



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORADO

**LENGUAS, LITERATURAS, CULTURAS Y SUS
APLICACIONES**

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

TESIS DOCTORAL

**El uso de la prensa digital en el desarrollo de
la comprensión lectora en el aula de español
como lengua extranjera (ELE)**

Autor: Ayman Abbas El Sayed Abd El Rady

Directora: Dra. María Luisa Carrió Pastor

Valencia, octubre de 2018

DEDICATORIA

A mis padres, que me educaron y me enseñaron la importancia del saber.

A mi directora, la Dra. María Luisa Carrió Pastor, ya que gracias a ella mis fuerzas no se han debilitado en ningún momento.

A mi patria, Egipto, la cuna de la civilización y la humanidad.

A mi segundo país, España, que me acogió y me enseñó lo que más me apasiona: el español.

AGRADECIMIENTOS

Primero, quisiera agradecer a la directora de esta tesis, la doctora María Luisa Carrió Pastor, su optimismo impávido, su amabilidad, su continua disponibilidad y su laboriosidad, pero especialmente por sus conocimientos, sus consejos, sus aportaciones que tanto me han ayudado. Debido a sus inquietudes en el campo de esta especialidad y sus continuas investigaciones que pueden ser ahora un referente para muchos investigadores, para mí lo ha sido siempre.

Un agradecimiento al Programa de Doctorado Lenguas, Literaturas, Culturas y sus Aplicaciones, perteneciente al DLA de la UPV, por abrirme sus puertas, y permitirme cursar este doctorado, contribuyendo así en el perfeccionamiento de mis conocimientos sobre la lengua española.

No puedo olvidar tampoco hacer una mención a todas aquellas personas que, de un modo u otro, han contribuido a la realización de este estudio, sobre todo a los que han contribuido en el estudio (profesorado y alumnado), por su participación en la fase empírica, y a mi familia y a mis amigos/as, por su paciencia y por sus ánimos.

RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL

La presente investigación centra su estudio en el periodismo digital como material de lectura en el ámbito de español como lengua extranjera (ELE). Consideramos que la prensa en línea constituye un material asequible y accesible para el profesorado, y que representa una dosis de lengua y cultura para el alumnado. Sin embargo, conforme a Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000), resulta sorprendente el uso limitado de la prensa digital ya que, incluso en los materiales existentes, se usan textos creados *ad hoc* que no representan textos auténticos. Asimismo, muchos estudiosos, como los citados anteriormente, tratan el texto periodístico digital como el texto impreso, utilizando las mismas tareas durante su explotación didáctica y dejando de lado los múltiples beneficios de la jerarquía digital para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A raíz de esta motivación, se han planteado los principales objetivos de la investigación, basados en el fundamento de acentuar las claves esenciales del uso de textos periodísticos digitales en el desarrollo de la destreza lectora y el empleo de los mismos en tareas y herramientas más dinámicas y colaborativas, las denominadas tareas 2.0. En concreto, para alcanzar estos objetivos, hemos seguido varias fases y estrategias.

En primer lugar, hemos revisado la fundamentación epistemológica de las materias teóricas en las que se basará el estudio: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE y los nuevos paradigmas pedagógicos; aprovechamiento didáctico de Internet en el aula del ELE, ventajas y desventajas; evaluación de recursos del ELE en la Red; tipología de software educativo para ELE; características y tipología de actividades en el aula del ELE con la Red. Dicha fase ha promovido la implantación de una sólida base doctrinal cuyas proposiciones facilitarán, a priori, la dirección de las labores empíricas.

En segundo lugar, hemos empezado a fijar los principios metodológicos básicos y aplicarlos a la hora de tratar el texto periodístico digital como material de lectura en la pantalla. Así, nos restringimos a abordar Internet como una fuente gigantesca de información cuya herramienta es el hipertexto, lo cual nos lleva a tratar los beneficios del hipertexto como una herramienta de gran utilidad para la mejora de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje del ELE: interactividad, flexibilidad en la temporalización, facilidad de acceso a las ayudas, etc. Además, acentuamos las dificultades de la lectura virtual y cómo resolverlas a la hora de explotar un material digital en el ámbito del ELE. Tampoco hemos olvidado tratar otros temas como, por ejemplo, la heterogeneidad del español en Internet y las técnicas de lectura *online*, entre otras. De este modo, hemos revelado la necesidad de clarificar los procesos de comprensión, indispensables para leer en la Red, y hemos empezado a trazar el camino para asegurar que el ciberperiodismo es un material idóneo para leer online.

En tercer lugar, partiendo de las bases trazadas anteriormente, hemos introducido el enfoque de nuestro estudio: el aprovechamiento de la prensa digital en ELE como material virtual poderoso para la destreza lectora, y cómo puede ser aprovechado en el aula del ELE.

Asumiendo las consideraciones analizadas anteriormente, presentaremos un curso como un acercamiento práctico que sigue las directrices del *MCER* (2002). Su objetivo es desarrollar actividades relacionadas con la comprensión lectora, considerando el periodismo digital como material y recurso, y explotando las diversas alternativas complementarias que brindan las TIC. Esta visión práctica ha sido aprobada por una muestra de un grupo piloto de profesorado del ELE. Asimismo, como estudio de casos, hemos empleado una propuesta didáctica con tres estudiantes egipcios del ELE que fueron entrevistados posteriormente con el fin de acentuar los retos ante el uso del texto periodístico como material hipertextual en el ámbito del ELE.

De este modo, en la tesis desarrollada se ha abordado una sección teórica, y otra empírica, subrayando las peculiaridades de los textos virtuales, y, de forma reflexiva, los que se reflejan en el periodismo digital para la clase del ELE como contexto de recepción e interpretación, generando efectos positivos para los aprendices. Durante toda esta investigación se han seguido las recomendaciones de la institución reguladora de la enseñanza de LE (*Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa, 2002) y El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), que nos ha permitido establecer un vínculo entre las estrategias de este medio virtual y los contenidos respectivos de la competencia lectora del currículo. Así, hemos estado en condiciones de marcar las habilidades deseables para los profesores a la hora de trabajar con la prensa virtual.

RESUM DE LA TESI DOCTORAL

La present investigació centra el seu estudi en el periodisme digital com a material de lectura en l'àmbit d'espanyol com a llengua estrangera (ELE). Considerem que la premsa en línia constitueix un material assequible i accessible per al professorat, i que representa una dosi de llengua i cultura per a l'alumnat. No obstant això, d'acord amb Arrarte i Sánchez de Villapadierna (2000), resulta sorprenent l'ús limitat de la premsa digital ja que, fins i tot en els materials existents, s'usen textos creats *ad hoc* que no representen textos autèntics. Així mateix, molts estudiosos, com els citats anteriorment, tracten el text periodístic digital com el text imprès, utilitzant les mateixes tasques durant la seua explotació didàctica i deixant de banda els múltiples beneficis de la jerarquia digital per al procés d'ensenyament-aprenentatge. Arran d'aquesta motivació, s'han plantejat els principals objectius de la investigació, basats en el fonament d'accentuar les claus essencials de l'ús de textos periodístics digitals en el desenvolupament de la destresa lectora i l'ús d'aquests en tasques i eines més dinàmiques i col·laboratives, les denominades tasques 2.0. En concret, per a assolir aquests objectius, hem seguit diverses fases i estratègies.

En primer lloc, hem revisat la bibliografia de les matèries teòriques en què es basarà l'estudi: Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'ELE i els nous paradigmes pedagògics; aprofitament didàctic d'Internet a l'aula d'ELE, avantatges i inconvenients; avaluació de recursos d'ELE a la Xarxa; tipologia de programari educatiu per a ELE; característiques i tipologia d'activitats a l'aula d'ELE amb la xarxa. Aquesta fase ha promogut la implantació d'una sòlida base doctrinal les proposicions de la qual facilitaran, a priori, la direcció de les tasques empíriques.

En segon lloc, hem començat a fixar els principis metodològics bàsics i a aplicar-los a l'hora de tractar el text periodístic digital com a material de lectura a la pantalla. Així, ens restringim a

abordar Internet com una font gegantina d'informació la eina de la qual és l'hipertext, la qual cosa ens porta a tractar els beneficis de l'hipertext com una eina de gran utilitat per a la millora de la comprensió lectora en el procés ensenyament-aprenentatge d'ELE: interactivitat, flexibilitat en la temporalització, facilitat d'accés a les ajudes, etc. A més, accentuem les dificultats de la lectura virtual i com resoldre-les a l'hora d'explotar un material digital en l'àmbit de l'ELE. Tampoc no hem oblidat tractar altres temes com, per exemple, l'heterogeneïtat de l'espanyol a Internet i les tècniques de lectura en línia, entre d'altres. D'aquesta manera, hem revelat la necessitat de clarificar els processos de comprensió, indispensables per llegir a la xarxa, i hem començat a traçar el camí per assegurar que el ciberperiodisme és un material idoni per llegir en línia.

En tercer lloc, partint de les bases traçades anteriorment, hem introduït l'enfocament del nostre estudi: l'aprofitament de la premsa digital en l'ELE com a material virtual poderós per a la destresa lectora, i com pot ser aprofitat a l'aula d'ELE.

Assumint les consideracions analitzades anteriorment, presentarem un curs com un acostament pràctic que segueix les directrius del MCER (2002). El seu objectiu és desenvolupar activitats relacionades amb la comprensió lectora, considerant el periodisme digital com a material i recurs, i explotant les diverses alternatives complementàries que brinden les TIC. Aquesta visió pràctica ha estat aprovada per una mostra d'un grup pilot de professorat d'ELE. Així mateix, com a estudi de casos, hem emprat una proposta didàctica amb tres estudiants egipcis d'ELE que van ser entrevistats posteriorment per tal d'accentuar els reptes davant l'ús del text periodístic com a material hipertextual en l'àmbit de l'ELE.

D'aquesta manera, en la tesi desenvolupada s'ha abordat una secció teòrica, i una altra empírica, subratllant les peculiaritats dels textos virtuals, i, de manera reflexiva, els que es reflecteixen en el periodisme digital per a la classe d'espanyol LE com a context de recepció i interpretació, tot generant

efectes positius per als aprenents. Durant tota aquesta investigació s'han seguit les recomanacions de la institució reguladora de l'ensenyament de LE (*Marc comú europeu de referència per a les llengües del Consell d'Europa*, 2002) i El Pla Curricular de l'Institut Cervantes (2007), que ens han permès establir un vincle entre les estratègies d'aquest mitjà virtual i els continguts respectius de la competència lectora del currículum. Així, hem estat en condicions de marcar les habilitats desitjables per als professors a l'hora de treballar amb la premsa virtual.

DOCTORAL THESIS SUMMARY

This research focuses on digital journalism as reading material with the Spanish language serving as a foreign language (SFL). The online press constitutes an affordable and accessible source of material for teachers, and represents a dosage of language and culture for the students. However, according to Arrarte and Sanchez de Villapadierna (2000), the limited use of the digital press is surprising since even existing materials use ad hoc texts that do not represent authentic texts. Likewise, many scholars, such as those afore-cited, treat the digital journalistic text as the printed text, using the same tasks when exploiting it didactically and leaving aside its digital hierarchy, which entails many benefits for the teaching-learning process. As a result of this motivation, the main objectives of this research have been raised, based on the foundation of accentuating the essential keys of the use of digital journalistic texts for the development of reading skills using more dynamic and collaborative tasks and tools through tasks 2.0. To achieve these objectives, we have followed several phases and strategies:

Firstly, we have reviewed the literature of the theoretical subjects on which the study will be based: New Information and Communication Technologies in the teaching-learning process of SFL and the new pedagogical paradigms; didactic use of the internet in the SFL classroom, advantages and disadvantages; evaluation of SFL resources in the Network; type of educational software for SFL; characteristics and typology of activities in the SFL classroom with the Network. This phase has promoted the establishment of a solid doctrinal base whose proposals will facilitate, a priori, the direction of the empirical tasks in the best criterion.

Secondly, we have begun to set the basic methodological principles and apply them when dealing with the digital journalistic text as reading material on the screen. Thus we restrict ourselves to approach the Internet as a gigantic source of

information whose tool is hypertext, which leads us to treat the benefits of hypertext as a very useful tool for improving reading comprehension in the teaching-learning process of SFL: interactivity, flexibility in timing, ease of access to help, etc. In addition, we accentuate the difficulties of virtual reading and how to solve them when exploiting a digital material in the field of SFL. Nor have we forgotten to deal with other topics such as, for example, the heterogeneity of Spanish on the Internet and online reading techniques among others. In this way, we have revealed the need to clarify comprehension processes, which are indispensable for reading online, and we have begun to chart the path to ensure that online journalism is an ideal material for reading online.

Thirdly, starting from the basis outlined above, we have introduced the focus of our study: the use of the digital press in SFL as a powerful virtual material for reading skills, and how it can be used in the SFL classroom.

Assuming the considerations discussed above, we will present a course as a practical approach that follows the guidelines of the CEFR (2002). Its objective is to develop activities related to reading comprehension, taking into consideration digital journalism as a material and resource exploiting the various alternatives offered by ICT. This practical vision has been approved by a sample of a pilot group of SFL professors. In addition, as a case study, we used a didactic proposal with three Egyptian students of SFL, who were interviewed later in order to accentuate the challenges faced with the use of journalistic text as a hypertext material in the field of SFL.

In this way, the developed thesis has addressed a theoretical section, and another empirical, underlining the peculiarities of the virtual texts, and, reflectively, which are reflected in digital journalism for the class of FL as a context of reception and interpretation, generating positive effects for the apprentices. Throughout this research, we have followed the recommendations of the regulatory institution for teaching LE

(Common European Framework of Reference for the languages of the Council of Europe, 2002) and the Curriculum Plan of the Cervantes Institute (2007), which have favored us for establish a link between the strategies of this virtual medium and the respective contents of the reading competence of the curriculum. Thus, we have been able to mark the desirable skills for teachers when working with the virtual press.

<u>ÍNDICE</u>	<u>Pág.</u>
RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL.....	4
RESUM DE LA TESI DOCTORAL.....	7
DOCTORAL THESIS SUMMARY	10
INTRODUCCIÓN.....	19
1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ERA DIGITAL.....	46
1.1. Introducción.....	46
1.2. Evolución de la Red hasta el momento actual y el ELE.....	48
1.3. Las nuevas tecnologías, la enseñanza de español como lengua extranjera y la sociedad actual.....	54
1.4. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE: nuevos paradigmas pedagógicos.....	57
1.4.1. La integración de las nuevas tecnologías en el aula del ELE y el papel del profesor.....	68
1.4.2. Las TIC en el aula del ELE y la actitud del aprendiz.....	77
1.4.3. Internet en el aula del ELE y el momento pedagógico actual...	79
2. POSIBILIDADES DE LAS TIC EN ELE.....	84
2.1. Introducción.....	84
2.2. El uso de Internet para ELE.....	87
2.2.1. Internet como caudal de información.....	88
2.2.2. Internet como medio de comunicación.....	89
2.2.3. Internet como herramienta para la creación.....	98
2.3. Ventajas e inconvenientes del uso de Internet en el aula del ELE.....	102
2.4. Evaluación de recursos del ELE en la red.....	109
2.5. Integración de recursos digitales en el ámbito del ELE.....	111
2.5.1. Tipología de elementos software para ELE.....	114
2.5.2. Integración de recursos digitales en un curso de entorno tecnológico en el ámbito del ELE.....	116
3. LAS ESTRATEGIAS DE LA LECTURA DIGITAL EN ELE.....	121
3.1. Introducción.....	121
3.2. Alfabetismo digital y la enseñanza de ELE.....	123
3.3. El español en la Red y ELE.....	127
3.4. La lectura virtual en ELE y los nuevos paradigmas lingüísticos.....	129
3.4.1. Rasgos principales del lenguaje digital y sus retos para ELE.....	134
3.5. Nuevos medios textuales en la Red y la lectura virtual en ELE.....	144
3.5.1. Estrategias de la lectura digital en ELE.....	150

<u>ÍNDICE</u>	<u>Pág.</u>
3.6. El uso didáctico del hipertexto como material de lectura en ELE.....	157
4. EL APROVECHAMIENTO DE LA PRENSA DIGITAL COMO MATERIAL DE LECTURA EN EL ELE.....	164
4.1. Introducción.....	164
4.2. Algunas consideraciones sobre el periodismo digital.....	166
4.3. La prensa digital en la enseñanza y aprendizaje del ELE.....	168
4.4. La lectura de la prensa virtual en el ELE.....	174
4.4.1. El periodismo digital y el proceso lector en ELE.....	179
4.5. El periodismo digital como fuente de material de lectura en el aula del ELE.....	182
4.6. La integración de la prensa digital como material didáctico para desarrollar la destreza lectora en ELE.....	196
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	210
5.1. Selección del tema.....	210
5.2. Consideraciones para la aplicación de la propuesta didáctica.....	211
5.3. Implicación didáctica.....	216
5.4. Las creencias del profesorado ante la experiencia.....	218
5.4.1. Objetivos de investigación.....	219
5.4.2. Contenido del estudio.....	219
5.4.3. Metodología: sujetos, instrumentos, procedimiento de recogida de datos, análisis de datos.....	220
5.4.4. Resultados.....	235
5.5. Las creencias del estudiantado ante la experiencia.....	263
5.5.1. Objetivos de la entrevista.....	263
5.5.2. Metodología de trabajo: sujetos, instrumentos y proceso de elaboración, y procedimiento de recogida.....	264
5.5.3. Resultados.....	266
5.6. Discusión de los resultados.....	272
CONCLUSIONES.....	276
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	292
ANEJOS.....	331

ÍNDICE

FIGURAS		<u>Pág.</u>
Fig. 1.	<i>Simulador de Memex.....</i>	49
Fig. 2.	<i>Modelo del proyecto Xanadu de Ted Nelson o estilo hipertexto (1965).....</i>	50
Fig. 3.	<i>Diferencia de Web 1.0 y Web 2.0.....</i>	53
Fig. 4.	<i>Aulas multimedia del Instituto Cervantes.....</i>	61
Fig. 5.	<i>The true 21st century learning revolution.....</i>	67
Fig. 6.	<i>El papel del profesor en la era digital.....</i>	71
Fig. 7.	<i>Modelo de un MOOC.....</i>	96
Fig. 8.	<i>Modelo de Pen-pals.....</i>	97
Fig. 9.	<i>Herramientas verticales, reticulares y horizontales.....</i>	101
Fig. 10.	<i>Modelo de cursos en línea en IC.....</i>	113
Fig. 11.	<i>Rasgos de oralidad en un ciberespacio.....</i>	139
Fig. 12.	<i>Rasgos ciberpragmáticos.....</i>	140
Fig. 13.	<i>Modelo de un hipertexto.....</i>	145
Fig. 14.	<i>Representación de la combinación de hipertexto y multimedia.....</i>	147
Fig. 15.	<i>Estilo hipertexto.....</i>	152
Fig. 16.	<i>Diferencia de lectura lineal y no-lineal.....</i>	154
Fig. 17.	<i>Modelo de un periódico digital.....</i>	184
Fig. 18.	<i>Características del texto periodístico en línea.....</i>	194
Fig. 19.	<i>Muestras de tipos de ayudas incorporadas en el texto periodístico meta.....</i>	371
Fig. 20.	<i>Análisis del cuestionario de percepciones completado por los aprendices (Autoevaluación), herramienta de autoevaluación creada por el autor.....</i>	373
Fig. 21.	<i>Muestra de cómo escribir algún comentario en el texto periodístico meta editado.....</i>	378
Fig. 22.	<i>Muestra de cómo el estudiante puede grabar su voz en un grabador de voz online, y conseguir el enlace de su audio.....</i>	379
Fig. 23.	<i>Muestra de cómo el estudiante puede llegar a los textos periodísticos meta en su versión original....</i>	399
Fig. 24.	<i>Muestra de cómo se desarrolla la actividad en la que después de cada secuencia de tiempo se para el vídeo, y aparece una pregunta.....</i>	401
Fig. 25.	<i>Modelo de uso de la imagen en la enseñanza: partes del cuerpo humano.....</i>	445
Fig.26	<i>Dos muestras de las herramientas audiovisuales tituladas sucesivamente El Centro de Salud, y Estamos malitos.....</i>	446

ÍNDICE

FIGURAS

		<u>Pág.</u>
Fig. 27.	<i>Muestra de la actividad oral de la quinta unidad..</i>	469
Fig. 28.	<i>Muestras del desarrollo de la actividad escrita de la quinta unidad.....</i>	470

ÍNDICE

TABLAS

		<u>Pág.</u>
Tabla. 1.	<i>Diferencias y características entre la Web 1.0 y la Web 2.0.....</i>	52
Tabla. 2.	<i>Modelos y usos del AM según el Instituto Cervantes (IC).....</i>	62
Tabla. 3.	<i>Las barreras potenciales para el aprovechamiento de las TIC en el aula.....</i>	74
Tabla. 4.	<i>Tarea base y tarea 2.0 en el aula del ELE.....</i>	118
Tabla. 5.	<i>Los intereses del uso de la Web según las etapas de la vida.....</i>	126
Tabla. 6.	<i>Una escala descriptiva de Dialing sobre el dominio de la lengua y la comprensión lectora.....</i>	197
Tabla. 7.	<i>Evaluación del planteamiento de la tarea 2.0.....</i>	228
Tabla. 8.	<i>Muestra de la valoración del juez.....</i>	229
Tabla. 9.	<i>Distribución por sexo de la población encuestada.....</i>	235
Tabla. 10.	<i>Distribución por edades de la población encuestada.....</i>	236
Tabla. 11.	<i>Distribución por titulación académica de la población encuestada.....</i>	238

ÍNDICE

GRÁFICAS

		<u>Pág.</u>
Gráfica. 1.	<i>Distribución por sexo de la población encuestada.....</i>	235
Gráfica. 2.	<i>Distribución por edades de la población encuestada.....</i>	236
Gráfica. 3.	<i>Distribución por titulación académica de la población encuestada.....</i>	237
Gráfica. 4.	<i>Finalización de estudios del profesorado encuestado.....</i>	238
Gráfica. 5.	<i>Distribución por profesorado nativo y no nativo de la población encuestada.....</i>	239

