanoamericanos parecen mostrar una mayor recepción, por proximidad cultural, pero tampoco se puede trazar una línea clara), si bien debemos admitir que forman parte de la conversación digital informal internacional, incluso por parte de quienes no tienen una amplia formación en inglés. Sea como fuere, todos los ejemplos expuestos se pueden encontrar fácilmente en usuarios nativos españoles.

En el caso concreto del castellano este tipo de construcciones no están tan institucionalizadas, pero será relevante para los aprendientes familiarizarse con las del lenguaje SMS, que es la vía por la que se han canalizado en su mayor parte, respondiendo a criterios diferentes. Solo unas pocas trascienden habitualmente ese espacio, como *TQM* (*te quiero mucho*) o el más rígido *DEP* (*descanse en paz*), dado, sobre todo, que fórmulas como *q. b. s. m.* y sus variantes —por mucho que la RAE insista en considerar que son «usuales»⁹⁹ — no entran en los usos habituales de los hablantes nativos.

⁹⁹ Se indica expresamente así, junto a muchas abreviaturas más, en el segundo apéndice del *Diccionario Panhispánico de Dudas*.

2.2. Emoticonos

De manera similar a lo que sucede con las siglas, los emoticonos cuentan con un marcado carácter internacional, sobre todo en sistemas de comunicación que los transforman en imágenes. Su valor es fuertemente pragmático, pues implican satisfacción, ironía, sarcasmo, etc.; información que obtendríamos por el tono de voz y otros recursos que no forman parte de la comunicación puramente textual.

Se sitúan habitualmente al final de las oraciones, o incluso párrafos, funcionando como matizadores discursivos de lo que se ha dicho, pero no de lo que se va a decir a continuación. Ese caso concreto exigirá la presencia de otro emoticono al final, encerrando el mensaje como se hace con los paréntesis, por ejemplo. Además, en ocasiones, pueden aportar un valor proxémico o incluso kinésico, pero no suelen formar parte del núcleo principal de emoticonos reconocibles con caracteres alfanuméricos, sino que están más bien vinculados a los dibujos de los diferentes programas de chat y que no siempre son compartidos. Tan solo unos pocos son específicos (*xD* es característicamente español, pero de difusión internacional, y los de tipo *^_^* son asiáticos), pero su expresividad suele solventarse con una interpretación metafórica por parte del interlocutor que no resulta demasiado compleja, y que ha sido trata por extenso, entre otros, por Crystal (2002: 49-52).

El valor emotivo que aportan puede potenciarse por la repetición de los mismos, algo que se da especialmente cuando son convertidos en imágenes, o bien por la repetición de uno de los grafemas que lo compone (típicamente, el atribuido a la boca). La repetición del emoticono entendido como una imagen es algo habitual en la ciberpragmática internacional, pero alargar el grafema que representa la boca es algo más propio de usos localizados en español, pero en absoluto exclusivo y que ya aparece recogido en sistemas como el *Urban Dictionary*.

2.3. Lenguaje leet

El lenguaje *leet* (1337 en su propia codificación) implica una voluntad críptica, y es virtualmente imposible mantener una conversación empleando constantemente esta alteración de las grafías de una lengua. En su nivel más simple es una sustitución

de letras por números, que se puede nutrir también del lenguaje-calculadora (9078 es *blog*). Si prestamos atención a los usos extremos nos podemos encontrar con graves problemas en la descodificación. Tomamos los ejemplos recogidos en la Wikipedia¹⁰⁰, junto con las transcripciones literales de los mismos¹⁰¹:

- 35745 |V|1|24|\|)010??? (Estas mirándolo???)
- m!r4 (0m0 35(r!80 1337, 7u 10 pu3d35 h4(3r 45í d3 8!3n??? (Mira como escribo leet, tu lo puedes hacer así de bien???)
- 3570 35 14 w!k!p3d!4, 14 3n!(10p3d!4 1!8r3 (Esto es la wikipedia, la enciclopedia libre) (*Wikipedia*, 2011)

El *leet* se asocia a jerga de la comunidad *hacker*¹⁰² y *cracker*¹⁰³, pero se usa también para evitar la censura automática (con formas sencillas, como *p0rn*). Hoy en día ha dado lugar a prejuicios en el receptor, pues se asocia a quienes pretenden ser *hackers*, pero desde luego no lo son: si originalmente el objetivo era distinguir a los neófitos de los expertos, la percepción ante el *leet* se está redefiniendo. Resulta complejo, poco práctico, y su codificación es completamente visual (sustituye letras, no sonidos). Del mismo modo, la sustitución de letras por símbolos es independiente del idioma, por lo que una instrucción específica desde una perspectiva ELE no parece, junto a los otros factores expuestos, rigurosamente necesaria.