ÍNDICE

GRÁFICAS		<u>Pág.</u>
Gráfica. 6.	<i>Comienzo de trabajo de la población encuestada.....</i>	239
Gráfica. 7.	<i>Localización de centro de la población encuestada.....</i>	240
Gráfica. 8.	<i>Tipo de centro educativo.....</i>	241
Gráfica. 9.	<i>Participación en un proyecto educativo relacionado con las TIC del profesorado encuestado.....</i>	241
Gráfica. 10.	<i>Uso del aula de la informática de la población encuestada.....</i>	242
Gráfica. 11.	<i>Afirmación sobre la identificación del material.....</i>	243
Gráfica. 12.	<i>Afirmación sobre la facilidad de acceso del material.....</i>	244
Gráfica. 13.	<i>Afirmación sobre la permanencia de la página web del material.....</i>	245
Gráfica. 14.	<i>Afirmación sobre claridad y precisión del material/actividades.....</i>	246
Gráfica. 15.	<i>Afirmación sobre claridad y dinamismo de las actividades/material.....</i>	246
Gráfica. 16.	<i>Afirmación sobre el español como lengua vehicular.....</i>	247
Gráfica. 17.	<i>Afirmación sobre interactividad del material/actividades.....</i>	247
Gráfica. 18.	<i>Afirmación sobre el uso de actividades con soluciones cerradas y otras abiertas.....</i>	248
Gráfica. 19.	<i>Afirmación sobre la existencia de análisis del error en las actividad desarrolladas.....</i>	248
Gráfica. 20.	<i>Afirmación sobre el cumplimiento del material con el código pedagógico.....</i>	250
Gráfica. 21.	<i>Afirmación sobre la accesibilidad y usabilidad web del material.....</i>	250
Gráfica. 22.	<i>Afirmación sobre la visibilidad web del material.....</i>	251
Gráfica. 23.	<i>Afirmación sobre la claridad y motivación del material.....</i>	251
Gráfica. 24.	<i>Afirmación sobre la corrección de la lengua de aprendizaje.....</i>	252
Gráfica. 25.	<i>Afirmación sobre la existencia de planificación del trabajo para las 2.0 desarrolladas.....</i>	253
Gráfica. 26	<i>Afirmación sobre la predominio del significado frente a forma en las tareas 2.0 desarrolladas.....</i>	253

ÍNDICE

GRÁFICAS		<u>Pág.</u>
Gráfica. 27.	<i>Afirmación sobre el empleo de uso real de la lengua de estudio en las tareas 2.0.....</i>	254
Gráfica. 28.	<i>Afirmación sobre la integración de las destrezas lingüísticas en las tareas 2.0.....</i>	254
Gráfica. 29.	<i>Afirmación sobre la activación de procesos cognitivos en el uso de las tareas 2.0.....</i>	255
Gráfica. 30.	<i>Afirmación sobre la cualidad comunicativa en las tareas 2.0.....</i>	255
Gráfica. 31.	<i>Afirmación sobre el fomento de conocimientos culturales con el uso de los recursos periodísticos desarrollados.....</i>	257
Gráfica. 32.	<i>Afirmación sobre la facilidad de aprendizaje con los recursos periodísticos digitales desarrollados frente a los tradicionales.....</i>	257
Gráfica. 33.	<i>Afirmación sobre el uso de herramientas hipermedia como elemento de ayuda y motivación.....</i>	258
Gráfica. 34.	<i>Afirmación sobre el uso de los recursos periodísticos como herramienta motivador en ELE.....</i>	258
Gráfica. 35.	<i>Afirmación sobre los materiales periodísticos desarrollado como herramienta de fomento de gramática y vocabulario.....</i>	259
Gráfica. 36.	<i>Afirmación sobre el uso de las tareas finales de lecto-escritura como herramienta de incremento de conocimientos lingüísticos.....</i>	261
Gráfica. 37.	<i>Afirmación sobre la idoneidad de las tareas finales desarrolladas como fomento de la lectura crítica y producción de mensajes mediáticos.....</i>	261
Gráfica. 38.	<i>Afirmación sobre la potencialidad de los textos periodísticos desarrollados para el fomento de lectura.....</i>	262
Gráfica. 39.	<i>Afirmación sobre la idoneidad de uso de la Web como herramienta de aprendizaje.....</i>	262

INTRODUCCIÓN

Al iniciar una investigación empírica sobre la explotación de la prensa digital como material de lectura virtual en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE), se presenta la singularidad de Internet, ya que parece una enciclopedia inagotable de información que se comparte en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE) con un objetivo común: la comunicación. Así, en la enseñanza de una LE, Internet ofrece una serie de recursos que no se pueden ignorar, y que se deben aprovechar. Sin embargo, es casi imposible mencionar todos los recursos (materiales útiles para la enseñanza del ELE que pueden encontrarse en la Web 2.0, así como actividades que pueden derivarse de ellos), a causa del vertiginoso ritmo de expansión de este medio y la inmensa cantidad de información almacenada. Ante este hecho, Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000, 2001) aseguran que la tecnología progresa velozmente, más que la exploración y puesta en práctica de sus posibles aplicaciones didácticas; las cuales, por otra parte, resultan a menudo mucho más variadas de lo que cabría pensar.

Asimismo, siguiendo las indicaciones de varios estudiosos (Cruz Piñol y Sitman, 2000; Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2000; Blanco Saralegui, 2003; Armentia Vizquete, 2005; Casals Carro, 2006...), la lectura del periodismo digital conlleva muchas ventajas y escasas desventajas. Con solo un clic el estudiante del ELE puede acceder inmediatamente a cualquier periódico en línea del mundo hispano y leer todo tipo de noticias actualizadas que desee. Los periódicos virtuales, a través del hipertexto, se han convertido en verdaderas enciclopedias de la información, cuya realidad «está ligada al conocimiento de algo. Conocimiento del mundo, de lo que pasa, de los demás. Por eso, el sentido de la realidad es social, cultural, científico e hijo de su tiempo» (Casals Carro, 2006, p. 61), lo cual aconseja poner en práctica el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes

(2007) como una imagen esencial del alumnado de lengua extranjera, como agente social.

En consecuencia, en la presente investigación, proyectamos una visión de Internet como una fuente de información que resulta útil para el profesorado y estudiantado de lenguas extranjeras: la prensa digital, constituye una fuente inagotable de información textual de temas diversos y actualizados, acompañados a menudo de material gráfico y/o sonoro. Asimismo, subrayaremos algunas de las múltiples posibilidades que brinda este medio para su aprovechamiento como material de lectura en ELE mediante un acercamiento práctico enfocado a la enseñanza de español como lengua extranjera. A través de la reflexión, los ejemplos y las propuestas concretas que aquí se ofrecen, el lector, tal vez, encuentre las huellas que le permitan trazar su propia senda.

Antecedentes y actualidad del tema

Hoy en día, la veloz evolución de las tecnologías de la información y la comunicación ha repercutido en todos los detalles de nuestro mundo, incluido el proceso de enseñanza-aprendizaje. Inevitablemente, la aparición y el desarrollo de Internet ha repercutido naturalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus elementos (profesorado, alumnado, métodos, instituciones...). Precisamente, en la enseñanza de una lengua extranjera, Internet ofrece una serie de recursos que el profesorado y el alumnado no pueden ignorar. Los innumerables materiales y recursos digitales de los que dispone Internet sirven para ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE – en nuestro caso, del ELE–.

Internet, como metamedio de estas tecnologías, parece una fuente enorme de todo tipo de información (texto, audio, video o una combinación de los tres...) encapsulada por medio de una herramienta, el hipertexto. En esta línea merece citar a Lugo de Usategui (2005):

La historia de la lectura y la escritura ha estado íntimamente ligada al surgimiento de nuevas tecnologías y nuevos soportes como fue el caso de la imprenta y el libro impreso en su momento lo que equivale hoy al surgimiento de las computadoras y el hipertexto como nuevos medios de comunicación de la lengua escrita. (p. 366).

Esta evolución ha repercutido en la manera de leer, y la lectura se ha convertido en «no lineal» dado que el hipertexto reúne códigos textuales, icónicos y auditivos, y, por lo tanto, tiene su propio discurso, gramática y semiótica. Casals (2006) señala esta nueva jerarquía del texto digital en Internet:

La red nos ha venido a mostrar que el conocimiento no es lineal y que la comunicación tampoco puede serlo. El camino del conocimiento crea redes, como las ha creado el mundo digital. La posibilidad de los hipervínculos y enlaces ha puesto en evidencia que la comunicación ha dejado su linealidad para ser más parecida a la mente humana: una gran red de relaciones casi infinitas. (p. 64).

Por consiguiente, conforme a Gutiérrez (2005), leer texto virtual implica unas habilidades y una alfabetización que lo diferencian de leer texto impreso, puesto que el texto virtual rechaza la lectura detenida de una sola página –como es el caso del texto impreso– debido a su naturaleza, ya que a veces combina palabras e imágenes que promueven una transición y movimiento a la hora de leer.

Aparte de este problema, cuyo origen está en la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para lograr una nueva competencia lectora en el ciberespacio, provoca un alejamiento de la norma estándar que exige el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Cabe añadir que, debido al uso masivo de Internet como metamedio de información y comunicación, han aparecido nuevos formatos textuales, sincrónicos como el chat o los foros; y asincrónicos, como el *e-mail* (el correo electrónico) o los

blogs. Además, esta evolución informática ha repercutido en los géneros textuales tradicionales, que se han adaptado conforme a las características de la pantalla, como se ve, por ejemplo en el caso de las noticias del periodismo digital. Muchos de estos medios son formatos escritos con un uso heterogéneo del lenguaje. En este sentido, Escandell Montiel (2011a), asegura que no se pueden precisar normas pragmáticas para la Red, puesto que mandar un correo electrónico no es lo mismo que mantener un chat o comunicarse en un blog...etc.

Según Fernández Vítóres (2016), el español es la tercera lengua usada en Internet, y la segunda en redes sociales masivas como *Facebook* o *Twitter*. El uso masivo de Internet ha convertido la red como si fuera una megafonía en una plaza donde cualquier persona puede decir lo que desea (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001), lo cual conlleva cierta dificultad a la hora de buscar *software educativo* adecuado: primero, por la heterogeneidad de español en la Red; segundo, por la divulgación de páginas web de nivel mediocre lingüístico y cultural: neologismos, errores, erratas, faltas de ortografía; e incluso, a veces cuyo contenido no sirve como recurso pedagógico.

Cabe resaltar que el periodismo en español ocupa un espacio relevante entre los recursos existentes en la Red. Este material proviene de centenares de cabeceras de prensa diaria de veintiún países, cuyo idioma oficial es el español, además de otros colectivos hispanohablantes en países como Estados Unidos, Alemania, Bélgica, Canadá, Israel o el Reino Unido (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2000). Con solo un clic, cualquier individuo puede acceder a cualquier periódico digital de estos países.

Debido a esta disponibilidad, el *ciberperiodismo* puede servir como material útil y motivador en el aula del ELE, ya que supone ser una herramienta útil, tanto lingüística como sociocultural, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. Debido a «su claridad, concisión,

brevedad, actualidad y proximidad a la oralidad, entre otras muchas cualidades», y por ser una muestra de lengua y cultura, puede desempeñar un papel «representativo, normativo y educativo» empleando «los presupuestos del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas» (Sitman, 2003, p. 97).

En la Era Informática en la que vivimos, de acuerdo con Moreno Espinosa (2006), se informa cada vez más a través de Internet, más que los medios tradicionales, y muchas personas prefieren la prensa digital como medio de información, especialmente las nuevas generaciones, llamadas *Nativos digitales* por Prensky (2001a), más acostumbradas a las pantallas, que ven en este soporte «un medio cómodo y fácilmente accesible para mantenerse informados» (Moreno Espinosa, 2006, p. 391).

Por consiguiente, cualquier aprendiz del ELE ha leído o suele leer periodismo digital en su propia lengua materna, lo cual servirá a la hora de introducir la prensa digital en español como material de lectura en el aula del ELE, ya que el mismo estudiante está acostumbrado con este tipo de formato y con su tipología textual, y por lo tanto, se aprovechará de las estrategias de comprensión que según el MCER (2002, p. 74) deben ser identificadas en relación con «el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados».

Siguiendo el rumbo de Gomes de Oliveira y Rau de Almeida Callou (2006, p. 295), las herramientas digitales que contiene el texto periodístico electrónico, tales como: *la multimedialidad, la actualización constante, los gráficos dinámicos, galerías de fotos, audiovisuales y la hipertextualidad*; facilitan el proceso lector y la descodificación del texto periodístico, dado que, pinchando elementos contextuales, el lector puede «llegar al origen de determinados conceptos que son importantes para su entendimiento». Con esta idea, Moreno Espinosa (2006) afirma

la modernidad del *ciberperiodismo* en comparación con el periodismo impreso:

El periodismo contemporáneo de hechos, de ideas, se hace con imágenes y palabras buscando una comunicación eficaz. Actualmente, las posibilidades de diseño gráfico, la capacidad de las nuevas generaciones de lectores de imágenes, las formas de redacción visual y la variedad de géneros iconográficos desarrollados por la informática han hecho que la comunicación periodística busque la eficacia y el impacto con recursos gráficos. (p. 391).

Además, conforme a Blanco Saralegui (2003, p. 1036), el periodismo digital, por su accesibilidad, constituye un caudal de «la pluralidad de normas del español», que «se hace presente en cualquier sociedad (sea o no hispanohablante) con solamente desearlo», ya que «el tiempo que se invierte en ello va desde el que se tarda en pulsar un botón hasta el que se tarda en trasladarse a otra cultura hispana,...[a través de varios centenares de prensa diaria localizada en veintiún países hispanohablantes, y otros muchos más en países no hispanohablantes]» (p.1036). Entonces, la prensa en línea puede servirse como una dosis sociocultural y sociolingüística en el aula del ELE.

Además, el periodismo digital posee otros beneficios para el ámbito del ELE, como su temática variable y actualizada, que puede cubrir casi todos los intereses y los gustos del profesorado y del estudiantado del ELE.

Explotando la prensa digital exitosamente en la clase de lectura, particularmente en un curso de LE, el texto periodístico debe fomentar el desarrollo intelectual y crítico del aprendiz mediante actividades cuyos resultados sean abiertos, de manera que muchas veces las preguntas no acepten solo una respuesta «a menos que se trate de ejercicios con formas verbales» (Fernández Pinto, 2002, p. 46). Asimismo, estas tareas deben estar diseñadas para fomentar –en gran parte– la búsqueda de

información, síntesis y comprensión del contenido, (MCER, 2002); además de promover los conocimientos previos del aprendiz en relación con el texto meta, fomentar el aprecio de temas culturales y sociales, la comprensión y la adquisición de vocabulario, la contextualización del texto dentro de movimientos y géneros –nacionales o internacionales–, y temas universales, empleando actividades de pre-lectura y post-lectura. A su vez, mientras se cumplen estos objetivos para analizar el texto periodístico meta, se puede asimilar y aplicar la ‘regla de las cinco w’ por parte del aprendiente (en inglés: *what, where, when, who, why*) que, según la escuela de periodismo, debe pensarse a la hora de escribir una noticia. De esta forma, los alumnos deberán sacar la información más importante de una noticia (*qué, cómo, quién, cuándo, dónde, etc.*), (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2000).

En consecuencia, la labor del profesor en el proceso de una *hiperlectura* se resumirá en la de instructor, guía, administrador y facilitador de las actividades, mientras los aprendices se encargan de investigar y navegar por la Web, (Fernández Pinto, 2002) de manera guiada o semi-guiada. De esta manera, (Moreno Martínez, 2001, p. 3), el instructor promoverá a sus estudiantes a seguir el «formato» de «Elige tu propia aventura» que forma un modelo «idóneo para una lectura graduada hipertextual» ya que conduce a ampliar la información contenida en el texto, y, por lo tanto, conseguir un mayor rendimiento en la actividad por «la toma constante de decisiones» fruto de la «no linealidad», rasgo característico de la *hiperlectura*.

Supuestos de partida

El proceso inicial de la revisión de la literatura científica, acerca del tema propuesto, apunta hacia cuatro materias fundamentales para la investigación: Internet aplicada a la enseñanza del ELE, la *hiperlectura* en el ELE y, por último el periodismo digital en la lectura del ELE; con el fin de llegar al diseño de la propuesta

didáctica –un curso–, cuyo objetivo será establecer un acercamiento práctico de la prensa digital como material de lectura virtual. Éste será evaluado para medir la viabilidad y efectividad del ciberperiodismo como material digital de lectura en el ámbito del ELE.

Principalmente, para asentar las bases del uso de Internet y defender su utilidad en el ámbito del ELE – el *ciberperiodismo* es uno de los recursos de este medio–, acentuamos la repercusión de la extensión de la Nuevas Tecnologías –y su metamedio, Internet– en todos los detalles de nuestro mundo, y especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus elementos –profesorado, alumnado, métodos, instituciones...–, y, más concretamente, en la enseñanza de una lengua extranjera. Suponemos que Internet ofrece un conjunto de innumerables recursos auténticos ante los que los profesores y los alumnos no se podrían aislar. Además del aumento gigantesco de la red, (Internet) ha posibilitado la creación de un espacio para comunicarse, informarse, expresarse, realizar compras desde casa, e innumerables usos, que cada día se van incrementando vertiginosamente. Así pues, los profesionales en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, y en nuestro caso de ELE, no reniegan de la importancia de Internet como medio de información y comunicación, y como herramienta poderosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es difícil imaginar cualquier estudio del campo sin las obras de Piñol (1997, 2000, 2002); Sitman (1998, 1999, 2000, 2003); Prensky (2001, 2002, 2004, 2008, 2012); Johnson (1992); Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2001); Frick (1991); Simón (2001, 2004); Cobo y Pardo (2007); Rodríguez Martín (2004); Conejo y Herrera (2009); Carrió Pastor (2007, 2009, 2010, 2014), entre otros.

En un segundo lugar temático, partimos de la idea de que el material existente en Internet se trata mayoritariamente de información escrita, lo cual está ideado para ser leído. De este modo, la explotación didáctica del texto electrónico supone abordar en primer lugar el modo interpretativo de aproximación a los textos, por lo que señalamos la comprensión lectora como

la destreza más fomentada en la Web. A diferencia de otros medios tradicionales, como la televisión –cuyos contenidos se basan en imágenes y sonido–, Internet exige más competencia lectora. La lengua española ocupa el tercer lugar en la Red, después del inglés y chino mandarín, por eso parece ser una fuente muy atractiva para los profesores de ELE, siendo un conjunto de recursos auténticos en esta lengua objeto de estudio. Por tanto, es indispensable realizar una evaluación crítica del material existente antes de aprovecharlo en el aula debido a la aparición de nuevos géneros textuales y la adaptación de otros tradicionales, constituyendo un lenguaje heterogéneo. Efectivamente, las valiosas aportaciones de Parrilla (2008); Caro Lopera (2003); Yates (1996); Moreno Martínez (2001, 2003); Yus (2001,2002); La Rocca (2005); Basterrechea Moreno (2005); Juan Lázaro (2000, 2006); Devís (2004); Gutiérrez (2005); López Andrada (2010), entre otros, han hecho posible una sólida visión conceptual del dominio y una reflexión para el perfeccionamiento de la bibliografía fundamental.

Como tercera parte, asumimos las consideraciones mencionadas anteriormente, y así hacemos hincapié en las estrategias de estos formatos con el fin de subrayar aquellos aspectos que nos resulten útiles y motivadores en el desarrollo de la comprensión lectora en el aula del ELE. Partiendo de los criterios del lenguaje informativo que posee la prensa digital: la claridad, concisión, naturalidad y captación, sostenemos la idea de que el periodismo digital es el material idóneo para presentar la realidad sociocultural de los países hispanohablantes en el aula del ELE, y por lo tanto acentuar las destrezas selectivas e interpretativas de las informaciones que introducen los diferentes códigos del cibermedio. Del mismo modo, resaltamos que la lectura un texto digital no se desarrolla de la misma forma que en un texto impreso, y arrojamos luz sobre las muchas posibilidades de interactividad que permiten estos materiales. Los procedimientos revelados por autores como Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000); Escorihuela y Villanueva (1997); Moreno de Nicolás (2004); Platón (2001); Brandl (2002);

Cassany (2000, 2001); Cabot (2007); Casals Carro (2006); Moraes (De) Sarmiento Rego (2006); Moreno Espinosa (2006), Nielsen (2000); Pinilla Gómez (2008); entre otros han consolidado la información fuente de esta parte.

Como cuarta disciplina, respaldado por la información mostrada en las otras materias, y siguiendo los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), diseñamos una visión práctica que refleja la aplicación de un curso semipresencial, cuyo eje es el empleo del texto periodístico digital como material de lectura, y su realización supone el uso de ayudas hipermedia y tareas 2.0. Seguimos las técnicas de elaboración de cuestionario-escala trazadas por Morales (1984), Amat (2011), Traver y García López (2007); y partiendo de las ideas de Juan Fernández (2000), Herrera y Conejo (2009), entre otros, redactamos los ítems. Debemos señalar que, empleando un estudio de casos para acentuar la efectividad del uso de la prensa en línea con alternativas cumplimentarías apoyadas en la TIC, organizamos una *entrevista* semi-estructurada siguiendo el rumbo de Palomino Leiva y Peláez et al (s.f.).

El objetivo de la recopilación bibliográfica reside en detectar, obtener y consultar materiales relacionados con los principios de las cuatro materias de estudio, llegando así a un dominio necesario de la base teórica para poder establecer una metodología fiable, y por lo tanto establecer una visión proyectable de estas materias. El análisis de la información lo realizaremos a través de un razonamiento desde lo general a lo particular. Es decir, partiremos desde un panorama general que abordará el impacto de las Nuevas Tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE y el aprovechamiento de Internet en el ámbito del ELE, pasando por el estudio del hipertexto como herramienta poderosa de la Red, sin olvidar de acentuar conceptos claves como la jerarquía digital del texto virtual y su enseñanza en el campo del ELE; hasta aterrizar en nuestro objeto de estudio, el *ciberperiodismo* como material de lectura virtual en el aula del ELE, consolidado por el diseño de

un acercamiento didáctico aprobado y desarrollado por profesorado y alumnado del ELE.