Como sociolecto codificador contraviene las máximas de H. P. Grice y ofrece un rendimiento limitado, además de ser marginal y poco productivo, por lo que consideramos que su espacio en el aula debe ser limitado o incluso tratarlo solo si es solicitado expresamente por los aprendientes.

¹⁰⁰ <http://es.wikipedia.org/wiki/Leet> [6-3-11]

¹⁰¹ Respetamos, por tanto, la ausencia de signos de puntuación y tildes, así como cierta vacilación en el uso de mayúsculas, que está presente en el texto original.

¹⁰² Persona apasionada por la seguridad informática que busca errores de seguridad en servicios informáticos. El término se ha generalizado, sin embargo, para hablar de ‘criminales informáticos’ o *crackers*.

¹⁰³ Persona que usa ingeniería inversa para realizar programas que rompan la seguridad de otro software o servicio (no necesariamente buscando resultados dañinos), o bien persona que viola la seguridad de sistemas informáticos con objetivos dañinos para terceros y/o de beneficio propio.

2.4. Netiqueta

En un sentido estrictamente pragmático, la netiqueta (en ocasiones referida en español como *cibermaneras*) puede ser el componente más relevante de toda la comunicación digital. Sin embargo, es también al que menos atención tendremos que mostrar, siempre y cuando los aprendices estén familiarizados de antemano con los usos habituales de internet, pues las normas de conducta específicas son virtualmente idénticas. Por ejemplo, lo más probable es que la mayoría sepa que usar mayúsculas en un chat, e-mail, foro, etc., es el equivalente a gritar en una conversación audio-oral y, por tanto, nada recomendable, salvo cuando realmente quieran expresar indignación, ira, etc. De hecho, se sintetiza en un decálogo establecido por Shea (1994) a través de los puntos del tercer capítulo del libro que presentamos en una síntesis propia: 1) No olvide que quien le lea tiene sentimientos que pueden ser lastimados; 2) Mantenga los mismos estándares de comportamiento que en la vida real; 3) Escribir todo en mayúsculas se considera como gritar y además, dificulta la lectura; 4) Respete el tiempo y ancho de banda de las otras personas; 5) Muestre el lado bueno de su persona; 6) Comparta su conocimiento con la comunidad; 7) Ayude a mantener los debates en un ambiente sano; 8) Respete la privacidad de los demás; 9) No abuse de su poder; 10) Perdona los errores ajenos.

Como vemos, en realidad no hay tantas diferencias con unos consejos básicos de buenas maneras, a lo que se podría añadir hoy en día también el respeto de los turnos de habla en los sistemas de chat, pues muchos programas integran hoy información que suple la falta de un canal fático al uso, con mensajes que indican que el otro interlocutor está escribiendo.

En el campo ciberpragmático es particularmente relevante el tercer punto, pues otros de los referidos en esta norma de buena conducta digital en las TIC eran en buena medida fruto de limitaciones técnicas de la época que ya no deben ser tenidas en cuenta. Eso sí, también podríamos añadir el evitar conductas lingüísticas asociadas al colectivo que se ha dado en llamar popularmente *hoygan*¹⁰⁴, es decir, buscar la corrección en el uso del idioma.

¹⁰⁴ Denominación que se ha aplicado con vocación evidentemente paródica a los usuarios con una exagerada cantidad de incorrecciones lingüísticas de todo tipo, y que se ilustra con humor en la Frikipedia <<http://www.frikipedia.es/friki/HOYGAN>> [6-3-11].