Por lo tanto, consideraremos aquellos recursos bibliográficos vinculados con el impacto de las TIC –principalmente Internet– en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus elementos –profesorado, alumnado, métodos, instituciones, etc.–, y más concretamente, aquellos relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera, las actividades en la Red dentro del ámbito de la enseñanza del ELE, el texto electrónico y el periodismo digital. El análisis de estos recursos requiere el empleo de un método mixto de las dos tendencias investigadoras: *el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción*. A su vez, durante la fase experimental, recurriremos a los métodos: *el cuantitativo y el cualitativo*.

Objetivos de este trabajo

En los últimos años, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han evolucionado de forma vertiginosa. Sin embargo, su incorporación en el contexto del tipo de proyectos y tareas que se realizan en la clase y los cursos del ELE, no han tenido este mismo progreso –salvo algunas excepciones–. Pese a la aceptación colectiva del uso de las nuevas tecnologías, el empleo de estas herramientas en el aula de idiomas es limitado, y en ocasiones nulo. Esto puede provenir del hecho de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se encuentran suficientes parámetros para su adecuada aplicación y evaluación.

Aunque la tarea del profesorado es buscar un aprovechamiento didáctico adecuado de estos medios, son los investigadores los responsables de entablar el panorama de esta nueva y compleja cuestión. Por este motivo, hemos tomado una decisión: plantear e introducir un trabajo de investigación que nos posibilite analizar, desde una perspectiva didáctica, la enseñanza del español como lengua extranjera sostenida en la explotación de medios tecnológicos de última versión.

Con el fin de abordar esta problemática, hemos procedido a trazar un conjunto de preguntas cuyos matices se resolverán a lo largo del trabajo de investigación que introducimos. En vista de que estas preguntas pueden ser numerosas, resaltamos aquellas que señalan la presumible potencialidad de Internet –como metamedio de las TIC–, en su formato escrito, para el desarrollo de la competencia lectora. Concretamente, en la presente investigación, hacemos uso de una fuente de información que resulta útil para el profesorado y estudiantado de lenguas extranjeras –en nuestro caso para la enseñanza de español como lengua extranjera–: la prensa digital, que constituye una fuente inagotable de información textual de temas diversos y actualizados, acompañada a menudo de material gráfico y/o sonoro. Partimos, por lo tanto, de las siguientes preguntas de investigación que van de lo general a lo particular:

1. ¿Cuáles son los vínculos entre el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE y el aprendizaje sustentado en las TIC? Aquí prestamos especial atención a Internet por su naturaleza como metamedio.
2. ¿Cómo la integración de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera impulsa a recrear nuevos paradigmas en los enfoques, métodos, diseños curriculares y evaluaciones? ¿Pueden afectar al rol del profesor, del estudiante y de las instituciones educativas?
3. ¿Puede explotarse Internet de forma adecuada en el aula?
4. ¿Cómo afecta el uso masivo de Internet en la pragmática de la comunicación y el desarrollo de la lengua escrita?
5. ¿Cuáles son los recursos digitales más convenientes para el desarrollo de la comprensión lectora en la clase de ELE?
6. ¿La explotación didáctica del material tradicional es como la del material digital?

7. ¿Qué potencial motivador aporta la prensa digital?
¿Aporta otras ventajas diferentes a la prensa impresa?
8. ¿Es compleja la integración del periodismo digital en la adquisición del español como lengua extranjera y especialmente en la competencia lectora?

Si seguimos a Goetz y LeCompte (1988), los objetivos de una investigación abordan una proporción del conocimiento, ampliándola o incluyendo una nueva visión que facilite la integración de un área conceptual. Se plantean a partir de un marco teórico o conceptual que dirige la investigación, por lo que, normalmente, en la evolución del estudio, se redefinen sus propósitos. En el presente trabajo de investigación, los objetivos generales y específicos que propusimos son los siguientes:

1. Aproximarnos a la literatura científica acerca del tema propuesto para introducir una contribución que se pueda proyectar y que emplea el texto periodístico digital como material de lectura, utilizando ayudas de hipermedia y las tareas de web 2.0.
2. Conocer las actitudes, opiniones y percepciones que tiene grupo piloto de profesores de español como lengua extranjera para avalar este acercamiento didáctico sobre la potencialidad del texto periodístico digital en el desarrollo de la comprensión lectora en los procesos de enseñanza-aprendizaje del ELE.
3. Obtener información sobre la efectividad de las ayudas hipermedia e interfaz empleados, y medir el desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso del texto periodístico digital apoyado por dichas alternativas complementarias que brindan las TIC.

Así, en este estudio, los objetivos mencionados anteriormente, se han ido estableciendo hasta lograr precisar de la forma más exacta nuestros propósitos. Así, el objetivo general del presente trabajo es **intentar indagar la potencialidad de la prensa en**

línea en el desarrollo de la comprensión lectora en ELE. Es decir, conocer la lectura de la prensa *online*, y desarrollar las habilidades comunicativas relacionadas con este ámbito, explotando las diversas bondades que brinda Internet. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Formar una base teórica sólida sobre el uso real de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, la explotación didáctica de la jerarquía digital en la destreza lectora y el replanteamiento de estas dos materias a la hora de aprovechar el texto periodístico en línea como material de lectura en el campo del ELE.
2. Estudiar la tipología de las actividades en la Red y los parámetros de integración de los recursos educativos digitales, a fin de obtener una sistematización propia.
3. Empezar un estudio exhaustivo sobre la explotación didáctica de la jerarquía digital del texto periodístico en línea para favorecer la comprensión lectora del mismo.
4. Elaborar una visión didáctica y proyectable del periodismo digital, destinada a niveles B1-B2, que abordará el texto virtual como material de lectura en el campo del ELE.

De este modo, se pretende que esta investigación sirva de guía al profesorado, presentando conceptos e ideas –sin adentrarnos en un análisis teórico o de investigación improductivo– que consideramos pueden contribuir a mejorar y/o potenciar la comprensión lectora del aprendiz del ELE a través de la prensa digital. Consideramos el lenguaje del periodismo digital como el más fiable entre los textos digitales presentes en Internet para la transmisión de información.

Objeto general de estudio y ámbito específico de la investigación

A consecuencia de la era digital donde vivimos, el uso vertiginoso de las Nuevas Tecnologías ha repercutido en todos los campos de vida, y en particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Efectivamente, estos nuevos medios están evolucionando nuestras formas de percibir, de ver y de pensar de forma universal, capacitándonos para leer en un formato hipertextual –no lineal–. Además, han posibilitado estudiar y formarse en cualquier ámbito, incluso, a aquellos aprendices que no podían asistir a clases por su lejanía a los centros de educación.

Así pues, los profesionales en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras –y también de otras especialidades– no reniegan de la importancia de Internet como medio de información y comunicación, ni como herramienta poderosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, muchos estudiosos han preguntado: ¿se explota bien este medio en el aula? Hoy en día, Internet constituye una fuente inagotable de información, pero ¿encuentran los docentes los materiales y recursos suficientes para aprovecharla?, ¿el profesorado y el alumnado, disponen de accesibilidad a Internet y a instalaciones tecnológicas en las instituciones educativas?, ¿los profesores han recibido una formación tecnológica suficiente para ayudarles a dominar la red y saber explotarla?, ¿se ha estudiado e investigado lo suficiente en este campo?, ¿se puede ejercer un control efectivo sobre el acceso de los alumnos a determinados sitios de la red?, ¿la exportación didáctica del material es como la del material digital?... Han sido algunas cuestiones que intentamos tratar en esta investigación. De hecho, existen muchos interrogantes acerca de si Internet puede ser una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ello ha suscitado el interés de muchos especialistas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo con Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000), la tecnología progresa velozmente, más que su exploración y puesta en práctica de

posibles aplicaciones didácticas, las cuales, por otra parte, resultan a menudo mucho más variadas de lo que cabría pensar.

En este trabajo asumimos la idea de que el entorno tecnológico, en el proceso de enseñanza–aprendizaje de una LE, es una trayectoria en constante evolución metodológica y evaluativa. Por esta razón, y con el fin de realizar una contribución proyectable en futuros contextos de enseñanza virtual, introducimos, como objetivo fundamental, una visión funcional de la prensa digital como material de lectura virtual en el ámbito del ELE, a través de un curso semi-presencial que explota el texto periodístico digital como material de lectura, utilizando ayudas hipertexto y tareas 2.0. Este curso, cuya duración estimada es 30 horas, está destinado a un nivel intermedio y consta de cinco unidades de temática variada –cada una alojada en un blog, y a su vez, el conjunto de los cinco blogs hospedado en una página web–. Este acercamiento didáctico presenta una colección de artículos tomados de la prensa digital, tanto en España como Latinoamérica, de secciones como *Ocio*, *Sociedad*, *El Mundo*, *Gastronomía*, *Ciencias* y *Cultura*. Este proyecto didáctico pretende: 1) explotar la estructura de varios textos periodísticos digitales para poner en funcionamiento el uso del texto electrónico como agente de información, analizando el contenido de noticias proveniente de varias páginas web de periódicos digitales del Mundo Hispano; 2) fomentar la imagen del lector-estudiante activo y crítico, mediante la tarea final, que constituye una actividad de lecto-escritura que parte de los textos periodísticos digitales meta; 3) incitar el trabajo individual y el trabajo colaborativo (en pareja o grupo) –si el curso es realizado por más de un estudiante al mismo tiempo–, asimismo estimular el uso del blog de la clase; 4) impulsar la toma de decisión guiada o semi-guiada –a través de la búsqueda de información en la red– y la creatividad de los alumnos; 5) argumentar opiniones sobre el tema meta de cada texto periodístico virtual tratado en esta propuesta; 6) familiarizar a los estudiantes con los referentes de la lengua y la cultura española; 7) impulsar la autonomía y la independencia de los aprendices mediante el hipertexto y la hipertexto; 8)

desarrollar las competencias: comunicativa, sociocultural, sociolingüística, intercultural y digital, y activar los conocimientos previos del mundo.

Esta visión didáctica será evaluada para medir la viabilidad y efectividad del curso diseñado, así como posibles mejoras al mismo –en caso de que sean necesarias–. Optamos por elaborar un cuestionario-escala con el que medir la actitud –o expectativas ante el futuro– de un grupo piloto de profesores de español como Lengua Extranjera. Este cuestionario buscará evaluar el curso diseñado mediante los siguientes criterios:

- La identificación del material (nivel, destinatarios, objetivos, contenidos, destrezas, índice o estructura, duración de la actividad...).
- Accesibilidad.
- Interfaz del material (instrucciones, dinámica o funcionamiento de la actividad, lengua vehicular, corrección de la lengua objeto de aprendizaje, tipo de interacción, tipo de soluciones: cerradas o abiertas, *feedback* o análisis del error...).
- Aspecto de la página web (diseño, corrección de lengua utilizada,...).
- Planteamiento de las tareas 2.0 (plan de trabajo, significado, uso real de la lengua, destrezas lingüísticas, procesos cognitivos, naturaleza comunicativa,...).
- La efectividad de los textos periodísticos explotados como material idóneo de lectura en el desarrollo de competencia lectora (conocimientos lingüísticos, socioculturales ...).
- El uso del ciberperiodismo, representado en los textos meta, para promover la lectura activa (lecto-escritura).
- La utilidad del periodismo digital y la web para el trabajo autónomo.

De este modo, trataremos de examinar y aplicar los parámetros adecuados para obtener una contribución proyectable, avalada por el posterior proceso empírico, y los criterios sentados por los estudiosos. Precisamente, como parte de la fase empírica, emplearemos un estudio de casos. En concreto, se pondrá en marcha una unidad didáctica como modelo del interfaz y las ayudas hipermedia utilizadas en el curso para ejercer la destreza lectora. Así, a través del desarrollo de esta propuesta didáctica y el empleo de una entrevista a los estudiantes participantes se pretenderá medir la efectividad del uso del texto periodístico en línea como material de lectura, apoyado en alternativas complementarias de multimedia en el avance de lectura y comprensión de textos digitales extraídos de la prensa en español.

En definitiva, este trabajo de investigación se centra en medir la viabilidad y efectividad del uso del texto periodístico digital como hipertexto en el desarrollo de la comprensión lectora, mediante una visión proyectable de la prensa digital como material de lectura, contribuyendo así al avance de la ciencia aplicada y estructurando una metodología propia. Una aproximación analítica al ámbito del ELE nos concentrará en la necesidad de no dejarse cegar por las posibilidades del periodismo digital y, por tanto, mantener una correlación entre los objetivos que se persiguen, los procedimientos que se proponen para alcanzarlos y las herramientas que se han de emplear, y así, estudiarlas desde el punto de vista científico. Es decir, se acentuarán las claves esenciales ante el reto de utilizar los textos periodísticos digitales para desarrollar la destreza lectora, empleando tareas y herramientas más dinámicas y colaborativas a través de tareas 2.0. De igual modo, valoraremos el marco teórico –apoyado por ejemplos, tablas y figuras– como la parte práctica, donde se introduce un producto destinado al público de interesado.

Novedad del estudio científico

Elaborando la presente investigación, hemos tratado una óptica del tema académico diferente en comparación con algunas tesis doctorales revisadas. Por ejemplo, Bonvin Faura (2007), en el ámbito de la prensa digital, se centra principalmente en los cambios que ha introducido la prensa digital en el mundo de la comunicación, haciendo hincapié en algunas de las peculiaridades del texto periodístico virtual, con la intención de presentar una guía útil a las empresas de comunicación, a los profesionales de la información y a los lectores de L1; por otro lado, Moreno Martínez (2003), en el campo del uso del hipertexto en ELE, hace hincapié en el hipertexto como formato para la lectura extensiva de historias graduadas en el campo de la enseñanza de lenguas. Por consiguiente, el propósito del presente trabajo consiste en superar las fronteras de estos estudios y representar una proyección distinta: la potencialidad presumible del ciberperiodismo en el desarrollo de la comprensión lectora en ELE; es decir, esta investigación pretende introducir la lectura de la prensa *online*, y desarrollar las habilidades comunicativas relacionadas con este ámbito mediante una contribución didáctica y proyectable del periodismo digital, que aborda el texto virtual como material de lectura en el campo del ELE.

Cabe resaltar que ha sido muy instructiva la contribución de Jiménez Díaz (2013), quien dedica su tesis a abordar la implementación de estrategias para la lectura de textos en un contexto multimedial en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La tesis publicada de Martínez Olvera (2015) comprueba el uso de una aplicación multimedia, que tenga en consideración las peculiaridades del estudiantado de enseñanza media en la mejora de la competencia lectora en inglés. Sin embargo, la originalidad de la presente investigación consiste en ceñir las peculiaridades de la prensa digital en la enseñanza del lector-estudiante de español como lengua extranjera. Tomando como referencia Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000): «la tecnología avanza más aprisa que la exploración y puesta en

práctica de sus posibles aplicaciones didácticas; las cuales, por otra parte, resultan a menudo mucho más variadas de lo que cabría pensar», el presente trabajo de investigación se centra concretamente en el uso del periodismo digital –creemos en la idoneidad del texto periodístico electrónico como recurso hipertextual, siendo lengua y cultura– para la mejora de la competencia lectora. La presente tesis trata de asignar sus peculiares valores y presentar un estudio competente de las singularidades del entorno académico.

Pese a que ha sido valiosa la contribución de autores como Cruz Piñol y Sitman (2000), Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000), Blanco Saralegui (2003) entre otros, siendo un punto de partida metodológica para el presente trabajo de investigación, estos abordan de manera muy tímida algunas de las muchas características de la prensa digital en la enseñanza de español como lengua extranjera. Aunque algunos de dichos estudiosos señalan la posibilidad del aprovechamiento virtual del texto periodístico digital teóricamente, presentan algunas propuestas de actividades que tratan el texto periodístico en línea sin aprovechar su jerarquía digital, limitándose en su naturaleza como documentación de información accesible y asequible. Tampoco han aprovechado la interactividad que brindan las actividades o tareas digitales. Se han limitado a ofrecer una gama tradicional de actividades que pueden explotarse trabajando la versión impresa de la prensa, por lo que no han disfrutado de las variables posibilidades que brinda Internet en esta cuestión. Partiendo de la idea de Goetz y LeCompte (1988), que radica en que el estudio de investigación ciñe una dimensión en el conocimiento o lo amplía, empieza una nueva línea de investigación o posibilita la integración de un área conceptual emergente; el presente trabajo establece una aproximación aplicable de la prensa digital como material de lectura en la enseñanza del ELE, empleando actividades y tareas 2.0, que algunas de ellas fomentan la producción de mensajes mediáticos propios por parte de los aprendices –utilizando diferentes lenguajes y canales–. Debido al desconocimiento en el

aprovechamiento interactivo de las muchas posibilidades que brinda la prensa online, y siendo el autor de esta tesis un aprendiz del ELE –aunque es filólogo y traductor, no deja de ser hispanohablante no nativo, y por lo tanto aprendiz – que ha aprendido mucho lengua y cultura leyendo *El País*, *El Mundo*, *ABC*, *La Vanguardia*..., nos animamos a trazar una senda en este nuevo y complejo paradigma.

Llegados a este punto, y agradeciendo a los estudiosos citados en este apartado por sus aportaciones, se resalta la originalidad del presente estudio. Precisamente, el principal elemento que sostiene dicha afirmación procede de la novedad de una metodología mixta –siguiendo las dos tendencias investigadoras: *el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción*– y el uso de un estudio experimental de carácter *cuantitativo y cualitativo* para la recogida de datos. Comenzaremos con una visión global de la explotación didáctica de internet en el aula del ELE –pasando por conceptos claves como la jerarquía digital del texto–, hasta llegar a nuestro objeto de estudio que es la prensa digital y su análisis para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula del ELE. Este análisis se verá consolidado y apoyado con el diseño de un acercamiento didáctico aplicable que considere las características del estudiantado meta y la didáctica de la comprensión lectora en las lenguas extranjeras, y que estará basado en el estudio de la lengua de especialidad y las posibilidades que ofrece la Web 2.0, evitando siempre la ceguera de la jerarquía digital. Esta investigación aplica y garantiza una nueva combinación de todas estas materias con el objetivo de traducirlos en una visión didáctica aplicable. A diferencia de otros trabajos de investigación –cuyos autores son investigadores y docentes en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras–, este experimento atiende a subrayar que no es complejo el uso e integración de las TIC –en concreto Internet– en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. Esta conclusión tiene en cuenta la premisa de que Internet no solo es una fuente de documentación y/o medio de comunicación, sino

que también es una herramienta de creación. Esto supone un estímulo tanto para el docente como para el estudiantado ya que no exige muchos conocimientos informáticos en el diseño de las actividades multimedia ni alfabetización digital avanzada para el desarrollo de las mismas. Precisamente, las investigaciones sobre la puesta en práctica de las herramientas de la Web 2.0 son relativamente recientes, aunque su aprovechamiento ya se pone de manifiesto en el aula de lenguas. La tímida asimilación de estos medios se debe, por un lado, a la innovación de los mismos y a su naturaleza cambiante o de constante *estado beta* – estado de prueba–, y por lo tanto no garantizan mayor seguridad ni permanencia de estos medios como tales; y, por otro lado, la falta de información que origina desconocimiento o ignorancia hacia estas herramientas por parte de los profesores.

Hipótesis de trabajo

De Pablos, Colas y Villaciervos (2010) aseguran que el aprovechamiento o integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y que, por esta razón, las investigaciones sobre esta cuestión se han ido dirigiendo hacia estudios de carácter cualitativo, que facilitan un conocimiento más profundo sobre el impacto que producen. Considerando esta información, y tomándolos como referencia, la investigación trabaja con las siguientes hipótesis a verificar:

- Establecer una aproximación aplicable de la prensa digital como material de lectura en la enseñanza del ELE, empleando actividades y tareas 2.0, que en ocasiones fomenten la producción de mensajes mediáticos propios por parte de los aprendices –utilizando diferentes lenguajes y canales–.
- Estudiar las peculiaridades de la prensa digital como ciberespacio excelente de lenguaje idóneo para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula del ELE.

- Aproximarse al acceso de la información electrónica en la enseñanza del ELE, asimilando el concepto de jerarquía digital que se ve en hiperlectura de un texto – no lineal– anexado a través de hipervínculos.
- Analizar el aprovechamiento de los medios virtuales, desde el punto de vista de las competencias procedimentales y el uso didáctico, como una herramienta de enseñanza –caudal de información, medio de comunicación y herramienta para la creación una herramienta– o una fuente de documentación, limitado al proceso de captar información y argumentos para la recopilación, extracción y análisis del uso del periodismo digital como material online en el desarrollo de la comprensión lectora del ELE; asimismo, desarrollar las habilidades comunicativas relacionada con este ámbito.
- Abordar la información que proporciona el periodismo digital para los estudiantes del ELE, y analizar las ventajas y desventajas de este soporte virtual de información.
- Detectar las destrezas selectivas e interpretativas de las informaciones que proporcionan los diferentes códigos del mismo medio electrónico.
- Resaltar las muchas posibilidades de interactividad que brinda el ciberperiodismo a los aprendientes a través de un curso proyectable que procura que el tipo de lectura no sea el mismo en el texto digital que en el texto impreso.

La integración de las nuevas tecnologías y la explotación didáctica de materiales digitales, especialmente aquellos derivados del periodismo digital, proporcionan herramientas adecuadas y convenientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y,

fundamentalmente, para el desarrollo de la competencia lectora

Las propiedades de claridad, concisión y coherencia del lenguaje presentado en la prensa digital lo convierten en el ciberespacio más apropiado para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula del ELE.

El acceso a la información presente en los entornos digitales expone un nuevo formato de organización del mensaje, los hipervínculos, que generan una necesidad de aprendizaje de lectura en estos medios y una comprensión en la captación de la información.

El aprovechamiento de los medios virtuales, desde el punto de vista de las competencias procedimentales y la aplicación didáctica, está condicionado a un uso como herramienta de enseñanza o fuente de documentación –caudal de información, medio de comunicación y herramienta de creación–, limitando su función a una recopilación, extracción y análisis del periodismo digital para el desarrollo de la comprensión lectora del ELE y desarrollar las habilidades comunicativas.

En la información digital, el mensaje puede formarse empleando los tres tipos de códigos: lingüísticos, icónicos y sonoros, y, aplicado a la enseñanza-aprendizaje del ELE, mejora las destrezas selectivas e interpretativas de la información.