Bibliografía

Fuentes primarias

- Aguirre, Carolina (2007). *Ciega a citas. 258 días para conseguir un novio normal*. En <<http://ciegaacitas.wordpress.com>> [10-12-10].
- Barahona, Dorelia y otros (2007). *Milagros sueltos*. En <<http://ccecr.wordpress.com/2007/07/30/milagros-sueltos-primera-entrega/>> [22-3-11].
- Bogost, Ian (2007). «Bloomsday in Twitter. A performance of Wandering Rocks on Twitter, and a commentary on both. Created with Ian McCarthy» (16 de junio de 2007). En *Bogost.com* <http://www.bogost.com/blog/bloomsday_on_twitter.shtml> (Dramatis Personae y acceso a los diálogos al final del artículo) [22-3-11].
- C., S.; J., D.; y G., C. (bajo seudónimo Vermús, Magdalena) (2005-2007). *Consultorio Sexual de Magdalena*. En <<http://consultoriosexual.blogspot.com>> [10-12-10].
- Casciari, Hernán (2003-2004). *Weblog de una mujer gorda (en la actualidad: Más respeto, que soy tu madre)*. En <<http://mujergorda.bitacorras.com>> [25-5-11].
- Casciari, Hernán (2004). *El diario de Letizia Ortiz*. En <<http://letizia-ortiz.blogspot.com>> [10-11-2010].
- Casciari, Hernán (2005). *Juan Dámaso, vidente*. En <<http://donjuan.bitacorras.com>> [10-11-10].
- Checa, Edith (1995). *Como el cielo los ojos*. En *Badosa* <<http://www.badosa.com/bin/obra.pl?id=n052>> [20-10-10].
- Chiappe, Doménico y Andreas Meier (1996-2007). *Tierra de extracción*. En *Domenicochiappe.com* <<http://www.domenicochiappe.com/antoHome/tierra.html>> [22-3-11]. También descargable para Windows <<http://www.domenicochiappe.com/descargas/tierraPc.zip>> [22-3-11] y Mac <<http://www.domenicochiappe.com/descargas/tierraMac.zip>> [22-3-11].
- Chiappe, Doménico y otros (2005). *La huella de Cosmos*. En *Domenicochiappe.com* <<http://www.domenicochiappe.com/tierra.htm>> [16-3-11].
- Dachs, Ramon (1996). *Interminims de navegació poètica*. En *Hermeneia* <<http://www.hermeneia.net/interminims/>> [28-5-11].
- Davis, Joe (2010). «I made tea». En *TeleopicText.org* <<http://www.telescopictext.org/texts/>> [20-5-11].
- García-Zarza, Isabel (2008-). *Mi vida con hijos. Una visión irreverente de la maternidad*. En <<http://www.mividaconhijos.com>> [10-12-10].
- Gómez Herrero, Héctor (2011). «La extraña guerra...». En *Twitter, @cuentosminimos* <<https://twitter.com/cuentosminimos/status/73307014775832576>> [26-5-11].
- Gore, Al (2011). *Our Choice*. En *App Store* <<http://itunes.apple.com/es/app/our-choice/id432753658?mt=8>> [22-3-11].
- Ortiz, Santiago (2004). *Bacterias argentinas*. En *Moebio* <<http://moebio.com/santiago/bacterias/#>> [20-10-10].
- Rodríguez Ruiz, Jaime Alejandro (1995). *Gabriella infinita*. En *Pontificia Universidad Javeriana* <http://www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita/principal.htm> [20-11-10].
- Rodríguez Ruiz, Jaime Alejandro (2006). *Golpe de gracia*. En *Pontificia Universidad Javeriana* <<http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia>> [20-11-10].

- Royal Shakespeare Company/Mudlark (2010). *Such Tweet Sorrow*. En *Such Tweet Sorrow* <<http://www.suchtweetsorrow.com>> [19-2-11]. Aut. William Shakespeare. Dirección: Roxana Silbert. Producción: Charles Hunter. Dramaturgia: Bethan Marlow y Tim Wright.
- Silva, Lorenzo (2008). *El blog del Inquisidor*. Barcelona: Destino.
- Tisselli, Eugenio (2006). *PAC - Poesía Asistida por Computadora*. En *Motorhueso.net* <<http://www.motorhueso.net/pac/>> [20-2-11].
- Uribe, Ana María (1997-2003). *Tipoemas y Anipoemas*. En <<http://amuribe.tripod.com>> [29-5-11].
- Vallejo, Arturo. (2005-2006). *Diario de una Miss Inteligente*. En <<http://blogs.ya.com/soyunamiss>> [10-12-10].
- VV.AA. (2006). *Madrid escribe*. En <<http://www.madridescribe.es/>> [22-11-10].
- VV.AA. (2006). *Vidas prodigiosas*. En *Wikinovela.org* <<http://www.wikinovela.org/index.php/Portada>> [22-3-11].