Las posibilidades de interactividad que brinda el ciberperiodismo y la creación de actividades y tareas 2.0 relacionadas con el contenido de la información, permiten la creación de un curso proyectable que trabaje la hiperlectura y su comprensión lectora, así como, en ocasiones, fomente la producción de mensajes mediáticos propios por parte de los aprendices, utilizando diferentes lenguajes y canales.

En definitiva, suponemos que el profesorado podrá diseñar fácilmente materiales electrónicos accesibles a sus estudiantes con una estrategia para la descodificación de los textos periodísticos virtuales y ampliar su información. El planteamiento de este material se realizará a través de actividades cuya esencia sea la expansión de conocimientos con nuevas fórmulas para presentar, estudiar y enseñar un texto; de esta manera se estimulará a los aprendientes para desarrollar un mejor conocimiento y entendimiento del texto tradicional a través de las aptitudes requeridas para el manejo de las herramientas tecnológicas.

Indiscutiblemente, las hipótesis planteadas nos orientarán en el estudio metodológico del dominio académico y, así, examinar las características del ciberperiodismo en la enseñanza de español como lengua extranjera, y en concreto en el desarrollo de la comprensión escrita.

Valor teórico y práctico de la investigación

Esencialmente, se ha de poner de manifiesto la relevancia de esta investigación en el marco teórico, haciendo hincapié en los siguientes desarrollos temáticos:

- los siguientes dos capítulos son una descripción del panorama histórico-social de los inicios del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, además de una visión global sobre el aprovechamiento didáctico de internet en el aula del ELE, junto con la exposición y catalogación de sus doctrinas esenciales y definiciones conceptuales clave;
- respecto a la *hiperlectura* en ELE, este apartado podría servir como una materia informativa para los profesores que necesiten explotar el texto electrónico de manera efectiva en el aula del ELE. Empezando con una breve introducción sobre Internet –en el que se la describe como una especie de biblioteca de Babel, de inmenso

archivo de información cuya herramienta es el hipertexto y la heterogeneidad del español en Internet–, se expondrán las características del texto digital y sus estrategias de lectura para la mejora de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje del ELE;

- el ciberperiodismo como material en la clase de lectura, constituye un bloque de información que podría convertirse en una guía de cómo usar el texto periodístico digital de manera diferente que el impreso, aprovechando las muchas posibilidades que brinda Internet y del mecanismo del texto en línea.

Por otro lado, se aporta un conjunto de resultados prácticos, que se procura conseguir desde la disposición teórica mencionada anteriormente:

- Internet no solo se usa como una fuente de documentación y/o recursos sino también como medio de comunicación y herramienta para la creación;
- la lectura en papel no se realiza de la misma forma que en pantalla y, por ello, generan unas circunstancias de la jerarquía digital que deben ser afrontadas con estrategias de lectura para un aprendiz de una lengua extranjera;
- el producto práctico final tendrá algunas características habituales en el texto virtual o la hiperlectura;
- el soporte físico de la información práctica –curso didáctico y proyectable de la prensa digital– que se diseñará en la segunda fase de la investigación, estará accesible *online* para el público interesado.

En resumen, elaborando el presente trabajo de investigación, se procurará conseguir una correspondencia y adecuación entre el marco teórico y práctico para que el fruto científico sea una directriz doctrinal unido a un análisis funcional de los resultados de la investigación.

Estructura de la tesis

La organización estructural de esta tesis se plasma en varias fases: teórica, metodológica, analítica y empírica. Para ilustrarlo mejor, destacaremos que la evolución de la tesis, a lo largo de los cinco capítulos que la componen, se desarrolla desde una visión general hasta llegar al detalle de estudio. Es decir, iniciaremos el análisis con el estudio de la explotación de las TIC en el proceso de enseñanza –aprendizaje del ELE y los nuevos paradigmas pedagógicos establecidos– (capítulo I y II), pasando por el uso del hipertexto como material de lectura de LE (capítulo III), hasta inferir en el fundamento de nuestra tesis: el uso de la prensa online en el desarrollo de la comprensión lectora (capítulo IV). Como resultado de estas deducciones fundadas, elaboraremos una experiencia proyectable, teniendo en cuenta las precauciones y condicionantes del uso de Internet como metamedio de las TIC, la tipología de las actividades virtuales y la jerarquía hipertextual del texto en línea, así como la riqueza lingüística y cultural del lenguaje periodístico (capítulo V). Hemos incluido como complemento de las reflexiones de esta tesis doctoral, varios anejos que sirven para ejemplificar los resultados de la investigación de esta tesis doctoral.

1. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ERA DIGITAL

1.1. INTRODUCCIÓN

Internet, como metamedio de las TIC, ha cambiado nuestra visión hacia los paradigmas del conocimiento. Nuestra vida se ha visto modificada desde la llegada de Internet, lo cual implica ventajas e inconvenientes, evidentemente. Las comunidades electrónicas se han extendido posibilitando la comunicación entre quienes comparten un mismo estudio, afición o actividad. Todo ello se ha reflejado en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), y de las lenguas extranjeras (LE) en general.

De acuerdo con algunos autores, como Sitman (1998) y Prensky (2004), llamar la atención y motivar a los estudiantes en una clase de lengua extranjera se considera uno de los aspectos más importantes del aprendizaje. Si el docente consigue esta clave, tendrá mucho éxito en el proceso de enseñanza. Para un profesor de lengua extranjera, (Cruz Piñol, 1997), resultará difícil encontrar, por ejemplo, material que sirva para trabajar la expresión oral y que se ajuste a las preferencias de alumnado, especialmente si es multicultural o de edades diferentes. Temas como *Cultura, ocio, sociedad, deportes, viajes...*, (Cruz Piñol, 1997), pueden introducir diversidad temática en la clase de las lenguas extranjeras, pero llega un periodo evolutivo para el aprendiz en el que no representan más que temas recurrentes cuando el estudiante ya lleva unos cuantos años aprendiendo lenguas. Por lo tanto, el profesor debe estar siempre al día para buscar temas actuales de interés, utilizarlos, y así captar el interés de los estudiantes, (Rodríguez Pérez, 2012). Así pues, Internet se presenta como la solución de esta situación didáctica, ya que, aunque «somos conscientes de que no todas las personas son amantes de las máquinas» (Cruz Piñol, 1997, párr. 2), resulta cada vez más incuestionable que los profesores tendrán

que trabajar con el ordenador (Moreno Fernández, 2012), siendo una herramienta como el video y el radiocasete que utilizan en sus clases. Además, Internet se considera una herramienta fascinante que puede motivar al estudiantado en el aula de una lengua extranjera, (Bañón, 2008; Grünewald, 2009).

En consecuencia, debería reajustarse el impacto tecnológico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, y no solo usarlo como meras máquinas. En este rumbo, debemos mencionar a Cuestas y Valotta (2011):

Este nuevo paradigma educativo – debido al uso de las TIC– incluye cambios que afectan el modo en que los docentes y alumnos interactúan tanto dentro como fuera del aula, los materiales que se utilizan para enseñar, las metodologías e incluso la evaluación. (párr. 3).

Así, en los siguientes apartados, daremos un repaso sobre la relación entre las nuevas tecnologías y la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en nuestro caso en el campo del español como lengua extranjera, arrojando luz sobre el impacto tecnológico en los paradigmas del entorno educativo constituidos por el profesorado, el alumnado y la institución educativa.

1.2. LA EVOLUCIÓN DE LA RED HASTA EL MOMENTO ACTUAL Y EL ELE

Repasando la historia de la red¹, veremos que su idea se remonta a los años 40 con el proyecto de Bush (1945), llamado *Memex*². Este ingeniero estadounidense pensó sobre la posibilidad de almacenamiento de todo el conocimiento humano existente y de la necesidad de planear la manera de poder acceder a él de forma rápida, efectiva y relevante. Su pretensión era la de inventar un dispositivo que imitara el sistema operativo del cerebro humano, pudiendo saltar de una información a otra por su relación asociativa y no presentando la información de forma lineal a través de índices como en un libro. De hecho el objetivo anhelado era crear un dispositivo que pudiera ayudar a los científicos a procesar la información existente de forma efectiva para ellos.

¹ Según Funes (2011), se refiere a la red informática «al conjunto de ordenadores y otros equipos interconectados, que comparten información, recursos y servicios. Puede a su vez dividirse en diversas categorías, según su alcance (red de área local o LAN, red de área metropolitana o MAN, red de área amplia o WAN, etc.), su método de conexión (por cable coaxial, fibra óptica, radio, microondas, infrarrojos) o su relación funcional (cliente-servidor, persona a persona), entre otras». Cabe señalar que se puede nombrar la Red como la Web o la Telaraña. Para más información véase <http://redesinfo2012.blogspot.com.es/>

² La idea básica de hipertexto se debe a Vannevar Bush, cuando en 1945, en su artículo «As we may think», disponible en <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/4/>, explica el dispositivo *MEMEX*, en el cual «an individual stores all his books, records, and communications, and which is mechanized so that it may be consulted with exceeding speed and flexibility. It is an enlarged intimate supplement to his memory».

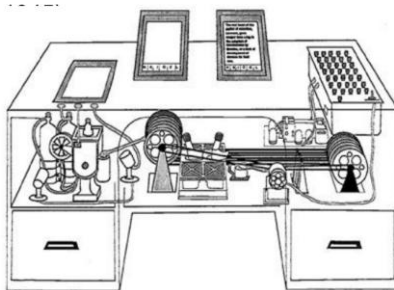


Fig. 1. Simulador de Memex, Vannevar Bush (1945)³

(MemexSim)

Por desgracia este proyecto no se llevó a cabo, pero la idea que estaba detrás de él logró inspirar, dos décadas más tarde, a Ted Nelson (1965) para concebir su proyecto llamado *Xanadu*. Este proyecto, que tampoco consiguió llegar a su materialización, consistía, esencialmente, en crear un documento global y único que contuviera toda la literatura escrita en el mundo, mediante una gran cantidad de ordenadores interconectados, de modo que la información estuviera contenida en forma de hipertexto⁴. Así, con Ted Nelson (1965), nació el término de *hipertexto*, quien lo determinó en Bianchini (1999, p. 1) de la siguiente forma:

Un cuerpo de material escrito o pictórico interconectado en una forma compleja que no puede ser representado en forma conveniente haciendo uso de papel.

³ Fuente: <http://memexsim.sourceforge.net/index.html> [consulta 6 de febrero de 2015]

⁴ La RAE define el hipertexto como un «texto que contiene elementos a partir de los cuales se puede acceder a otra información». Cabe añadir que el hipertexto no está limitado a datos textuales, sino que también en él se puede hallar imagen, sonido o vídeo en contexto con el tema meta. El programa que se utiliza para leer los documentos de hipertexto se llama «navegador», el «*browser*», entre otros; y cuando seguimos un enlace decimos que estamos navegando por la Web. El hipertexto constituye, pues, un modelo de diseñar, escribir y redactar un texto en el espacio virtual. Detallaremos la información sobre el hipertexto en *el tercer capítulo*.

AN AUTHOR-BASED, LITERARY AND CULTURAL DESIGN

The Xanadu Document Model

-- built on the assumption of perpetual change and re-use

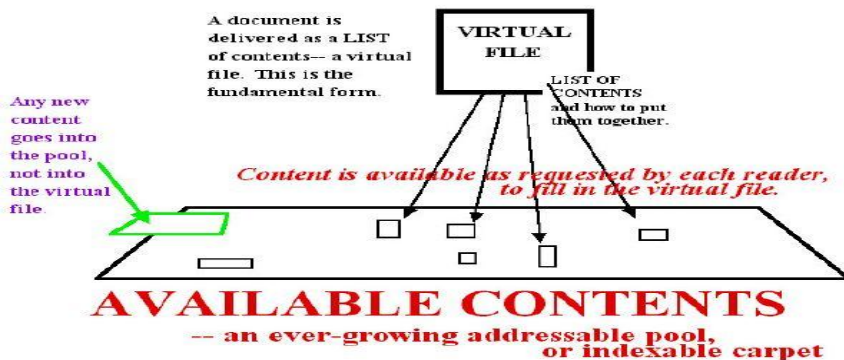


Fig. 2. Modelo del proyecto Xanadu de Ted Nelson o estilo hipertexto (1965)⁵

Por fin, a finales de los años 80, cuando ya se disponía de un soporte tecnológico operativo y suficiente para la realización de todas esas ideas anteriores, podemos situar el nacimiento real de la Web. Tim Berners-Lee (1989), considerado también el padre de la Web, presenta un sistema de gestión de información cuyo impulso, con respecto a las ideas anteriores, fue el de unir hipertexto e Internet. Así, en el año 1990 ya se habían establecido todas las herramientas para que funcionase una Red: el primer navegador, el primer servidor y las primeras páginas web que al mismo tiempo describían el proyecto. Como resultado, ese gran proyecto cuya meta, en un principio, había sido el de posibilitar y facilitar el intercambio de datos entre la comunidad científica, fue desarrollándose hasta llegar al alcance de todos, por lo menos en ciertas partes del mundo.

Desde la última década del siglo XX, y hasta el tiempo presente, la web ha seguido desarrollándose tanto, que podemos distinguir diferentes generaciones. La primera generación, denominada *web 1.0*, se corresponde con la Web creada por Tim Berners-Lee hasta el fin de su desarrollo con la aparición de *web 2.0*, término que estableció Dale Dougherty (2004) de la empresa editorial

⁵ Fuente: <http://xanadu.com/xuTheModel/> [consulta 6 de febrero de 2015]

estadounidense O'Reilly Media, y que por oposición dio el nombre también a la primera generación web. Sin embargo, aunque podamos delimitar el momento en que aparecieron estos términos, no podemos establecer un momento para el nacimiento de la web 2.0 ya que esta evolución continua ha supuesto la superposición de cada una de estas generaciones en la web. En este proceso evolutivo debemos destacar el periodo comprendido entre 1999 y 2001, donde ocurrieron los acontecimientos que fijaron las bases de la escritura colectiva y los otros principios de la *web 2.0*: la puesta en línea de *Napster*⁶, las primeras aplicaciones para la publicación de blogs y la creación de la *wikipedia*. Tal y cómo afirmamos anteriormente, aunque este periodo resultó una gran transformación de la Web, no fue hasta la aparición del artículo de de O'Reilly, *What is Web 2.0?*⁷, en 2004, cuando nació el concepto de web 2.0 y por el que se estableció un marco teórico para la misma. Así como, conforme a *Informática Educativa* (2013), se puede comparar entre ambos conceptos –la *Web 1.0* y la *Web 2.0*– de la manera siguiente⁸:

⁶ *Napster* forma la primera gran red de intercambio creado por Sean Parker y Shawn Fanning. Esta red distribuía archivos de música (en formato *MP3*). Este servicio se denominó *Napster* (siestero) porque Fanning, como se dice, solía dormir mucho la siesta. Su popularidad empezó durante el año 2000. Esta tecnología facilitaba a los aficionados compartir música en formato *MP3* fácilmente con otros usuarios.

⁷ Puede consultarse este artículo para más información, disponible en <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

⁸ Tabla tomada de: <http://infeducabros2013.blogspot.com.es/p/blog-page.html>

WEB 1.0	WEB 2.0
Información centralizada	Información descentralizada
Sitios con contenidos de alta y baja calidad administrados por un <i>webmaster</i>	Amplia diversidad en contenidos administrados por usuarios
Información poco actualizada	Información en permanente cambio
<i>Softwares</i> tradicionales	<i>Softwares</i> y aplicaciones que no requieren de su instalaciones en la PC para utilizarlos
Contenidos y sitios más bien estáticos	Contenidos y sitios flexibles, en permanente transformación
Diseño y producción a cargo de quienes conocen sobre informática	Diseño y producción sin necesidad de grandes conocimientos de informática. Accesibles y prácticos
Sitios con fines generalmente comerciales	Sitios con fines diversos; en la mayoría de los casos, la construcción de comunidades que comparten intereses, prácticas, información, etc.
<i>Software</i> con licencias pagadas	<i>Softwares</i> gratuitos para el usuario
Función: difundir información	Función: producir, diseñar, construir y compartir información en diferentes soportes

Tabla.1. Diferencias y características entre la Web 1.0 y la Web 2.0



Fig. 3. Diferencia de Web 1.0 y Web 2.0⁹

Recientemente, ya se está hablando de una tercera generación que, haciendo uso de las capacidades adquiridas en la generación anterior, se anuncia como web semántica o web 3.0¹⁰ y que, al igual que la web 2.0, ha surgido de la constante evolución en la que está inmersa la web.

En definitiva, desde la idea original de Bush (1945), que fue inspirando a otros científicos posteriores, y gracias al avance tecnológico, la web se ha convertido en el medio universal de comunicación entre personas. Por tanto, si partimos de la base de que la lengua es una herramienta de comunicación, (MCER, 2002), será necesario plantearse el uso didáctico, (Prensky, 2001; Brandl, 2002), que podemos hacer de este gran avance científico del siglo XXI –representado en el uso masivo de la Web– para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del ELE y LE en general.

⁹ Fuente: http://difelucabaro.blogspot.com.es/2012_11_01_archive.html [consulta 6 de febrero de 2015]

¹⁰ Para más información se puede ver «La Evolución de la Web 1.0 hasta 3.0», un vídeo en *Youtube* disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fhVjgt4MIDE>

1.3. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y LA SOCIEDAD ACTUAL

Como hemos señalado antes, las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC¹¹ –, están adheridas a todos los campos de vida, y cada vez son más esenciales y fundamentales, ya que estos medios¹² forman parte de cualquier actividad diaria y representan una vía vital para que los individuos se comuniquen mutuamente. Este impacto tecnológico y digital acelerado, que ha dejado sus huellas en nuestra sociedad mundial, no puede dar una marcha atrás, (Prensky, 2001).

Debido a esta evolución tecnológica acelerada, se han transformado todos los campos de la vida humana, tanto que esta evolución no ha sido percibida, (Martínez, J. E. C., 2006). El uso masivo de Internet en nuestra vida cotidiana ha ocasionado que los cambios evolutivos se hayan incorporado mucho más rápido que la adaptación de los individuos e instituciones a esta revolución tecnológica. Con esta idea, afirma Mantilla (31 de mayo de 2009)¹³:

¹¹ Suele referirse a este conjunto de medios, que facilitan procesar, transmitir y almacenar cualquier tipo de información (texto, audio, vídeo...), como tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Asimismo, a veces se nombran nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) que forman un concepto muy ligado al de informática.

¹² En este sentido Kofi Annan manifiesta, en discurso inaugural de la primera fase de la WSIS (Ginebra, 2003): «The swift emergence of a global “information society” is changing the way people live, learn, work and relate. [...] The stakes are high indeed. Timely access to news and information can promote trade, education, employment, health and wealth. One of the hallmarks of the information society – openness -- is a crucial ingredient of democracy and good governance».

¹³ Puede consultarse la entrevista «O prevenimos ciertos usos en Internet o pagaremos las consecuencias» en «EL PAÍS», disponible en http://elpais.com/diario/2009/05/31/eps/1243751212_850215.html

Al principio no cayeron [los inventores de Internet] en que aquella red que fueron probando para los militares cambiaría las costumbres y los modelos de trabajo del planeta. Fueron los años y la perspectiva de negocio de las empresas privadas las que les hicieron darse cuenta de lo que habían creado. Toda una revolución que está poniendo en serios aprietos los modelos de vida y negocio tradicionales. Desde las relaciones personales a la cultura, de los viajes a las campañas políticas y el periodismo. (párr.3).

Rodríguez de las Heras (2011), demuestra los grandes desafíos que afronta nuestra sociedad por el uso tecnológico masivo, la obsolescencia y la recepción:

La innovación genera dos problemas importantes en la sociedad: la obsolescencia y la recepción. La obsolescencia puede manifestarse como una perturbación leve [...] No es suficiente [con la invención], ya que hay que recibir esa novedad; y, en bastantes casos, hay rechazo, incompreensión, temores infundados, indiferencia, que hacen que lo nuevo no se implante. No solo necesitamos creatividad para innovar, sino imaginación para ver lo que llega, que puede estar delante de nuestros ojos, pero resultar invisible y, por tanto, no apreciarlo. [...] Si entramos en la sociedad del conocimiento tendremos que aceptar que es una sociedad de la innovación, pero no necesariamente del consumo. (pp. 21-22).

Por consiguiente, en este entorno tecnológico, los individuos tienen que adaptarse con el uso de los instrumentos tecnológicos y saber cómo aplicarlos en sus actividades diarias, además de ir avanzando con ellos, y experimentando un nuevo estilo de pensamiento y comunicación; nuevo estilo de vida que emerge precisamente por el uso de los medios digitales y de internet, (Gil Martínez, 2014).

Siguiendo el rumbo de Rodríguez de las Heras (2011: 20), el uso masivo de Internet y la utilización de los medios tecnológicos influirá en tres campos que desempeñarán un papel esencial en esta nueva era: el campo educativo, el cultural y el tecnológico. Así como, merece citar Prensky (2012):

Adapting to this new context of change, variability and uncertainty is the biggest challenge we are now facing—as educators and as people. It is something that almost none of us is used to—unless, of course, we were born in the 21st century. So I try hard, in my thinking and writing, to see education through the eyes of those who were born in this century (or almost)—through the eyes, that is, of the students who are receiving our education, rather than through the eyes of their elders who provide it. I have come to see clearly that the conclusions about education one draws from this alternative perspective are very different from the ones nearly all educators, politicians, and parents are currently drawing. (p. 1).

Así pues, podemos concluir que los avances tecnológicos han transformado la sociedad actual y han repercutido de manera muy intensa en todos los aspectos de nuestra vida. El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) también ha participado de estos cambios¹⁴, de manera que profesor y alumno se han visto metidos en una aventura cuyo objetivo más inmediato es mejorar y perfeccionar las formas de acceder al conocimiento, (Cuestas y Valotta, 2011). Sin duda, Internet se considera uno de los recursos que permite una mayor explotación didáctica, por eso resulta necesario conocer muy bien los pormenores de su utilización en el aula, (Sitman, 1998; Brandl, 2002; Gonzáles Cobas, 2012).

¹⁴ En esta línea aseguran Cuestas & Valotta (2011) que «las comúnmente denominadas TIC han tenido un impacto notable en múltiples esferas educativas, entre ellas, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La manera de aprender se ha modificado sustancialmente y, por lo tanto, es esencial reflexionar sobre la manera de enseñar».

1.4. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ELE: NUEVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS

La evolución tecnológica acelerada no ha dejado a la sociedad adaptarse suficientemente a sus condiciones, (Jaén, 2013), lo cual se ha reflejado en el entorno educativo y, a su vez, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Del mismo modo que no se puede suprimir el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tampoco podremos dar la espalda a las Nuevas Tecnologías renegando de las posibilidades de mejora y desarrollo del campo de enseñanza de idiomas extranjeros¹⁵, (Roa, 2013). Además se debe tener en cuenta la habilidad digital que tiene las nuevas generaciones, que pasan su día comunicándose e informándose con las Nuevas Tecnologías como *nativos digitales*. En este sentido, cabe mencionar Prensky (2001):

What should we call these “new” students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. (p.1).

Asimismo, Prensky (2004) explica la diferencia fundamental que hay entre las dos generaciones, *nativos digitales* e *inmigrantes digitales*, y que se refleja en que los *nativos* son *escribas* del nuevo mundo, capaces de crear los instrumentos que utilizan, y cuando no los crean, utilizan de manera particular los que están a su alcance. Así, Prensky compara entre los dos conceptos, *digital natives* y *digital immigrants* (2004):

¹⁵ Hablaremos detalladamente sobre el valor del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE el próximo capítulo.

I call this generation the “Digital Natives” in contrast to the “Digital Immigrants” – those of us who are older, and who arrived at the digital shores later in life. This distinction is important, because those of us who were not “born into” the technology – no matter how fluent we become with it – are different from the Natives. We will always retain to some degree a “digital immigrant accent,” which can range from printing out our e-mails to preferring to type with our fingers rather than our thumbs. And we will never understand or use the technology in precisely the same way as the Natives do. (p. 3).

De ahí, creemos que usando los medios digitales en la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente Internet, notaremos una diferencia respecto al empleo de los instrumentos y los métodos educativos tradicionales (Prensky 2001 y 2004; Romero Guillemas, 2006; Jaén, 2013) ya que el aprendiente desarrolla procesamiento cognitivo distinto. El impacto cognitivo de leer un texto en un formato impreso –un libro, un artículo, etc.– no se iguala con el hecho de leerlo en una versión digital, (Brandl, 2002; Coiro, 2003, Parrilla, 2008).

Cabe añadir que el uso masivo de las nuevas vías de comunicación y el hipertexto –por ser el modelo extendido del texto virtual–, conducen a nuevos estilos de escritura y lectura y, por tanto, a interactuar, recibir y procesar la información de manera más creativa y autónoma, (Yus, 2001; Parilla, 2008; Jiménez Díaz, J. J.: 2014). Esta circunstancia puede repercutir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera generando nuevas destrezas y habilidades, (Prensky, 2012; Carrió Pastor, 2009). Por ello, el profesor de ELE debe adaptarse a las repercusiones de esta evolución tecnológica en el contexto de enseñanza-aprendizaje y aprovechar sus beneficios. En este sentido, afirma Romero Guillemas (2006):

El profesor de español como lengua extranjera sabe que no es posible, como decía un poeta del siglo XIX español, vivir en un tiempo y respirar en otro: hemos de ponernos al día y no sólo reconocer la importancia de las nuevas tecnologías, también hemos de ser conscientes de las ventajas que puede

proporcionar el uso en el aula de herramientas tan valiosas como Internet o una red interna de trabajo y relación entre estudiantes y profesores; pero por encima de todo hemos de saber que para un uso eficiente de esas nuevas herramientas es imprescindible un análisis en profundidad, por parte de todos, instituciones educativas, alumnos y profesores, del impacto real y cotidiano que su implementación en los distintos sistemas educativos tradicionales genera. (p. 27).

Por otro lado, Carrió Pastor (2010) revela que hoy en día el estudiantado prefiere más el uso del material virtual que el material tradicional, arrojando luz sobre algunas bondades del uso de Internet en la enseñanza de LE en general:

In our study we observed that students preferred online activities to traditional ones [...]. After using online materials with our students for four years, we have noticed that online activities have resulted in greater understanding and in improved writing and speaking of the students. Self-esteem has been reinforced and other skills such as searching for information, learning independence, resourcefulness, etc. have also been developed. Students feel more confident about using a second language after the online activities which, in a sense, force them to engage with the language and to continually evaluate what they need to do. (pp. 78-79).

De tal modo, el profesor del ELE debe estar al tanto (Carrió Pastor, 2009; Carrió Pastor y Romero Forteza, 2014), para poder preparar al aprendiente para ser un *agente social* (MCER, 2002), desempeñado la labor de guía, orientador y facilitador de información, dejando al estudiante el protagonismo de su aprendizaje (Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo, 1999; Romero Guillemas, 2006; Roa, 2013). Por tanto, resulta necesario pensar una *formación tecnológica* del docente del ELE, (Basterrechea, 2005), y es por ello que Moreno Fernández en *Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012, p. 11) fija el rol de «servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo» como una *competencia clave* del profesorado de lenguas segundas (L2) y

extranjeras (LE). Estas competencias requieren las siguientes habilidades:

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.
- Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.
- Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.
- Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Teniendo esto en cuenta, no podemos pensar en una formación de los profesores del ELE, o de LE en general, sin pensar en una formación *tecnológica*. Este procedimiento nos hace imaginar cómo es el aula del ELE¹⁶. Concretamente, podemos destacar el cambiado en la disposición de los objetos y las formas de agrupación en las aulas. Veamos estas fotos¹⁷ del *Instituto Cervantes* por ejemplo.

¹⁶ Incluso en países desarrollados, como en el caso de Egipto, se ha dado cuenta de la importancia del uso de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras, y así desde 2014 por una subvención del programa *Tempus* se abrieron laboratorios con instalación tecnológica en los departamentos de Lengua Española (uno para cada universidad) en las universidades egipcias que están implicadas en el programa del Máster adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior para la formación de profesores de español como lengua extranjera (MULCH), dirigido por la Universidad de Salamanca con la colaboración de otras universidad europeas. Para más información, véase este artículo <http://gate.ahram.org.eg/News/540900.aspx>

¹⁷ Fuente:

http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/aulas_multi_media.htm [consulta 10 de febrero de 2015]



Fig. 4. Aulas multimedia del Instituto Cervantes

Según vemos las fotos anteriores, estas aulas, llamadas *aulas multimedia* (AM), son «espacios multiusos provisto de la tecnología y los recursos necesarios para impulsar innovadores planteamientos en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera». Constituyen un servicio cuyo objetivo es formar un «espacio eminentemente docente» que «contribuye a promover la permanente actualización pedagógica a través de plataformas como el Aula Virtual de Español¹⁸(AVE), el Centro Virtual Cervantes¹⁹(CVC) y tantos otros recursos de carácter interactivo y multimedia». A continuación, introducimos los modelos y los usos del AM según el Instituto Cervantes (IC).

¹⁸ Según Cervantes.es, el Aula Virtual de Español (AVE), disponible en <http://www.ave.cvc.cervantes.es/>, es diseñada por el Instituto Cervantes con el fin de ofrecer un modelo virtual de la enseñanza de español como lengua extranjera. La plataforma del AVE presenta una formación variada para los estudiantes del ELE, teniendo en consideración las necesidades y exigencias diferentes del estudiantado. En esta plataforma, se encuentran disponibles cursos tales como: Cursos de español general, y Cursos de preparación del Diploma de Español como lengua extranjera (DELE).

¹⁹ Cervantes.es describe *El Centro Virtual Cervantes (CVC)*, disponible en <http://cvc.cervantes.es/sitio/default.htm>, se trata de una página web dirigida y establecida por el Instituto Cervantes de España en 1997. Tiene como objetivo de difundir la lengua española y las culturas hispánicas, brindando todo tipo de material para todos los profesionales interesados en la lengua española (traductores, hispanistas, profesores de lengua española y estudiantes, periodistas,...). El sitio está constituido por cinco secciones: Enseñanza, Literatura, Lengua, Artes y Ciencia.

Modelo	Funciones	Actividades	Contenidos	Usuarios	Horarios
Centro de recursos y documentación	Favorecer el aprendizaje autónomo	Búsqueda de información Trabajo con materiales didáctico en soporte electrónico	Recursos y materiales CVC Recursos didácticos multimedia Materiales en soporte electrónico vía Internet	Cualquier persona registrada: Alumnos del IC y profesores del IC y externos	Régimen abierto en las horas de apertura del centro
	Complementar la enseñanza presencial	Realización de ejercicios y tareas propuestos Preparación de trabajo		Alumnos del IC	
Plataforma de enseñanza y aprendizaje	De acceso a la plataforma de <i>e-Learning</i> y a sus diversos contenidos	Clases presenciales Tutoría de los cursos AVE	Aula Virtual de Español: Cursos generales AVE Curso formación de tutores a distancia	Alumnos IC (de cursos presenciales) Alumnos AVE Otros alumnos registrados	Horas Específicas y predeterminadas Calendarios predeterminados
Plataforma de formación y de actualización profesional		Acceso a las TIC Formación de tutores AVE Realización de cursos y actividades formativas	Cursos y seminarios sobre aplicación de las TIC a ELE Cursos y Aulas MENTOR, etc. Otras propuestas formativas de otras áreas del IC	Personal docente del centro Tutores AVE Coordinadores de tutores AVE Otros profesores registrados Todo el personal del centro	Horas Específicas y predeterminadas Con calendarios predeterminados
Centro de creación de	Elaboración de materiales		Materiales elaborados por los profesores	Profesores del centro	Régimen abierto, en función de otras

Modelo	Funciones	Actividades	Contenidos	Usuarios	Horarios
recursos y material didáctico	Selección y catalogación de recursos de utilidad		Página web de aula multimedia		necesidades
Espacio de integración académica	Alojar el conjunto de productos utilizados o generados en la actividad docente	Papel pasivo: permitir acceso a través de claves al repositorio de los materiales desde las aulas presenciales	Materiales para las clases seleccionados o creados por los profesores Trabajos elaborados por los alumnos	Personal docente	Permanente
	Otros proyectos IC: proyectos colaborativos	Intracentros, Matric, Formación, etc.		Personal del centros	Horas específicas y predeterminadas

Tabla.2. modelos y usos del AM según el Instituto Cervantes (IC)

Sin embargo, no deberíamos olvidar que las instituciones educativas responden aún a los métodos pedagógicos tradicionales y que, en la gran parte de los países, están sometidas a otras cuestiones de carácter administrativo que nada tienen que ver con las realidades concretas de las escuelas y universidades, por lo que la transformación se hace mucho más pesada y lenta, (Jaén, 2013).

Ante esta situación resulta inevitable reflexionar la verdadera posición de las TIC como herramienta educativa en el aula del ELE; si tiene un valor opcional, que se puede integrar en los métodos didácticos que cada profesor aplique; o si se sitúa como una exigencia, un elemento que reemplaza a la clase analógica por estar necesariamente ligado a ciertos enfoques pedagógicos específicos y, por lo tanto, hace desaparecer a los otros. En realidad, sería interesante cuestionar las posibilidades de hacer compatibles estas dos posturas. En este sentido, merece citar la opinión de Bañón (2008):

El uso de la red como fuente de documentación o como fuente de ejercicios de corrección automática es ya un recurso habitual y se seguirá empleando a modo de biblioteca; pero los recursos para la comunicación entre personas serán los que realmente darán sentido al uso de Internet en la enseñanza presencial de idiomas. (p. 135).

Desde nuestro punto de vista, es obvio que el conocimiento ya no se adquiere solo en las escuelas, bibliotecas o a través de los profesores, sino que también se puede lograr en todas partes y ya no es necesario presentarse en un sitio concreto para aprender un idioma. La clave la hallamos en los conceptos de autoaprendizaje, innovación y creatividad. En un universo en el que cualquier hombre puede aprender cualquier cosa por sí mismo, el papel del docente se centra en la labor de enseñar a aprender; en la era y en la sociedad digitalizada, es fundamental enseñar la alfabetización digital: cómo acceder y conseguir la información de forma adecuada y cómo filtrarla y gestionarla.

Así pues, de acuerdo con Mayor (1994) y Hernández Reinoso (2000), el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ya no se trata de adquirir conocimiento, sino de aprender a gestionarlo y transmitirlo. En consecuencia, se deberían desarrollar los recursos y estrategias necesarios para el aprovechamiento y el manejo adecuado de todo lo que la Red ofrece; es por esto que el profesorado tendrá que ejercitarse en esta habilidad, y además, enseñar al aprendiz a hacerlo de forma autónoma y responsable, (Roa, 2013; Domínguez, 2014; Carrasco Dávila, 2008). Asimismo, ha de cambiar la metodología de enseñanza, que pasará de estar basada en el contenido a ser *skill-based* y *doing-based* (Prensky,s.f.²⁰) o, en

²⁰ En este sentido, Prensky aclara: «Ironically, a generation raised on the expectation of interactivity is ripe for the –skill-based– and –doing-based– teaching methods that past experts have always suggested as the best for learning, but that were rejected by the education establishment as hard to implement. The happy thread tying these together is that the same digital technology which caused the changes in our students provides the means to finally implement the most effective ways of learning» (p. 3). Puede consultarse el seminario «Prensky consistently produces executive-level

otras palabras, a estar fundamentada en la práctica. Hay que mencionar, además, que el profesorado debe entender que los aprendices de la sociedad actual pertenecen a la *Generación 2.0*, cuyos cimientos fundamentales son crear, compartir y participar (Herrera y Conejo, 2009, p. 2).

El contexto actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas se redefine todos los días, (Sitman, 1998), y en este contexto, el papel del profesor también debe cambiar y seguir los cambios que se vienen dando en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Y es aquí también donde las tecnologías desempeñan un rol fundamental en la conformación de nuevos espacios y nuevos medios de colaboración e integración. El proceso educativo tiene en cuenta las nuevas maneras de aprender e interactuar de la sociedad informacional, que afecta tanto a los profesores, a través del dominio de la didáctica específica de su formación y su desarrollo profesional, como a los aprendices. Éstos últimos se ven en obligación de desarrollar nuevas habilidades que les permita codificar y decodificar mensajes, formar un pensamiento crítico y potenciar su desarrollo personal y cultural pudiendo convertirse en usuarios preparados para la explotación de las TIC que exige la sociedad actual, (Romero Guillemas, 2006).

Por lo tanto, no podemos dejar de mencionar la importancia del compromiso institucional en relación a la formación del profesorado y a la gestión y organización de recursos y herramientas necesarias para que se cumplan los retos educativos surgidos como respuesta a los desafíos actuales de las escuelas. Sabemos desde hace tiempo que las TIC no salvarán a la educación, mucho menos a la enseñanza de los idiomas, ya que «la tecnología en sí ni añade ni quita valor a un plan curricular o a una secuenciación didáctica si no se parte antes de una reflexión y de una adaptación de principios

“ahas” about Young people, their technology, and their changing relationship to school and work», disponible en documento *pdf* en <http://www.marcprensky.com/speaking/Prensky-SpeakingTopics2.pdf>

pedagógicos, que ni siquiera son ya novedosos» (Bañón, 2008, p.134). Ahora bien, no podemos negar que muchas herramientas tecnológicas nos permiten la creación de nuevos espacios de aprendizaje y la inclusión de nuevas propuestas en las clases. Lo importante es estar siempre preparado ya que no será la tecnología la que cambie la manera de relacionarnos con los alumnos y tampoco será la que otorgue mayores posibilidades de motivación, será siempre la labor del profesor (Roa, 2013).

Por estas razones, resulta necesario reflexionar y analizar las repercusiones de la incorporación de las Nuevas Tecnologías, además de subrayar las destrezas sociales y cognitivas que el uso de las TIC conlleva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, y de LE en general, (Jaén, 2013; Muñoz, 2013).

Por consiguiente, el cambio pedagógico que requerimos no se ve solamente con la explotación de los medios digitales en el aula del ELE, sino también con la adaptación metodológica que nos implica este uso, (Jaén, 2013), teniendo en consideración los procesos cognitivos y las distintas habilidades. De modo semejante, Romero Guillemas (2008, p.27) afirma:

[...]hablar de nuevas tecnologías en la enseñanza del español como lengua extranjera es y será tan importante como hablar de metodologías, de planes de estudio, de nuevos materiales o de aulas innovadoras.

El aprovechamiento de Internet ha de presentar algo más que la digitalización del material impreso, (Bañón, 2008). Resulta necesario que haya un aprovechamiento didáctico partiendo siempre de las peculiaridades que estos medios digitales brindan para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Prensky (2008) declara:

The role of technology in our classrooms is to support the new teaching paradigm. That is, technology's role –and its only role– should be to support students teaching themselves (with, of course, their teachers' guidance). Technology does not, and

cannot, support the old pedagogy of telling/ lecturing, except in the most minimal of ways, such as with pictures or videos. In fact, when teachers are using the old “telling” paradigm, adding technology, more often than not, gets in the way. (pp.1-2)

Partiendo de esta idea, podemos resaltar que normalmente los nuevos paradigmas pedagógicos los ocasiona el uso de las TIC en el aula del ELE, (Domínguez, 2014). Esto es debido a que, en primer lugar, la interacción con los medios virtuales requiere actuar y pensar de manera distinta; en segundo lugar, la utilización de las nuevas tecnologías impulsa a seguir nuevas metodologías y nuevos mecanismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprovechando la autenticidad, la autonomía y la creatividad que nos ofrece Internet en el contexto educativo. Conforme a Prensky (2002), los procesos cognitivos y destrezas desarrollados con el uso de los medios digitales y tecnológicos deben estar ligados al llamado *The true 21st century learning revolution*, es decir, a las aptitudes y facultades del siglo XXI: Información, Comunicación y Colaboración, Convivencia Digital y Tecnología. A continuación, mostraremos la relación entre estas destrezas a través del siguiente plano:

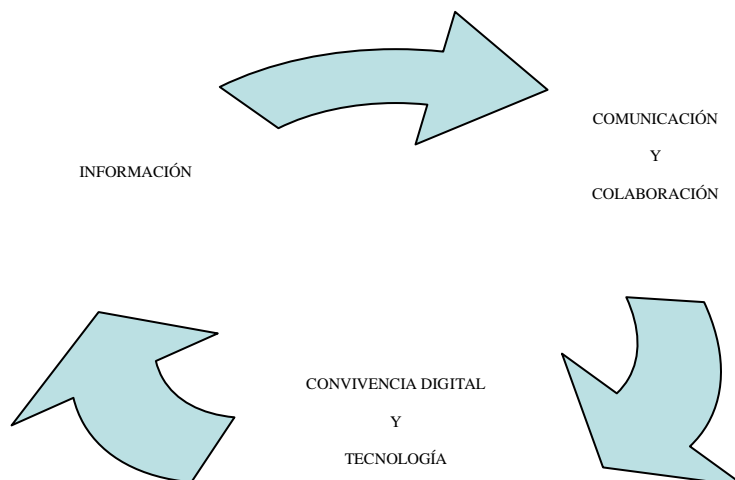


Fig.5. *The true 21st century learning revolution*

En consecuencia, podemos establecer una relación entre el uso de las TIC y el nacimiento de nuevos modelos pedagógicos: las destrezas y habilidades surgidas del uso de estas nuevas tecnologías deben ser tratadas con eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en *la sociedad 2.0*, (Prensky, 2012). En este nuevo contexto educativo, el profesor del ELE no solo debería buscar y evaluar adecuadamente recursos y materiales, sino también saber manejar y explotar los nuevos métodos con aprendientes, que en su mayoría son internautas, para llamarles la atención y motivarles, (Prensky, 2008; Yubero, 2010).

En definitiva, podemos resaltar que los docentes y las instituciones educativas en la actualidad deben asumir el rol de construir los elementos pedagógicos adecuados para que el uso de Internet, o las TIC en general, dentro de las aulas de lenguas extranjera, sea productivo desde el punto de vista didáctico, pero que a la vez se compagine con la potencialidad que estas herramientas digitales ofrecen más allá de las escuelas. De esta manera construiremos un puente fructífero entre los aprendizajes formales y el contexto socioeconómico en el que los aprendices viven y se desarrollan, por eso tendrán que tener un papel activo y autónomo.

1.4.1. La integración de las nuevas tecnologías en el aula del ELE y el papel del profesor

Antes de entrar en detalle, nos resulta interesante indicar que muchos docentes piensan que la explotación de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE anulará su papel, (Cruz Piñol, 1997). Existen razones evidentes para afirmar que el uso de Internet no puede reemplazar el papel del profesor, puesto que el docente es quien elige los recursos y los materiales, los adapta y los saca el jugo para que sean adecuados didácticamente a la clase (Frick ²¹,1991).

²¹ En este sentido, Theodore W. Frick (1991) aclara «many teachers are not yet comfortable with technology [...]. They are concerned that their role will

En otras palabras, la explotación de la Web en el aula del ELE requiere el rol tradicional del profesor, puesto que «él tiene que elegir – [...] en el nuevo medio de la Internet como en todos los medios utilizados en la enseñanza– por eficiencia y adaptar el medio al tema, a las preferencias de los estudiantes y al equipo técnico del Instituto» (Simon²², 2001, párr. 27).

En realidad, de acuerdo con Cruz Piñol (1997), resulta importante asegurar que Internet «debe ser considerada un complemento y no un sustituto de la clase preparada por el profesor», siempre dentro del aula²³. Por lo tanto, el rol del profesor de LE tratará de «combinar sus conocimientos lingüísticos y didácticos con los atractivos de la WWW, para

be taken over by machines. Let me put such concerns to rest. Don't worry, there is no HAL (the intelligent computer in the film, 2001: A Space Odyssey). Remember that electronic media are just that. They convey messages. It is we teachers who must supply the content of those messages. That has always been our role, though some of us may have forgot-ten it because of the dominance of textbooks in our current system of schooling.» Para más información, puede consultarse el artículo «Restructuring the Teacher/Student Relationship through Technology» en document pdf, disponible en <https://www.indiana.edu/~tedfrick/fastback/fastback326.html>

²² Puede consultarse en <http://www.ub.edu/filhis/culturele/InaSimon.html>

²³ Como hemos aludido antes, fuera del aula, sí que Internet puede sustituir el papel del docente porque, en el aula, el profesor enseña a sus aprendientes las directrices de buscar la información, y ellos por su parte, se desenvuelven para ampliar esta información y asumir el rol de ser un agente social, papel dibujado por la *MCER*. Y también, según nuestro punto de vista, el uso de Internet puede llegar sustituir totalmente el papel del profesor con individuos que tienen la habilidad y la capacidad de superar el reto de ser autodidactas. Pese a todo esto, el rol del profesor es indiscutible, incluso si el aprendiente es autodidacta, ya que el profesor es quien crea, elabora y facilita estas páginas web (en este caso, páginas web con objetivo de enseñar un idioma) de las que puede depender a la hora de aprender la lengua meta por sí mismo; lo que nos asegura Rosalie Sitman (1998, p. 2) que «con la ayuda de “navegadores” (*browsers*) y programas de búsqueda (*search engines*), es posible navegar por el ciberespacio en busca de todo tipo de información y hasta podemos encontrar cursos completos de idiomas o lecciones y ejercicios preparados de antemano por profesores para sus alumnos.».

elaborar un material de trabajo que permita alcanzar el objetivo principal: el aprendizaje de una lengua extranjera» (párr. 5).