Manuales ELE

- Echenberg, Eva Neiser (2008). *Útil, tareas de expresión escrita basadas en internet*. Montreal: SGEL/Miraflores.
- Encinar Félix, María Ángeles (2002). *Narrativa española del siglo XX. Diez autores*. Madrid: Edelsa
- Fernández Pinto, Jimena (2002). *¡E/LE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Madrid: Edinumen.
- González Hermoso, Alfredo y Carlos Romero Dueña (2001). *Correo electrónico*. Madrid: Edelsa.
- Juan Lázaro, Olga (2001). *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- Martín Mohedano, María (2004). *La enseñanza del léxico español a través de Internet. Análisis y comentarios de páginas Web*. Madrid: Edinumen.
- Romero Dueñas, Carlos y Alfredo González Hermoso (2001). *Charl@s*. Madrid: Edelsa.

Fuentes secundarias

- Acquaroni, Rosana (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Albaladejo García, María Dolores (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». En *Marco ELE 5* <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>> [25-5-11].
- Alcoba, Santiago y M. Freixas (2009). «La prensa digital: condiciones y lengua». En R. Sarmiento, Ramón y F. Vilches (coords.). *La calidad del español en la red. Nuevos usos de la lengua en los medios digitales*. Barcelona: Ariel, pp. 27-57.
- Aranda, Daniel y J. Sánchez- Navarro (eds.) (2009). *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos*. Barcelona: UOC.
- Arrarte, Gerardo y José Ignacio Sánchez de Villapadierna (2001). *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Aventín Fontana, Alejandra (2006). «El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario», en *Espéculo*, nº29, 2006 <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>> [14-3-11].

- Baetens, Jan (2008). «Poesía electrónica: entra la imagen y la performance. Un análisis cultural», trad. de Julián López Medina. En V. Tortosa (ed.). *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación de la era virtual*. Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante, pp. 243-266.
- Bercebal, Fernando (2009). «Editar lo representable: una apuesta privada contracorriente». En V. Tortosa (ed.). *Mercado y consumo de ideas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 408-416.
- Casanova, Lourdes (1998). *El aprendizaje del español en internet*. Madrid: Edelsa, 3ª ed. 2001.
- Casciari, Hernán (2005). «El blog en la literatura. Un acercamiento estructural a la blogonovela». En *Telos. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, nº 65, Madrid: Fundación Telefónica, pp. 95-97; en red ese mismo texto <<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=5&rev=65.htm>> [20-5-11]
- Castells, Manuel (2011). «La wikirrevolución del jazmín» (29 de enero de 2011). En *La Vanguardia* <<http://www.lavanguardia.com/opinion/articulos/20110129/54107291983/la-wikirrevolucion-del-jazmin.html>> [19-5-11].
- Cebrián de la Serna, Manuel (2008). «Prólogo». En Palomo López, Rafael, J. Ruiz y J. Sánchez (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: Editorial MAD, pp. 9-11.
- Celce-Murcia, Marianne y Elite Olshtain (2001). *Discourse and contexts in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celis Sánchez, María Ángela y José Ramón Heredia (coords.) (1998). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Collie, Joanne y Stephen Slater (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, Marc (2009). *Nanoblogging. Los usos de las nuevas plataformas de comunicación en la red*. Barcelona: Editorial UOC.
- Crystal, David (2002). *El lenguaje e Internet*, trad. de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press.
- Derrida, Jacques (1999). *No escribo sin luz artificial*, trad. de Rosario Ibañes y María José Pozo. Madrid: Cuatro, 2ª ed. 2006.
- Díez, Juan José (2009). «Presentación». En *Literatura Electrónica Hispánica*, Biblioteca Virtual Cervantes <<http://bib.cervantesvirtual.com/portal/literaturaelectronica>> [20-10-11].
- ELPAÍS.com (2009). «Ashton Kutcher “tuitea” el aterrizaje de emergencia de su avión» (7 de agosto de 2009). En *El País* <http://www.elpais.com/articulo/gente/Ashton/Kutcher/tuitea/aterrizaje/emergencia/avion/elpepugen/20090807e/pepuga_3/Tes> [28-5-11].
- Escandell Montiel, Daniel (2010). «El escritor convertido en actor: El blogonovelistas en su teatrillo», *Despalabro*, nº4, pp. S39-S43.
- Fernández Carrelo, Patricia y S. Pérez Isasi (2006). «La Wikinovela: un proyecto de creación hipertextual, colectiva y multilingüe en internet». En *III Congreso ONLINE. Observatorio para la CiberSociedad. Conocimiento Abierto. Sociedad Libre del 20-11-06 a 3-12-2006* <<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=658&llengua=es>> [22-4-11].
- Fundéu BBVA (2011). *Estilo, manual de estilo para los nuevos medios*. En *Estilo* <<http://www.manualdeestilo.com/>> [20-4-11].