Definitivamente, podemos señalar, siguiendo el rumbo de algunos autores tales como Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo (1999) y Grünewald (2009), que la incorporación de los medios digitales en el aula exige que el papel del profesor del ELE –como el de cualquier docente de cualquier materia– sea el de guía y orientador o consejero y moderador con capacidad para impulsar a sus estudiantes a ser creativos y autónomos en las búsquedas y tareas de razonamiento, tal y como supone la explotación de Internet en la enseñanza. Asimismo, debe ejercitar el papel de estimador entre el alcance del aprendizaje y el carácter motivador de la explotación de los medios electrónicos para estimular el interés de sus aprendientes, (Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo, 1999; Yubero, 2010). Todas estas obligaciones resultarán un logro, siempre y cuando, con las capacidades del profesor pueda «alcanzarse el equilibrio adecuado entre la autonomía de los alumnos y el control del docente», denominado *controlling vs. autonomy supporting*, (Dörnyei citado en Grünewald, 2009, p. 88). Además, la labor del docente debe incluir la tarea de evaluar y fijar criterios de selección de material y recursos electrónicos, (Brandl 2002; Prensky, 2008), aunque Grünewald (2009) piensa que también el estudiante puede participar en esa tarea de selección. Con ello, creemos que el profesor debería dirigir la acción de evaluar, seleccionar y manipular los recursos digitales – sin olvidar los intereses de su alumnado siempre que coincidan con lo necesario para el avance de su nivel–, de forma que, a partir de este material, el estudiante pueda seguir su propio rumbo, jugando un rol activo y autónomo.

Por tanto, la relación entre el docente y sus alumnos estará vinculada al hecho de desempeñar el papel de «co-investigador y co-aprendiz» con el objetivo de guiar el camino hacia «recursos que amplíen la visión y enriquezcan el conocimiento, facilitando un estilo de aprendizaje que podría denominarse

descubrimiento guiado» (Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo, 1999, p. 543).

De este modo, siguiendo el rumbo de Romero Guillemas (2006) y Grünewald (2009), el profesor del ELE –o el de cualquier especialidad– debe adoptar funciones como: facilitador, guía, dinamizador, evaluador facilitador, motivador..., y «no tiene que ser un experto en tecnología, tiene que ser un experto en el uso educativo de la tecnología» (Romero Guillemas. 2006, p. 31). Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo, M. C. (1999: 554) muestran en un mapa el impacto del uso de las Tic en el papel del docente:

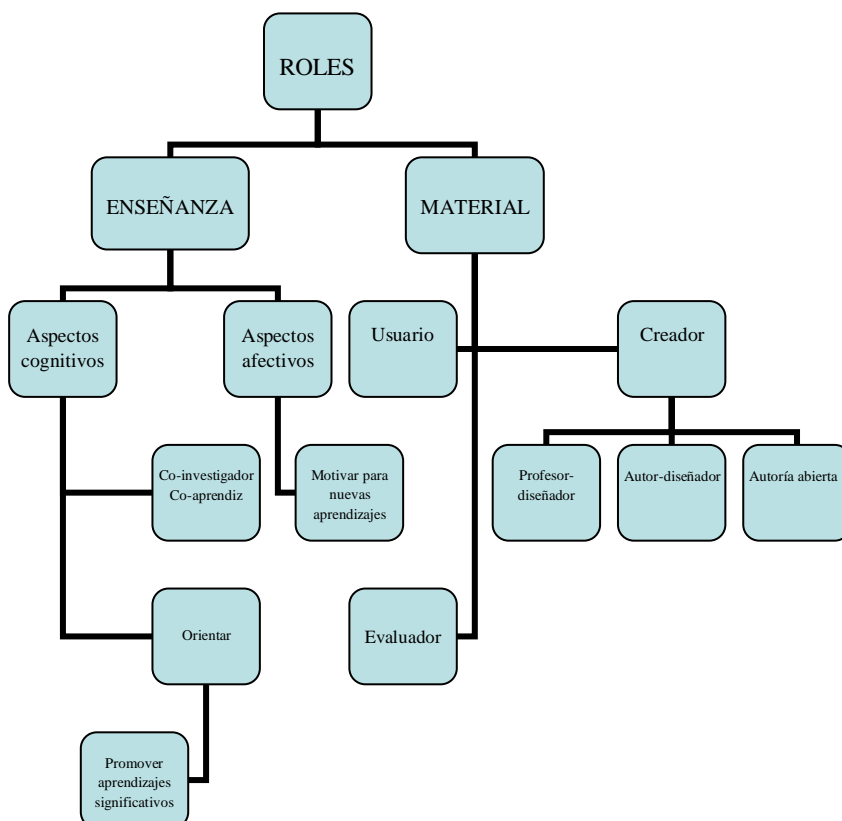


Fig.6. El papel del profesor en la era digital

Reflexionando sobre el impacto del uso de las TIC en la función del docente de una lengua extranjera, podemos mostrar algunos beneficios relacionados con la complementación de su labor, la facilidad de presentación de nuevos contenidos y material auténtico, la motivación a sus estudiantes, la interacción de manera sincrónica y asincrónica, etc., (Izquierdo, 2008); por tanto, no podemos renegar las ventajas de la integración de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. Así pues, nos vienen a la cabeza las siguientes preguntas: ¿por qué sigue existiendo un rechazo hacia estas herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE? ¿Por qué no se ejerce una integración efectiva? Evidentemente, como se explicará posteriormente, esta problemática se debe a varios factores; no consiste solo en aceptar la incorporación de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, sino también en cómo aprovechar didácticamente de esta herramienta potente de manera eficaz y exitosa.

El miedo al cambio por parte de los profesores representa uno de los factores importantes que obstaculiza la explotación de las TIC en el aula. De acuerdo con Carrasco Dávila, (2008), esta actitud surge para algunos docentes que tienen miedo de perder la autoridad y el control de la clase, debido a que, para ser el eje principal del entorno educativo, ellos suelen utilizar la información y el discurso como sus armas potentes; y con el uso de Internet en el aula piensan que no cumplirán este objetivo y se minimizará su rol predominante. Por lo tanto, les asegura Sitman (1998, p. 7) «¡no hay cuidado! Sin los profesores[...], las máquinas no son nada», o sea, «las máquinas son tan sólo nuestros sirvientes y fieles aliados» (Bañón, 2008, p. 135).

A esta tendencia, Calderón Fornaris y Piñeiro Suárez (2007, párr. 5)²⁴ la denominan *tecnofobia* y la describen como

²⁴ Puede leer más este artículo titulado «Implicaciones afectivas del uso de las tecnologías educativas», disponible en : <http://www.monografias.com/trabajos14/tecnologiaeducativa/tecnologiaeducativa.shtml#ixzz3Vysaz5z>

«ansiedad sobre las formas actuales o futuras de interacción con las computadoras u otras tecnologías, las actitudes negativas globales hacia ellas o hacia aspectos concretos como puede ser, por ejemplo, su impacto social como generadora de desigualdades».

Estos autores enumeran estos factores a continuación:

- La resistencia al cambio, debido a que algunos profesores prefieren seguir con los métodos tradicionales más que estos creativos que dependen del uso de Internet, que les exigen estar al día y adaptarse a la formación tecnológica en este caso.
- La formación incompleta respectiva al uso de las Nuevas Tecnologías, puesto que, según estos autores, esa formación no imita la realidad de la institución educativa.
- El grado de frustración y la autoestima, que forma una cuestión problemática para algunos docentes. Ellos creen que el seguimiento de una metodología en la que su función puede restringirse en facilitar y gestionar la información hará que las destrezas de algunos alumnos puedan superar la suya.
- La visión del ordenador y sus aplicaciones como suplentes del docente, debido a lo que hemos mencionado antes, hace que algunos profesores piensen que la explotación de las TIC puede deshumanizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología depende del uso del ordenador como herramienta predominante, y se designa enseñanza asistida por ordenador (ELAO)²⁵.

²⁵ Según el *Diccionario de términos clave del ELE*, se puede resumir el término ELAO como el equipo y los programas informáticos que «asisten al profesor, facilitando y complementando su actividad docente: presentando y explicando contenidos nuevos, ofreciendo posibilidades de práctica lingüística..., incluso evaluando a los alumnos».

Respecto a esta última preocupación, Sitman (1998) asegura que esos profesores que resisten a la incorporación de las Nuevas Tecnologías por miedo de sustituirlos no saben que con esta pedagogía los protagonistas son los alumnos, y los profesores son guías que «dirigen la función detrás de las bambalinas» (párr. 24); tampoco saben que «las máquinas todavía no han aprendido a andar solas» (párr. 24). Asimismo, Bañón (2008) piensa que se debería impulsar a esos profesores a cambiar de visión hacia las Nuevas tecnológicas y ayudarles a modificar sus aspectos psicológicos para, posteriormente, enseñarles cómo dominar y cómo interactuar con esas tecnológicas de manera productiva.

Evidentemente, podemos encontrar profesores que no les cueste nada adoptar las innovaciones tecnológicas y metodológicas dentro de sus prácticas de enseñanza, como hemos visto en el caso del profesorado del Instituto Cervantes, y, por tanto, este no sería el obstáculo para poder ejercer el uso efectivo de las nuevas tecnologías en sus clases. No obstante, hay otros factores que pueden crear esta problemática, puesto que de acuerdo con Talanquer (2009, p. 347), cada día las instituciones tienen más ordenadores, sin embargo, presentan limitaciones de espacio, además de «consideraciones de distribución efectiva y equitativa de recursos» que llevan a concentrarlos en «laboratorios especializados». Esta concentración de la explotación didáctica de las nuevas tecnologías supone limitar, (Trucano citado en Talanquer; 2009, p. 347), «tanto el nivel como el tipo de uso». Por eso, dicho autor (2009, p. 348) expone las barreras potenciales para la explotación didáctica de las TIC en un cuadro, donde incluye las actitudes de los profesores al respecto:

Tipos	Factores
Recursos disponibles	<ul style="list-style-type: none"> -Disponibilidad y acceso limitados. -Falta de apoyo técnico para resolver problemas (confiabilidad de los recursos).

Sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> -Estructura escolar. -Naturaleza del currículo. -Competencias valoradas y evaluadas. -Tiempo docente disponible para la planeación de actividades
Actitudes y creencias	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnofobia y confianza en los recursos. -Creencias del docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina. -Percepciones del docente sobre restricciones, costos y beneficios asociados al uso de TICs
Conocimientos y habilidades	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de preparación técnica del docente para usar las TICs o los programas computacionales disponibles. -Falta de conocimientos y preparación técnica y pedagógica para sacar ventajas de las aplicaciones de las TICs en la disciplina. -Limitado conocimiento pedagógico del contenido.
Cultura didáctica disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> -Usos y costumbres en la enseñanza de la disciplina. -Tipos de recursos y apoyos disponibles y aceptados para la enseñanza de temas en el currículo.

Tabla.3. Las barreras potenciales para el aprovechamiento de las TIC en el aula

Para superar las barreras que obstaculizan la aplicación y la explotación de las nuevas tecnologías y los nuevos métodos de enseñanza en el aula, Talanquer (2009, pp. 349-350), introduce, consecuentemente, una serie de medidas para cada caso. Estas acciones están ligadas, en su gran parte, a una apertura y una apuesta por la inversión y la innovación por parte de los centros y las instituciones. Por tanto, resultaría necesario mejorar y aumentar el acceso y la calidad de los recursos, adaptar los programas para que reconozcan los conocimientos que se desarrollan con el uso de las TIC, crear espacios de colaboración y reflexión, y establecer redes de apoyo y recursos, como

bibliotecas *online*, donde se pueda hallar materiales y documentos de consulta.

Por consiguiente, de acuerdo con Bañón (2008) y Jaén (2013), cabe resaltar las ventajas y beneficios del aprovechamiento de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE y su impacto en ocasionar los nuevos paradigmas pedagógicos; teniendo en consideración las ventajas que ofrece Internet en facilitar un método comunicativo, variedad de temas actuales y textos auténticos, este impacto se debe reflejar en la formación del profesorado y en el proceso de adaptación de materiales. En este sentido, merece citar las palabras de Carrió Pastor y Romero Forteza (2014) sobre el papel fundamental que desempeña el profesor en el aprovechamiento de Internet en la enseñanza de LE:

En efecto, el desarrollo de la World Wide Web ha dado lugar a cambios fundamentales en las prácticas de aula y ha traído consigo nuevas responsabilidades para los profesores de idiomas. De hecho, la integración exitosa de la World Wide Web en un curso de idiomas no solo depende de las teorías del aprendizaje de idiomas, los principios pedagógicos o el diseño de tareas, sino también del acceso a los recursos en línea o las habilidades de los profesores de idiomas. (p. 236).

Cabe añadir que, siguiendo el rumbo de dichas autoras, se deben considerar todos los elementos que conlleva el aprovechamiento didáctico de las Nuevas Tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

En consecuencia, el profesorado, como elemento importantísimo en el contexto educativo, necesitará estar al día, desaprender y aprender para entender la innovación tecnológica y buscar los beneficios de explotar Internet didácticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE o de cualquier lengua extranjera.

1.4.2. Las TIC en el aula del ELE y la actitud del aprendiz

Hoy en día no se encontrará a ningún alumno que sea analfabeto digitalizado, especialmente si es un estudiante de LE²⁶, sino que los estudiantes de hoy se representan como *nativos digitales* –como hemos explicado antes–. Así, el aprendiz del ELE suele usar el lenguaje digital como medio para integrarse en la sociedad 2.0 en que vivimos. Del mismo sentido, afirma Lázaro²⁷ (2006):

No hace falta remitirnos a las prescripciones del Consejo de Europa para concluir que los estudiantes de lenguas modernas demandan de los centros e instituciones por los que se decantan para adquirir una segunda lengua una infraestructura que les permita el acceso a Internet. Los centros, concedores de esta realidad, habilitan un aula de ordenadores que pudiera no estar destinada exclusivamente a establecer su rentabilidad en términos académicos, sino simplemente a satisfacer la necesidad de estudiantes extranjeros que usan habitualmente los ordenadores en el contexto social y cultural del que provienen. (p. 359)

El uso de las TIC requiere al aprendiz leer, escribir, escuchar y hablar en una lengua, (Roa²⁸, 2013). Partiendo de esta perspectiva comunicativa que exige el uso de la Web, y también la enseñanza de lenguas extranjeras, el aprendiz de una lengua extranjera puede cumplir la función de un agente social, como demanda el MCER (2002); la tarea del estudiante en este

²⁶ En este sentido, Romero Guillemas (2006, p. 30) asegura que «el alumno[del ELE] [...]suele usar la red y los recursos que ponen a su disposición las TIC como un almacén de materiales gestionado por el profesor: ahora veremos un video, [...]ahora, en el mejor de los casos, consultaremos un diccionario en línea...».

²⁷ Olga Juan Lázaro es responsable de la Unidad de Tecnología Aplicada a la Enseñanza de Español, del Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos, del Área Académica del Instituto Cervantes.

²⁸ De manera semejante, Roa (2014, p. 329) afirma: «y dentro del conocimiento, ¿cuál es el sector más imprescindible para su generación en el ser humano utilizando estas nuevas tecnologías? La respuesta es clara: la lengua».

contexto educativo será generar, crear o construir «un contenido (lingüístico) en colaboración con otros y en un entorno social determinado» (Herrera y Conejo, 2009, p. 12).

De tal modo, Bañón (2009) piensa que aprovechando las TIC didácticamente, los estudiantes del ELE obtienen aprendizaje comunicativo, significativo y constructivo, puesto que estas herramientas digitales les muestran un uso real de la lengua, les impulsan a desempeñar un papel activo y les proporcionan autonomía, siendo «la tendencia actual[...]enseñar al alumno a ser cada vez más autónomo» (p. 131).

Esta teoría fomenta el uso de la Red en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, (Herrera y Conejo, 2009), puesto que supone dejar de aprovechar la Red «exclusivamente como fuente de input –lo que sin duda también es–» (p. 12), y mirar también en las ventajas de la Web que pueden impulsar al estudiante a ser coautor, publicando y creando contenido lingüístico en un contexto virtual. Entonces, el alumno ha de poseer una cierta competencia digital al usar estas herramientas que necesitará con el fin de llevar a cabo tareas comunicativas digitales, *las tareas 2.0*.

Siguiendo el rumbo de Monereo (2005) y Cobo y Pardo (2007), citados en Herrera y Conejo (2009: 18), podemos sintetizar el rol del aprendiente del ELE, o en general de la LE, en este entorno virtual o aprendizaje 2.0, en cuatro funciones fundamentales:

- *Aprender haciendo*: este paso fomenta el enfoque comunicativo de la enseñanza de LE, y representa constructivismo social. Así, el aprendiz se concentra en generar, crear o construir situaciones comunicativas.
- *Aprender interactuando*: esta fase conduce a una construcción social del conocimiento, en la que el estudiante no solo interactúa con la máquina sino

también se pone en contacto con otros usuarios nativos y no nativos de la lengua meta.

- *Aprender buscando*: esta acción se relaciona con el aprendizaje del descubrimiento, y es cuando el alumno gestiona y filtra la Web –con la supervisión y la ayuda del profesor, abordaremos esta cuestión en los capítulos III y IV–.
- *Aprender compartiendo*: esta actitud supone un aprendizaje cooperativo en el que se usa la Red para compartir la creación lingüística con los usuarios nativos o no nativos del idioma objeto.

Por otro parte, para conseguir lo mencionado anteriormente, además ser alfabetizados digitalmente –lo que trataremos en el capítulo III–, el *MCER* (2002) reclama a los estudiantes de LE –en este caso del ELE–, a participar en un modo colaborativo con sus compañeros y el profesor, y a que se dediquen no solo a enseñar a otros compañeros, sino también a evaluarse entre sí, de forma que progresen «a ritmo constante hacia el aprendizaje autónomo» (p.143).

1.4.3. Internet en el aula del ELE y el momento pedagógico actual

Gracias a la evolución de las metodologías de los últimos años, el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE se caracteriza por el predominio de enfoques comunicativos²⁹ basados en el aprendizaje significativo³⁰ y contextualizado, situación de

²⁹ Según el *Diccionario de términos clave del ELE* (2013), el *enfoque comunicativo* se trata de un enfoque nocional-funcional, en el que se usa material auténtico con el fin de que el aprendiz imite la comunicación real fuera del aula.

³⁰ De acuerdo con el *Diccionario de términos clave del ELE* (2013), el aprendizaje significativo ha repercutido en los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas, ya que procura un aprendizaje distinto del constructivo. Reformula la función del profesor y el estudiante. Por un lado, el aprendiente protagoniza su aprendizaje, tanto que construye sus conocimientos, reajustándolos a su sistema cognitivo. Por otro, el profesor

cambio que se presenta como una forma más alentadora con el uso de las Nuevas Tecnologías (Izquierdo, 2008).

Asimismo, autores como Francisco Herrera y Emilia Conejo (2009) y Jaén (2013), piensan que el uso de las TIC en la industria del ELE aún está en sus inicios y representa un sutil acercamiento hacia la «educación 2.0», especialmente a las bases fundamentales de los métodos de enseñanzas de lenguas como son los conceptos de aprendizaje informal, habilidades y destrezas de desarrollo personal e interacción con el mundo actual globalizado. La explotación didáctica exitosa de esas tecnologías en el campo del ELE requiere una reflexión profunda por parte del profesorado, de los estudiantes y de las instituciones educativas sobre «el impacto real y cotidiano que su implementación en los distintos sistemas educativos tradicionales genera» (Romero Guillemas, 2006, p. 27). Sin embargo, los profesores tienen la responsabilidad de adaptar esas herramientas a su labor docente, lo cual les exige «conocer su funcionamiento, sus posibilidades, su efectividad, y ser capaces de aplicarlas» (Roa, 2013, p. 339).

La explotación didáctica de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE aporta muchos beneficios, (Rodríguez Martín, 2004; Gonzáles Cobas, 2012), que no solo se centran en la gran cantidad de *input* auténtico en diferentes formatos, sino también en posibilitar una interacción real y significativa mediante la oportunidad de crear contenido lingüístico, acciones llevadas a cabo por sus usuarios y promovidas por la propia naturaleza de la Web 2.0. Además, su uso puede motivar a los estudiantes, haciéndoles sentir cómodo, ya que Internet forma parte de su vida diaria, (Grünewald, 2009; Roa, 2013) y puede suponer una realización de tareas comunicativas que resulten divertidas y similares a las que realizan de manera ociosa fuera

asume el rol de orientador y facilitador de información de manera promueve los conocimientos que el aprendiente ya posee a través de su lengua materna (LM).

del aula, lo que converge en que la enseñanza del ELE se produzca de forma más natural.

Cabe señalar que la lengua, desde el método comunicativo, se entiende como comunicación; como una habilidad, y como un conjunto de funciones y significados que el aprendiente absorbe para poder crear y establecer los suyos propios. El conocimiento que se establece no consiste en un conjunto de elementos o estructuras que se memorizan, sino que surge de los procesos implicados en el aprendizaje y se construye a partir del desarrollo de estrategias comunicativas. Por lo cual, Internet, como hemos dicho antes, puede funcionar como una herramienta potente al impulsar al aprendiz del ELE a ser un agente activo.

En otras palabras, el aprendizaje de LE, desde el enfoque comunicativo, constituye un aprendizaje significativo en sí mismo: parte del desarrollo de habilidades y destrezas, requiere un aprendiz activo y consciente de su propio aprendizaje, y se basa esencialmente en la negociación de significado y en la interacción; estas nuevas concepciones pedagógicas se pueden detectar en el llamado *aprendizaje 2.0* (Herrera y Conejo, 2009). Este método didáctico tiene en cuenta las necesidades e intereses del aprendiente, atiende al uso de material real y procura la reproducción de situaciones cotidianas, por lo que el aprendizaje que se da en el aula se acerca más a las situaciones y a la realidad que el alumno se va a encontrar fuera de ella. De modo parecido, Sitman (1998) aclara:

El razonamiento detrás de este enfoque [comunicativo] vendría a ser el siguiente: impulsado por la necesidad de comunicarse en la lengua meta (en una situación interactiva, ya sea con hablantes nativos o expertos en la lengua meta, según las circunstancias), el estudiante va desarrollando estrategias múltiples (de aprendizaje) que le permiten adquirir los conocimientos (el sistema lingüístico formal) y desarrollar las destrezas (de producción oral, escrita o de comprensión auditiva o lectora) que, a su vez, hacen posible la comunicación

en la lengua meta (la capacidad de uso o adquisición de la lengua extranjera). (párr. 22).

En consecuencia, el método comunicativo favorece la explotación didáctica de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE. Según Sitman (1998), el uso de este medio posibilita acceder fácilmente a todo tipo de bagaje lingüístico y cultural, además de «materiales auténticos, idóneos para el aprendizaje autónomo y el enfoque por tareas; incluso para la formación profesional « ¡y sin tener que desplazarse físicamente!» (párr. 24).

Lázaro (2006, p. 360) piensa que, pese a que las nuevas tecnologías ya se usan en la gran parte de nuestros ámbitos, «el privado, el público y el profesional», en el ámbito educativo su integración «todavía no es sistemática y efectiva». Basterrechea Moreno y Lázaro (2005), (citados en Lázaro, 2006), introducen cómo integrar de manera efectiva y eficaz esas tecnologías en el ámbito educativo; entre esas visiones, Lázaro (2006) destaca tres matices:

La necesidad de dar información suficiente a todos los implicados, la formación del profesorado y el desarrollo de una programación que asuma que el uso de Internet favorece un sinnúmero de aspectos del aprendizaje, como son la autonomía, la atención a la diversidad, el acceso a material real... y, muy especialmente, la motivación, aspecto altamente reivindicado como factor generador del aprendizaje. (p. 360).

En conclusión, el uso de las TIC en la industria del ELE supone no solo mayor dotación institucional: metodologías, métodos e instalación tecnológica, sino también evolución y adaptación de las actitudes del profesorado y estudiantado. En este contexto educativo, los alumnos son los protagonistas y, en el trasfondo, el profesor asume el rol de dirigir las funciones como: orientador, guía, motivador, estimulador, facilitador, acompañante, etc.

Asimismo, como hemos mencionado antes, el uso de Internet posibilita asimilar el entorno real del uso de la lengua objeto gracias a sus recursos auténticos y actualizados que representan la realidad sociocultural de la lengua meta; facilita no solo una comunicación interpersonal, sino también una comunicación directa e indirecta entre, por un lado, el profesor y los alumnos y, por otro, entre los alumnos y sus compañeros. De este asunto y mucho más, hablaremos en el siguiente capítulo e intentaremos responder a la pregunta ¿cómo sacar el máximo partido a Internet para potenciar las estrategias comunicativas de los alumnos del ELE?

2. POSIBILIDADES DE LAS TIC EN EL ELE

2.1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el papel esencial que puede desempeñar Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es el de posibilitar al estudiantado una interacción online con la lengua objeto de estudio. En este sentido, merece mencionar a Roa (2013):

Y dentro del conocimiento, ¿cuál es el sector más imprescindible para su generación en el ser humano utilizando estas nuevas tecnologías? La respuesta es clara: la lengua. Y lo es porque el proceso comunicativo sigue utilizando los mismos elementos: emisor, receptor, medio, mensaje, contexto..., y la lengua está ahí presente. El hecho de que las NNTT nos abran las ventanas de la comunicación al mundo obliga de forma inexorable al dominio de más de una lengua[...]. Consideremos, pues, que las NNTT abren las ventanas al mundo, pero que el mundo requiere algo más que imágenes, que la comunicación se hace imprescindible y que el idioma es la herramienta. Y ahí interviene la formación, para llegar al conocimiento de ese idioma. (pp. 329-330).

A diferencia de la Web en su primera versión –Web 1.0–, la Web social brinda una comunicación interpersonal y un intercambio abierto³¹ de información que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Conforme a Herrera y Conejo (2009), en los primeros años de la Web –refiriéndonos a la Web 1.0–, los usuarios se limitaban a leerla y, solamente, a ser receptores de información; actualmente, pueden participar en ella, por lo que «han pasado de ser meros consumidores a prosumidores (productores + consumidores) de la información»:

³¹ En este sentido dice *State of Connectivity: A Report on Global Internet Access* (2014, p. 36): «with internet access, people can quickly and easily find and publish information about almost everything, from information relevant to employment, healthcare, education, government services, commerce and, in times of natural disaster or emergency, vital assistance».

(p. 6); cualquier internauta puede crear su propio audio, vídeo, etc. y difundirlos con la comunidad en las tres dimensiones que detallaremos más adelante (*verticalidad, horizontalidad, reticularidad*). Como resultado, los usuarios se intercambian, reticularmente, «las relaciones de autoría, propiedad y jerarquía» en el espacio virtual, y es esto lo que permite que los estudiantes de LE puedan leer, escribir, escuchar y hablar en la lengua objeto de estudio.

Sosteniendo la idea de Bañón (2008), las Nuevas Tecnologías, especialmente Internet, pueden desempeñar un papel fundamental en la industria del ELE debido a varios factores: la posibilidad de simular «un contexto real y auténtico para las actividades propuestas» (P.131); la facilidad de interacción del aprendiz para educarse de modo autónomo y jugar un papel activo, además de la viabilidad de adquisición de la lengua de forma comunicativa, significativa y constructiva. Asimismo, Internet, como metamedio de las TIC, constituye una biblioteca gigantesca de recursos auténticos de la lengua meta que permiten el aprendizaje de dicha lengua y la cultura vinculada, (Brandl, 2002).

Para un uso exitoso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, según Scott D. Johnson (1992), se debe lograr una interacción y un seguimiento de varios fundamentos que reflejen los principios del aprendizaje 2.0³²: *learning by doing, learning by interacting, learning by searching y learning by sharing*.

Así pues, podemos decir que acceder a la información no significa aprender, Francisco Amat (2011); se deberían aprovechar las distintas posibilidades de la TIC, como la comunicación interpersonal y el intercambio abierto de información, que pueden ser explotadas didácticamente y enriquecer significativamente el proceso de enseñanza-

³² De la misma cuestión hablan Herrera y Conejo (2009), véase el apartado 1.4.2. en el capítulo I.

aprendizaje de LE. Así, Internet posibilita la adquisición o aprendizaje de un idioma extranjero al interactuar en la lengua meta; además, conforme a Cobo Romaní y Pardo Kuklinski (2007, p.103), este medio constituye una herramienta que optimiza «la gestión de la información» y que ofrece unos recursos digitales que «se convierten en instrumentos que favorecen la conformación de redes de innovación y generación de conocimientos basadas en la reciprocidad y la cooperación», lo cual fomentará un aprendizaje colaborativo y significativo.

En vista de esto, no podemos renegar que Internet constituye una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Los recursos disponibles en la Web para la enseñanza de español como LE crecen desmesuradamente con el transcurso del tiempo, y son infinitos; estos recursos necesitan ser buscados, evaluados y catalogados periódicamente³³ por el profesorado que, normalmente, no tiene tiempo suficiente para llevarlo a cabo.

Según Sitman (1998), los avances de la Informática y su accesibilidad han dejado sus huellas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. El uso masivo de Internet ha impulsado la creación y la evolución de ELAO –Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador–, además de la industria de la lengua. Es notable el crecimiento en el número de usuarios profesores y aprendices utilizando Internet como herramienta educativa dentro y fuera del aula, hecho que ha promovido la aparición de centros de idiomas equipados con instalación tecnológica para fines didácticos, (Lázaro, 2006); por ejemplo, como hemos mencionado antes en el *primer capítulo*, en el Instituto Cervantes. Todo esto nos conduce a analizar el uso de Internet en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera

³³ En esta línea, merece citar las palabras de Romero Forteza y Carrió Pastor (2014, p. 15): «methodology and technology should go hand in hand in order to be able to provide good materials for language learning, and this process should also be evaluated and the contents revised periodically».

y su asimilación con el panorama actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

A continuación, abordaremos el uso didáctico de Internet en el ámbito del ELE, dando ejemplos prácticos, dentro y fuera del aula. Trataremos esta cuestión desde una óptica docente y estudiantil, aludiendo a la integración de Internet en diferentes ámbitos: la enseñanza de lenguas *a distancia* y la semi-presencial. Asimismo, estudiaremos el uso de las facetas síncronas y asíncronas de Internet como herramienta en la industria del ELE siguiendo los fundamentos teóricos que comprenden el aprendizaje de idiomas extranjeros como proceso comunicativo.

2.2. EL USO DE INTERNET PARA ELE

Debido a que cada día más individuos comparten sus ideas, sus métodos de trabajo, sus vidas, o cualquier otra cosa a través de *webs*, *blogs* o *twitters* –motivados por dinero o, simplemente, por necesidad de comunicarse y mostrarse tal como son–, el número de usuarios³⁴ interesados en compartir cosas en la Red crece y crece.

Por lo tanto, de acuerdo con Soler Albiñana (2012), resulta casi imposible subrayar todos los recursos y materiales útiles para la enseñanza del ELE que en la Web 2.0 pueden encontrarse y, por tanto, las actividades que pueden derivarse de ellos a causa del desenfrenado ritmo de expansión de este medio y la inmensa cantidad de información almacenada. Sin embargo, conforme a Suárez García (1999), podemos resumir los usos prácticos que Internet ofrece en el aula de LE, esencialmente en tres ejes:

³⁴ El informe *State of Connectivity: 2014. A Report on Global Internet Access (Internet.org)* (2015, p. 8), que investiga el estado actual de la conectividad global a Internet y estudia en profundidad quienes están conectados, quiénes no y porqué, demuestra que en 2014, casi 2.700 millones de personas estaban conectadas online, y supone que este número de usuarios va a crecer y será 3.000 millones de personas a principios de 2015.

- a) Internet como caudal de información.
- b) Internet como medio de comunicación.
- c) Internet como herramienta para la creación.

2.2.1. Internet como caudal de información

No es de sorprender, (Simon, 2001³⁵), al facilitar tanta información, que los contenidos ofrecidos en Internet no siempre son los más adecuados, puesto que «hay materiales que se pueden encontrar a través de otras fuentes de información como por ejemplo en libros, periódicos, folletos informativos, etc.» (párr. 10); sin embargo, resulta más impresionante «la abundancia de información comprimida en un pequeño espacio y la facilidad de alcanzarlas» (párr. 10); el receptor de información no debe moverse, «sólo tiene que clicar con el ratón en diferentes iconos y ya se mueve (o mejor dicho se "navega") de un mundo a otro» (párr. 10); así pues, el usuario puede buscar información en unos minutos y «elegir rápidamente lo que interese; después imprimir, leer tranquilamente y trabajar con esta información» (párr. 10). Además, normalmente estas informaciones no cuestan nada de dinero al usuario.

Por eso, Herrera y Conejo (2009) aseguran que Internet parece una gran biblioteca universal de carácter *borgiano*, puesto que el usuario encuentra en ella un lugar de almacenamiento y divulgación, y un espacio infinito para satisfacer sus más íntimas y anheladas necesidades de información. Asimismo, estos estudiosos ven que la Web lleva al usuario a una hipersegmentación de las mismas, puesto que le posibilita el acceso a todo tipo de información en distintos formatos –texto, sonido, vídeo– y en cualquier parte del mundo. En otras

³⁵ Ina Maria Simon (2001). *El uso de la Internet en la enseñanza del E/LE*. Universität-Gesamthochschule Siegen / Universitat de Barcelona, disponible en: http://www.ub.es/cult_ELE/InaSimon.html

palabras, consideran Internet como una especie de biblioteca de Babel, de inmenso archivo de información: «una fuente de input inagotable e inabarcable» (p.2), cuya herramienta es *el hipertexto*.

Conforme a Rodríguez Martín (2004), al abordar Internet como recurso de información en el aula de LE, se puede destacar que las páginas web, con su adaptación a entornos multiplataforma e hipertextuales, son fuentes inacabables de recursos y materiales para la formación y el trabajo *online* y *offline* en el aula. Precisamente, el manejo de los motores de búsqueda permite encontrar información actualizada por palabras clave, hecho que puede ser de utilidad para los aprendices en la búsqueda de información necesaria para sus proyectos y, especialmente, en aquellos enmarcados dentro de un enfoque por tareas (Calvo Revilla, 2001).

En definitiva, podemos decir que Internet parece una biblioteca enorme de información infinita y en distintos soportes: texto, audio, vídeo, etc. Esta información que se actualiza constantemente, puede ser explotada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

2.2.2. Internet como medio de comunicación

Internet forma un espacio virtual en el que convergen imagen, sonido y texto con otros medios que permiten establecer contacto a distancia con otros usuarios; entonces, cumple «una función doble», puesto que «por un lado actúa como un canal de información y por otro como un canal de comunicación» (Sitman, 1998, párr. 5)³⁶. Internet se considera un medio de comunicación, ya que a través de ella los usuarios intercambian

³⁶ Rosalie Sitman (1998). Divagaciones de una internauta: algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, disponible en: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>

información y se relacionan entre sí. En vista de ello, Herrera y Conejo (2009) apuntan:

El aprendizaje de una lengua está íntimamente ligado a la construcción de la propia identidad del hablante. La lengua es una herramienta que el hablante utiliza para comprender el mundo, tomar una postura ante él y construir así su propia identidad. En el momento en que un hablante comience a participar en el entorno web, comenzará a construir su identidad digital. Si consideramos que tanto el uso de la lengua como el de la web 2.0 son fenómenos sociales que se basan en la interacción entre los individuos, quedará patente que las identidades lingüística y digital no pueden construirse de forma aislada. (p. 3).

Por otro lado, según Calvo Revilla (2001), el uso Internet como medio de comunicación se cruza con uno de los objetivos característicos de la enseñanza de lenguas extranjeras, el fomento de la comunicación interpersonal. Desde una óptica comunicativa, siguiendo el rumbo de este autor, Internet puede servir para desarrollar, frecuentemente, la destreza oral y la escrita, y posibilitar a los estudiantes de lenguas extranjeras la ruptura de barreras espacio-temporales a través del uso de vías comunicativas sincrónicas, como los *chats* y los *MOOCS*, y asincrónicas, tales como el correo electrónico (*e-mail*).

En consecuencia, según Suárez García (2010), Internet puede constituir un instrumento de comunicación especial que se puede establecer entre profesor y estudiante. No obstante, debemos hacer una aclaración sobre la diferencia entre el uso de Internet como medio de comunicación y el uso como medio de información –mencionado en el apartado 2.2.1.–. En el primer caso, la información va «en una sola dirección: del autor de la página web en la que reside la información hacia la persona que accede a ella»; en cambio, «en este segundo caso la

información³⁷, fluye en las dos direcciones» (Suárez García, 2010, p. 1032).

Canales de comunicación

Algunos autores, como Sitman (1998) y Calvo Revilla (2001), demuestran que los canales de comunicación que posee Internet son heterogéneos y, a su vez, los clasifican en mecanismos sincrónicos y asíncronos. En concreto, en los mecanismos sincrónicos, los dos factores de la acción comunicativa, emisor y receptor, participan al mismo tiempo –telefonía en Internet, *MOOCS*, *chats*, etc.–. En cambio, en los mecanismos asíncronos, como es el caso del correo electrónico, el envío del mensaje del emisor al receptor quedará registrado en el mismo momento en que se transmite, sin embargo, éste último responderá cuando quiera o pueda. También podemos considerar a las páginas web como un medio asíncrono, ya que, según Sitman (1998), el usuario las puede consultar cuando las desea ver.

En relación al campo del ELE, Simon (2001) demuestra cómo aprovechar Internet como medio de "comunicación sincrónica" (a) y "asincrónica" (b):

a)

- *Foros*. Posibilitan al docente el intercambio de ideas y el contacto con otros usuarios de la lengua estudiada.
- *Listas de distribución*. Además de recibir informaciones distribuidas por foros, posibilitan al profesor el envío de tareas, fechas, etc. de forma simultánea a todos los estudiantes o a un foro;
- *E-Mail* –correo electrónico–. Comunicación entre:
 - profesor ↔ profesor(es) / interesado(s)

³⁷Ej. Debido a la utilidad de Internet en este caso, el Centro Virtual Cervantes estableció un conjunto de foros relacionados con el ámbito del ELE: <http://cvc.cervantes.es/foros/default.htm>

- profesor ↔ estudiante(s)
- estudiante ↔ estudiante(s)

b)

- *Chat*, representa una comunicación inmediata entre el profesor y sus compañeros, el profesor y los estudiantes o entre los estudiantes. Asimismo, constituye un medio interesante, especialmente para los estudiantes.
- *MOOCS*. Posibilitan, tanto a los estudiantes como a los profesores, experimentar sincrónicamente.

En síntesis, de acuerdo con Calvo Revilla (2001), podemos decir que Internet proporciona al estudiantado del español como lengua extranjera un contexto real y auténtico³⁸, lo cual, según Grünwald (2009), puede constituir un factor motivador para profundizar aún más en la lengua española.

E-mail

Constituye una vía electrónica usada como medio de redacción y envío de mensajes, o, si consideramos el proceso opuesto, medio de recepción y respuesta de mensajes. Así pues, esta tecnología guarda semejanza con el correo postal, con la diferencia de presentar un proceso comunicativa que puede resultar más rápido y eficaz, ya que en pocos minutos –al momento– llega al buzón del destinatario. De igual modo que el correo postal, el *correo electrónico* se considera un mecanismo asíncrono y permite adjuntar ficheros de texto, gráficos, fotos, etcétera.

Rodríguez Martín (2004), introduce el correo electrónico como uno de los principales canales de comunicación en Internet que

³⁸ En este sentido, Soler Albiñana (2012, p.1) asegura que «la web social se articula como un entorno social real, formado por individuos reales que interactúan de manera genuina en la red[...]», y por lo tanto «este medio colaborativo, social y participativo se revela como un entorno ideal para que nuestros alumnos interactúen con otros usuarios y construyan su propio aprendizaje en la red».

involucra al alumno de LE en un entorno real del idioma objeto y desarrolla, especialmente, su destreza escrita y lectora³⁹; así, el alumno trabaja en un ambiente de lengua viva, real y actual, «abierto a sus variedades» (§ 4.1.1); y, por ello, el aprovechamiento didáctico del correo electrónico forma «un elemento motivador de gran efectividad» (§ 4.1.1).

En consonancia con este autor, opinamos que el correo electrónico brinda una comunicación real, tal y como el aprendizaje de LE intenta conducir a su aprendiente. Así, para el uso del e-mail en el aula nos centraremos en la propia comunicación y no en la corrección del texto, que será practicada en los ejercicios de expresión escrita *ad hoc* en el aula –refiriéndose a las redacciones–. Por otro lado, dicho estudioso cree que la explotación didáctica de este medio de comunicación en el aprendizaje de LE fomenta, de manera indirecta, el seguimiento del orden discursivo –uso de conectores, ausencia de repetición de palabras...– y por tanto, genera la necesidad de adquisición de vocabulario general y específico, además de una asimilación de la competencia sociolingüística –representada en el tratamiento formal o informal– y la corrección gramatical –reflejada en las preposiciones, conectores, tiempos verbales, expresiones de opinión, etc.–. En otras palabras, ayuda al estudiante de LE a desarrollar «la competencia gramatical, discursiva y comunicativa» y, especialmente, «a exigirse el máximo y autocorregirse», (Rodríguez Martín, 2004, § 4.1.1), puesto que el correo electrónico le brinda todo el tiempo necesario para expresarse.

³⁹ Creemos que el correo electrónico puede ser una herramienta para desarrollar más la expresión escrita que la comprensión lectora, como aludiremos en el siguiente capítulo.

Las charlas (chats)

Araújo y Silvia Melo (2003), citado en Parrilla (2008, p.132), piensan que los *chats* conducen al empleo de un lenguaje vivo y joven, que hace «la comunicación más expresiva, más atractiva, más flexible, más lúdica e incluso más elocuente»; lo cual puede constituir un factor –en algunos casos– positivo y motivador, como es el caso de los «emoticonos», efectos sonoros y abreviaciones, que según autores como Rodríguez Martín (2004) y Escandell Montiel, (2011), se pueden emplear en niveles avanzados. Rodríguez Martín (2004, § 4.1.2) apunta que el profesor puede usar los *chats* «como pretexto para la puesta en común y el debate en clase de temas actuales y culturales». Asimismo, según este estudioso, los diferentes canales de charlas –deportes, cine, música, viajes...– ayudan a introducir y explotar los temas que despiertan y cubren los distintos intereses, tanto de los estudiantes como de los profesores. No obstante, siguiendo la idea de autores como Cervera Rodríguez (2001) y Parrilla (2008), entre otros, el uso de los *chats* –pensando en que lo ideal sería la enseñanza la lengua estándar– no sería recomendable para enseñar en el aula, si tenemos en cuenta los peligros surgidos por el empleo de abreviaciones y faltas de ortografía promovidas por la falta de tiempo y de espacio en este medio de comunicación.

En definitiva, la aportación del uso de los *chats* la práctica de la comunicación en un entorno real y directo, lo cual puede ser aprovechado en tareas de expresión escrita como factor motivador para el estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

Los MOOCs

MOOC⁴⁰ –*Massive Open Online Course*–, se trata de un curso online que permite la participación simultánea de muchos usuarios; en este curso masivo y abierto, los estudiantes matriculados contactan con los profesores y los participantes en foros online, además de la posibilidad de visualización de clases grabadas en videos. Asimismo, en algunos MOOCs, se evalúan a los estudiantes a través de exámenes o pruebas con respuestas de opción múltiple que pueden ser calificados de forma automática, mientras que en otros se requieren tareas de revisión por pares o combinan estos dos tipos de evaluación.