- García Gómez, Juan Carlos (2005). «Bitácoras de Internet. Formación, información y ocio». En *Universidad de Murcia* <http://www.um.es/gtiweb/juancar/curri/Bitacoras_de_Internet-EyB.pdf> [20-10-10].
- García-Vera, Antonio Bautista (2004). «Aportaciones del siglo XX al uso de los medios tecnológicos en la enseñanza». En A. B. García-Vera (coord.), *Las nuevas tecnologías de la enseñanza: temas para el usuario*, Madrid: Akal, pp. 15-30.
- González Hermoso, Alfredo (dir.) (2001). «Presentación de la colección». En O. Juan Lázaro (ed.), *La red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa, p. 3.
- Groys, Boris (1992). *Sobre lo nuevo. Ensayo de una economía cultural*, trad. de M. Fontán del Junco. Valencia: Pre-textos, 2005.
- Hernando García-Cervigón, Alberto (2009). «El lenguaje de los correos electrónicos». En R. Sarmiento y F. Vilches (coords.), *La calidad del español en la red. Nuevos usos de la lengua en los medios digitales*. Barcelona: Ariel, pp. 63-72.
- Iriarte Vañó, María Dolores (2009). «Cómo trabajar textos literarios en el aula de ELE». En *Tinkuy: Boletín de investigación y debate* nº11, Montreal: Université de Montréal, pp. 187-206; en red ese mismo artículo <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>> [20-5-11].
- Kennedy, A. J. (2000). *Internet*. Barcelona: Ediciones B.
- Klein, Naomi (2000). *No Logo*, trad. de Alejandro Jockl. Barcelona: Paidós, 2007.
- Koselleck, Reinhart (2000). *Aceleración, prognosis y secularización*, trad. y ed. de Faustino Oncina Coves. Valencia: Pre-textos, 2003.
- Lankshear, Colin y Michele Knobel (2003). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata: Madrid, 2008
- Lefebvre, Henri (1974). *The production of Space*, trad. ingl. de Donald Nicholson-Smith. Malasia: Blackwell Publishing, 2008.
- Lessig, Lawrence (2004). *Free Culture: How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity*. Londres: Penguin; en red ese mismo texto: <<http://www.free-culture.cc/freeculture.pdf>> [5-4-11].
- Liestol, Gunnar (1997). «Wittgenstein, Genette y la narrativa del lector en el hipertexto». En G. Landow (ed.), *Teoría del hipertexto*, trad. de Patrick Ducher. Barcelona: Paidós, pp. 109-146.
- López Alonso, Covadonga (2003). «El correo electrónico». En C. López Alonso y A. Seré (eds.), *Nuevos géneros discursivos. Los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 21-43.
- Martínez López, Francisco José (2002). «La utilización de internet en el contexto universitario». En J. I. Aguaded y J. Cabero (coords.), *Educación en Red. Internet como recursos para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 259-271.
- Miniwatts Marketing Group (2009). «Internet Usage Statistics. The Internet Big Picture. World Internet Usage Statistics News and World Population Stats». En *Internet World Stats* <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>> del 17 de agosto de 2009 [20-10-09].
- Miniwatts Marketing Group (2010). «Internet Usage Statistics. The Internet Big Picture. World Internet Usage Statistics News and World Population Stats». En *Internet World Stats* <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>> del 12 de diciembre de 2010 [20-02-11].

- Miquel, Lourdes y Neus Sans (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», en *Cable* N° 9, 1992, págs. 15-21; en red ese mismo texto <http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml> [20-2-11].
- Moreno Martínez, Bárbara (2001). «Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de E/LE» En *XII Congreso Internacional ASELE. Tecnologías de la Información, y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 375-384; en red ese mismo texto <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0375.pdf> [20-3-11].
- Muriel Gomar, Sebastián (2008). «¿Por qué tuitear?» en *Bit* N°. 169, 2008 <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2675311>> [15-2-11].
- O'Reilly, Tim (2006). «Web 2.0 Compact Definition: Trying Again» (10 de diciembre de 2006). En *O'Reilly*, <<http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web-20-compact.html>> [11-6-11].
- Orihuela, José Luis (2008). «Blogs, jornalismo e tecnologia». En *Monitor de Mídia. Revista Mensal Multimídia - Universidade de Vale do Itajaí* [original desaparecido], trad. de J. L. Orihuela (10 de abril de 2008). «Entrevista sobre blogs, periodismo y tecnología». En *Ecuaderno* <<http://ecuaderno.com/2008/04/10/entrevista-sobre-blogs-periodismo-y-tecnologia>> [20-10-11].
- Pérez Rodríguez, María Amor (2002). «La utilización de internet en el área de lengua y literatura». En J. I. Aguaded y J. Cabero (coords.). *Educación en Red. Internet como recursos para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 273-288.
- Pinilla Gómez, Raquel (2009). «El lenguaje de los blogs». En R. Sarmiento y F. Vilches (coords.). *La calidad del español en la red. Nuevos usos de la lengua en los medios digitales*. Barcelona: Ariel, pp. 73-78.
- Pons Moll, Claudia (2002). «Els xats: la ludoteca del llenguatge». En *Interlingüística (Asociación de Jóvenes Linguistas)* n° 13 (3), pp. 273-281.
- Quintana Pareja, Emilio (1993). «Literatura y enseñanza de E/LE». En S. Montesa Peydró y A. M. Garrido Moraga (coords.). *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 89-92.
- Rincón Ponce, Carolina (2010): «Webquest “Vidas en busca de paz” Una experiencia de aula». En *VI Encuentro Práctico de ELE: Las TICs en el aula de E/LE. Nápoles, 29 de mayo de 2009*. En <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010/NAPOLLES2009/RINCON.pdf>> [29-5-11].
- Riveiro, Aitor (2009). «La democracia llega a Facebook» (26 de febrero de 2009). En *El País* <http://www.elpais.com/articulo/internet/democracia/llega/Facebook/elpepupetec/20090226elpepupetec_4/Tes> [28-5-11].
- Robles, José Manuel (2009). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rojo, Guillermo y Mercedes Sánchez (2010). *El español en la red*. Barcelona: Ariel.
- Ryan, Marie-Laure (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*, trad. de María Fernández. Barcelona: Paidós.
- Sanmartín Sáez, Julia (2007). *El chat. La conversación tecnológica*. Madrid: Arco.
- Sanz Álava, Inmaculada (2001). «El estilo del correo electrónico: su oralidad». En *IV Congrès Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 236-242.

- Sanz Pastor, Marta. (2005). «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto». En *Instituto Cervantes* <http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas04-05/1-MartaSanz.pdf>, publicado posteriormente en *Carabela* 59, pp. 5-23.
- Schiesel, Seth (2007). «In a Virtual Universe, Politics Turn Real» (7 de julio de 2007). En *New York Times* <<http://www.nytimes.com/2007/06/07/arts/07eve.html>> [30-5-11].
- Shea, Virginia (1994). *Netiquette*. EE.UU.: Albion; en red ese mismo texto: <<http://www.albion.com/netiquette/book/index.html>> [20-10-11].
- Sibilia, Paula (2008). *La intimidación como espectáculo*. El Salvador: Fondo de Cultura Económica.
- Tötösy de Zepetnek, Steven (2008). «Aspectos académicos y editoriales ante el nuevo milenio tecnológico», trad. de Asunción López-Varela. En D. Romero López y A. Sanz Cabrerizo (eds.). *Literaturas del texto al hipermedia*. Madrid: Anthropos, pp. 55-70.
- Van Dyjk, Jan y Ken Hacker (2000). «The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon». En *50th Annual Conference of the International Communication Association, Acapulco, 1-5 June* <[http://www.gw.utwente.nl/vandijk/research/digital divide/Digital Divide overigen/pdf digitaldivide web site.pdf](http://www.gw.utwente.nl/vandijk/research/digital%20divide/Digital%20Divide%20overigen/pdf%20digitaldivide%20web%20site.pdf)> [20-10-11].
- Vázquez Atochero, Alfonso (2008). *Ciberantropología: Cultura 2.0*. Barcelona: UOC.
- Wikipedia.com* (2011). «Leet speak». En *Wikipedia* <http://es.wikipedia.org/wiki/Leet_speak> [6-3-11].
- Wyss, Eva Lia (1999). «Iconicity in the Digital World. An Opportunity to Create a Personal Image?». En M. Nänny y O. Fischer (eds.). *Form Miming Meaning: Iconicity in Language and Literature. Vol. I.*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 285-305.
- Yates, Simeon J. (1996). «Oral and written linguistic aspects of computer conferencing». En S. Herring (ed.). *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 29-46.
- Yus, Francisco (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.