Actualmente, la explotación de los MOOCs en la enseñanza de lenguas está creciendo y, con ello, se está difundiendo y fomentando el aprendizaje colaborativo. En efecto, debido a su naturaleza de entornos virtuales creados expresamente para la comunicación entre docentes y estudiantes de una lengua, los MOOCs forman el espacio virtual más cercano a los intereses de muchos profesores de cualquier LE. (Rodríguez Martín, 2004). En concreto, según Salguero y Gómez (2013), en esta herramienta se fomenta la imagen de un profesor-tutor virtual que actúa como facilitador del aprendizaje, mientras que el estudiante, autónomamente, construye su propio aprendizaje aprovechando la ayuda tecnológica y usando las distintas vías de comunicación para contactar con el resto de participantes –redes sociales, foros...–. Por consiguiente, se logra un aumento de la reflexión de los alumnos, la autorregulación, el diálogo y la autonomía.

En definitiva, y en consonancia con estos estudiosos, en un MOOC el aprendiz de LE puede desempeñar un papel más autónomo y activo en su ritmo de aprendizaje; su interacción

⁴⁰ Para ampliar la información sobre cómo es un mooc puede consultarse *Mooc.es. ¿Qué es un MOOC?*. Disponible en: <http://mooc.es/que-es-un-mooc/>

con compañeros participantes desarrollará y enriquecerá el propio curso y, por tanto, su propio aprendizaje.



Fig. 7. Modelo de un MOOC
[Fuente: Spanishmooc]

Los Pen-pals

Según Wikipedia, los *Pen pals* (en español, *Un amigo por correspondencia*) se forman por usuarios que se escriben normalmente por correo electrónico; estos usuarios no suelen utilizar sus propias lenguas nativas sino otros idiomas extranjeros, con el fin de practicarlos y saber más acerca de otros países, otras culturas y otros estilos de vida. Así pues, el usuario de *Pen pals* se convierte en un agente social, que es un principio esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE según el *MCER*. Para comprenderlo un poco mejor, y siguiendo las explicaciones de Rodríguez Martín (2004), los *Pen Pals* permiten desarrollar y practicar la expresión escrita, ya que se tratan de bases de datos para gente interesada en establecer relación electrónica, con índices y referencias. Estas comunidades virtuales complementan a los anuncios de la gente que ofrece encuentros virtuales con aprendices. Por tanto, «permiten al usuario encontrar al interlocutor que mejor se

adapte a él por el idioma, la edad, los gustos, los intereses, etc» (Rodríguez Martín, 2004, § 4.1.1). En otras palabras, se asemeja a un *Tándem* virtual cuyo objetivo es fomentar la expresión escrita de la lengua meta.

The screenshot shows the 'Notes from Spain' forum interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'NFS Blog', 'Forum', 'Learn Spanish', 'Podcasts', 'Book', and 'About'. A prominent banner asks 'Want to learn some REAL Spanish?' with a link to 'CLICK HERE NOW!'. Below this, there are search and login fields. The main content area displays a list of forum threads under the heading 'Intercambios / Meet Ups / Penpals'. The threads are listed with their titles, ratings, last post dates, and reply counts.

Thread / Thread Starter	Rating	Last Post Of	Replies	Views
Sticky: Hello! Found an intercambio and need tips to get started tomysmk	4.5	21st March 2010 10:37 PM by Silex.W	14	7,489
Sticky: Español: ¿Cómo funciona? Malina	4.5	21st June 2006 09:40 AM by Silex.W	0	7,671
Sticky: English: How does this work? Ben	4.5	21st June 2006 09:54 AM by Silex.W	0	7,636
Intercambio ¿Qué puedo decir? jim	4.5	11th November 2010 04:20 PM by Silex.W	3	7,656
Delight Buzzard Spanish Meet up Group darrell	4.5	5th November 2010 09:21 PM by Silex.W	0	2,591
español/ingles/polaco intercambio Helenamaria	4.5	28th October 2010 10:36 PM by Silex.W	0	2,054

Fig. 8. Modelo de Pen-pals
[Fuente: Notes from Spain]

Los programas de comunicación en directo

Con programas como el *ICQ*⁴¹ o el *Messenger*⁴², el profesor puede aprovechar los aspectos positivos del *chat* y del correo electrónico, creando su propia comunidad virtual en el aula, lo que, conforme a Rodríguez Martín (2004), ayuda a programar algunas tareas tales como:

- a) intercambio de información
- b) descripción del personaje secreto o del personaje

⁴¹ Según Wikipedia, *ICQ* («I seek you», traducido al español te busco) se trata de una mensajería instantánea y se considera la primera de su tipo en ser ampliamente utilizada en Internet, mediante la cual se puede chatear y enviar mensajes instantáneos a otros usuarios conectados a la red de ICQ. También posibilita el envío de archivos, videoconferencias y charlas de voz.

⁴² Conforme a Wikipedia, *Messenger* es la mensajería instantánea y su nombre ha sido utilizado para distinguir todos los programas de mensajería de Microsoft.

famoso

c) intercambio y descripción de imágenes

Así, según este autor, lo más positivo del *Messenger*, a diferencia de los *chats*, es que el profesor tendrá un control total sobre las respuestas de sus alumnos, puesto que él mismo formará parte de la actividad, siendo parte activa de la comunidad virtual creada.

2.2.3. Internet como herramienta para la creación

Como hemos mencionado en *el primer capítulo*, desde que Tim O'Reilly lanzó la Web 2.0, el usuario consumidor se ha convertido en pro-consumidor: autor y receptor. A partir del lanzamiento de esta versión, los usuarios se han ido dando cuenta de que ya pueden formar parte del juego, y que dominar esta Web 2.0 ya no es difícil, como lo era en su primera versión «Web 1.0».

Ante este reto, aseguramos a los profesores que la Web 2.0 ha ido incluyendo facilidades de uso a través de programas para crear y compartir contenido didáctico –o no didáctico– en distintos formatos –texto, audio o imagen–. La Web 2.0 ha facilitado la tarea de creación, puesto que, en consonancia con McGreal, Gram y Marks⁴³, en Internet se puede encontrar *Herramientas de creación de materiales* o *software* para crear contenidos didácticos –o no didácticos–, como simulaciones de ejercicios –tales como Quizlet, Quizrevolution, Quizbox– editores de páginas web –como Wix.com, FrontPage, Page Mill, Home Page...– o herramientas de autor⁴⁴ –*educaplay*,

⁴³ Para más información, véase este link

<http://eduworks.com/Documents/Workshops/Webnet2000/newmedia.ppt>

⁴⁴ «[...] las herramientas de autor son aplicaciones que mejoran las habilidades de los profesores en la construcción de materiales educativos, cursos digitales y objetos de aprendizaje», y ofrecen al profesorado «una interfaz amigable y elementos predefinidos que facilitan la creación de materiales a través de trabajo basado en iconos, objetos y menús de

Constructor...-. Además, disponemos de *Herramientas de creación y distribución de cursos* que son aplicaciones virtuales en la que se puede crear espacios de enseñanza-aprendizaje completos, como es el caso de Moodle, Blackboard, Udemy, etc. Estas aplicaciones digitales no requieren muchos conocimientos de informática. En este sentido, merece citar a Pinto y Lázaro (2010):

Comentada así la cuestión de los programas, puede parecer que hay que ser un experto en informática, pero nada más lejos de la realidad. Ir adentrándose en este mundo y fijarse en estos aspectos, nos dará la familiaridad que nos permita conocer qué programas son más habituales que otros y, por lo tanto, qué actividades funcionan con lo que ya está instalado en el disco duro. Con el paso de unos días nos sorprenderemos hablando de las últimas versiones de algún programa. (p. 58).

Por otro lado, Francisco Herrera y Emilia Conejo (2009), afirman que subir un vídeo a *YouTube* o establecer un blog no nos exigirá muchos conocimientos informáticos ni saber programar, puesto que la Web 2.0 ha generalizado los CMS –*Content Management System* o gestión de contenidos–, y así ha traspasado el derecho del *webmaster* –dueño y señor de la información en la web primigenia– al usuario sin requerimientos de amplios conocimientos digitales, salvo los de saber gestionar y contar información a su comunidad de usuarios.

Además de la clasificación introducida anteriormente sobre del uso didáctico de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje

opciones». (Citado en el curso Objetos de aprendizaje. Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. Universidad de Antioquia, 2010). Disponible on line:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/men/docsoac2/0204herramientas.html?c=1#>

de LE, recurrimos a Francisco Herrera y Emilia Conejo (2009, p. 5), que detallan cuáles son los servicios digitales que nos brinda Internet:

- a) *Herramientas verticales* como *podcasting*, blogs, *videoblogging*. Tienen un fin editorial y su temario puede ser diferente, según los intereses y los gustos de los usuarios. En estos entornos la información circula de arriba a abajo y, por eso, se les denominan *verticales*. No obstante, esta verticalidad se corta por la participación de otros internautas, especialmente en los blogs a través de comentarios.
- b) *Herramientas horizontales*. Destacaremos los Wikis o repositorios de contenido, tales como *YouTube*, *Flickr*, *Wikipedia*, *Jamendo*, entre otros. En estos formatos, el editor no tiene una responsabilidad concreta, sino que la asumen, casi totalmente, los participantes. Frecuentemente, los usuarios siguen influyendo y dejando su huella con un valor secundario en estos espacios virtuales, como en los casos de del wiki y *YouTube*.
- c) *Herramientas reticulares*. Forman servicios digitales como *microblogging*, *Digg*, y redes sociales, tales como *MySpace*, *Tuenti*, *Facebook* o *Xing*. En estos soportes existe una característica común: a través de un perfil individual se puede buscar una red de amigos, conocidos o seguidores. El uso de estas redes varía según el fin, puesto que va desde compartir información hasta, p.ej, la escritura, casi sincrónica, de *Twitter*. No obstante, algunos servicios de estas redes sociales se encierran en su comunidad de usuarios y no dejan la circulación libre de contenidos.

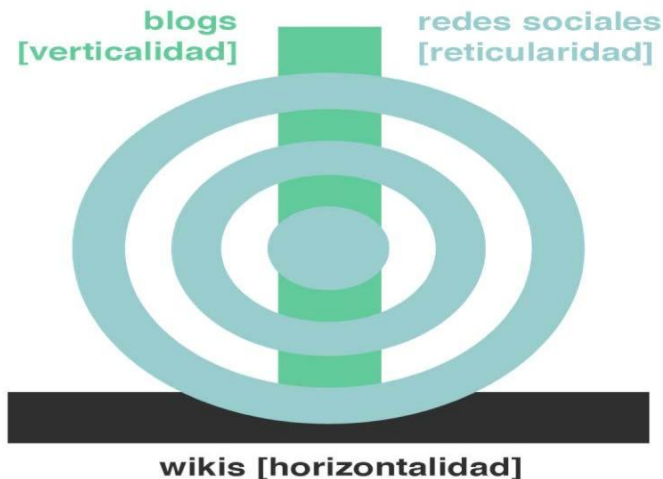


Fig. 9. Herramientas verticales, reticulares y horizontales
 [Fuente: Francisco Herrera y Emilia Conejo, 2009, p. 5]

Concluimos que, la web, además de ser un almacén gigantesco de información, se cruza con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE en un punto común: la comunicación; la Web 2.0 establece una red de usuarios coautores (receptores + emisores) de información, actitud recomendada por *MCER* al estudiante de LE a través de la figura de «agente social». Así, en la enseñanza de una lengua extranjera (LE), Internet introduce innumerables recursos que no podemos ignorar y que debemos aprovechar. Siendo más específicos, destacaremos los siguientes recursos entre todos los disponibles: materiales de información –páginas web, descargas–, multimedia –texto, imagen, vídeo, o audio–, recursos comunicativos y tertulias cibernéticas –charlas, foros, *Pen-Pals*, *MOOCs*, programas de comunicación en directo–, programas de creación de materiales y de establecimiento de espacios virtuales.

2.3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE INTERNET EN EL AULA DEL ELE

Cabe subrayar que son muchos los beneficios que podemos sacar del uso de la web en el aula del ELE –y de cualquier materia–. Precisamente, con solo un click, y sin restricciones espacio-tiempo, los profesores y/o los estudiantes pueden acceder a todo tipo de información actualizada y material real. De igual modo, el uso de Internet posibilita a los profesores y alumnos el intercambio de opiniones, experiencias, información o materiales fuera del entorno del aula mediante foros, chat, etc. Por otro lado, los aprendices del ELE pueden complementar la materia trabajada en el aula con todo tipo de material existente en Internet (texto, audio, vídeo...) sobre gramática, ejercicios, ortografía, etc., además de la posibilidad de comunicarse con nativos de la lengua meta y ampliar sus conocimientos culturales sobre los países hispanoparlantes, lo cual favorecerá la autonomía de los estudiantes.

Sin embargo, no siempre se puede explotar Internet en el aula. En efecto, no debemos olvidar que el analfabetismo digital sigue existiendo todavía. Asimismo, no se puede negar que, a veces, la conexión de Internet no funciona igual en todos los sitios y en muchas situaciones va lenta, por tanto, el seguimiento de la clase puede verse afectado. En consecuencia, para obtener una actividad eficaz, resulta necesario plantearla de forma previa y establecerla bien para que los estudiantes no se distraigan en el mundo virtual. Asimismo, se tendrá que estudiar bien el marco socioeconómico de las instituciones, ya que encontraremos diferencias de un país a otro, de una ciudad a otra o de un instituto a otro. Hay que mencionar, además, que no todos los centros o instituciones educativas están dispuestos para la aplicación de un aprendizaje tecnológico cuyos recursos y materiales son cibernéticos.

Así pues, conforme a muchos investigadores (Sitman, 1998; Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001; Simón, 2001; Brandl, 2002; Gutiérrez y Bacallao, 2003; Rodríguez Martín, 2004;

Carrió Pastor, 2007 y 2009; Carrió Pastor y Perry, 2010; Carrió Pastor y Romero Forteza, 2014; Mariño, 2013; entre otros), el aprovechamiento de esta herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, introduce aspectos tanto positivos como negativos. Avanzando en nuestro razonamiento, expondremos, de forma mucho más amplia, las ventajas y las desventajas del uso de Internet en el aula del ELE.

Ventajas

- Internet brinda diferentes tipos de aprendizaje como hemos señalado en el apartado anterior.
- Esta herramienta conduce a un aprendizaje significativo, pues favorece la interacción y la colaboración, además de requerir al aprendiente más participación tanto en la clase como en su proceso de aprendizaje.
- Ayuda al estudiantado a ser coautor, crítico y más autónomo, y por consiguiente, aumenta el autoaprendizaje.
- Desarrolla las destrezas sociales de los estudiantes.
- La integración de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE es menos costoso, ya que ahorra costes de materiales físicos en papel.
- Rompe las barreras espacio-temporales.
- A través de este medio, el profesor consigue estar al día con todo lo relacionado con su asignatura, puesto que, desde Vía Internet, puede intercambiar puntos de vista, experiencias y materiales –en Chat o Foros– con otros colegas y otros profesionales. Además, Internet puede ayudar al profesorado a preparar sus clases, no solo por los recursos, sino también por las herramientas electrónicas que pueden ser aprovechadas para crear material online u offline.

- Internet permite la ampliación de posibles preguntas que el grupo puede realizar al profesor que les dirige. Así, se puede intercambiar información de carácter más internacional, de tal forma, que las clases se abrirán a temas actuales de la realidad sociocultural del mundo hispano, y no solo se leerán libros sobre los países hispanohablantes. En efecto, esto supondrá una ventaja, ya que permitirá acercar la actualidad sociocultural del mundo hispano, tanto a profesores como alumnos, de forma indirecta y no presencial. En concreto, esta actualidad se reflejará en varias concepciones sobre lenguaje, información, contenidos, modelos de comportamientos o forma de pensar.
- El aprendiz se involucra en situaciones reales y trabaja con recursos reales, utilizando la lengua meta, ya que este medio se considera una puerta para conocer de primera mano la realidad cultural y sociolingüística del idioma meta, particularmente en contextos de no inmersión.
- El acceso es ilimitado a la información disponible⁴⁵. Internet constituye una fuente de información actualizada que cubre todos los intereses, tanto de los profesores como los de los alumnos. Conviene señalar que, al navegar por el ciberespacio, con la ayuda de navegadores y motores de búsqueda, se puede acceder a todo tipo de información, y hasta se puede encontrar cursos completos de idiomas, gramática y ejercicios, ortografía, etc. Además, estas búsquedas pueden suponer un acceso directo a bibliotecas del mundo hispano, numerosas obras en formato electrónico y diccionarios *online*

⁴⁵ En este sentido, merece mencionar las palabras de Carrió Pastor y Romero Forteza (2014, p. 236): «the main advantages of using the World Wide Web for language learning are because it facilitates greater exposure to authentic language [and] access to a wide range of sources of information...». Basta con escribir la palabra o palabras clave del objeto de exploración en un buscador como, por ejemplo Google, para encontrar muchos temas relacionados.

- Se extiende el contexto de aprendizaje/enseñanza más allá del aula⁴⁶.
- Es un *Feedback* constante, que permite acceder, almacenar e incluso recuperar todo tipo de información.
- Es un medio de uso universal, familiar y sencillo para el estudiantado.
- Proporciona el uso y la distribución del material en formato multimedia/multiplataforma: texto, vídeo, audio o imagen. Indiscutiblemente, estos formatos constituyen un elemento motivador y facilitan la introducción de un elemento lúdico. Es decir, fomenta la creatividad en el aula, y por el empleo de textos reales, y normalmente actuales, representa un medio motivador de gran eficacia.
- Fomenta el dinamismo variado: el trabajo individual, en parejas o pequeño grupo, y el trabajo en un gran grupo; puesto que fomenta «la puesta en común, la exposición, el debate, los juegos de rol, los juicios, el contraste de informaciones, etc».
- Es posible explotar la Web para trabajar las cuatro destrezas⁴⁷ –expresión oral y escrita; comprensión lectora y auditiva–, así como los aspectos socioculturales.

⁴⁶En realidad, la Red fomenta el auto-aprendizaje, no solo con lo relacionado con los idiomas, sino también con todas las ramas del saber por sus recursos inagotables e ilimitados de información.

⁴⁷El diccionario de términos claves del ELE, del CVC, hace mención de las destrezas lingüísticas diciendo lo siguiente:

Con la expresión destrezas se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (oral y escrito) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de *comprensión oral y escrita*).

- Puede ser aprovechado para todos los niveles⁴⁸ de competencia comunicativa: *A1, A2, B1, B2, C1, C2*.

Como resultado, el uso de Internet en la industria del ELE desarrolla las técnicas, habilidades y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje, en aspectos tales como: 1) alfabetización digital, ya que familiariza tanto el profesorado como el alumnado con la tecnología, lenguaje y procedimiento, y aumenta las habilidades de buscar, seleccionar y manipular la información; 2) competencia lingüística, por ser una fuente inagotable de recursos de lengua y cultura; 3) motivación e interés que contribuye el uso de las TIC; 4) cambio hacia nuevos roles del profesorado, que se convierte en orientador del alumnado al asumir éste último todo el protagonismo en el proceso de aprendizaje.

Desventajas

- Falta de conocimientos informáticos por parte de algunos profesores que no reciben una formación tecnológica adecuada, lo cual puede afectar en la motivación de sus estudiantes al instruirles el uso de Internet.
- Falta de recursos económicos para obtener el equipamiento necesario, reparación y gastos de conexión; además, las aulas tienen que estar bien equipadas tecnológicamente –un mínimo de un ordenador para cada dos estudiantes–. Sin embargo, si no se dispone de un número suficiente, tal y como apuntan Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2001, pp. 64-65), la propia presencia de ordenadores y la conexión a internet en el aula facilitan y posibilitan los recursos de la red al docente y a los aprendientes, incluso cuando se está lejos del ideal de un terminal por persona, ya que facilita la posibilidad de «entrar en contacto con la realidad lingüística y sociocultural que se desea conocer».

⁴⁸Son los seis niveles comunes de referencia según el *MCER*.

- Además de los factores económicos, las dificultades pueden provenir 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, p. 62). Estos estudiosos se manifiestan optimistas y piensan 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»; pese a esto, solo es posible si el personal docente está formado para su explotación correcta, y evita así, que se desaprovechen, se desperdicien o usen antipedagógicamente salas de ordenadores y otros recursos del centro.
- Tecnofobia por parte de algunos profesores al uso de Internet como recurso didáctico.
- Problemas técnicos que pueden ocurrir al usar Internet, tales como desconfiguración en los ordenadores, virus, lentitud de funcionamiento, etc.
- Desviación de los objetivos de la búsqueda y pérdida de tiempo debido a falta de un método de búsqueda; además, se requiere evaluar la información, ya que en la Red se puede encontrar de todo: información cierta y falsa, didáctica y no didáctica, neologismos, errores y erratas, faltas de ortografía...
- Conversaciones o discusiones muy rígidas (oralizados y coloquiales), ya que los recursos didácticos requieren ser formalizados, a partir de la materia que se pretende enseñar, y reflexionados, respecto a las conversaciones y caminos que se seguirán los aprendices; por una parte, los materiales no son siempre creados por usuarios nativos del idioma y, por otra, la comunicación a través del correo electrónico y el chat da lugar, con frecuencia,

a la creación de mensajes codificados de manera ajena⁴⁹ a la norma.

- Dificultad de aprovechamiento de lo introducido en las páginas Web: falta de conocimiento de los lenguajes (hipertextual, audiovisual) y requerimientos de conocimientos básicos de informática e Internet por parte del alumno. No debemos olvidar que aún hay aprendices –un porcentaje mínimo– que no saben manejar el ordenador.
- Deshumanización del aprendizaje: su uso causará la sensación de soledad, y promoverá el aislamiento. Como resultado, se provocará la dependencia de algunos estudiantes sobre otros en el trabajo grupal, algunos alumnos no trabajarán y se apoyarán en los demás.
- La posibilidad del uso de la lengua propia del estudiante al realizar su trabajo individual⁵⁰.
- Desviación, pérdida de tiempo o estrés que pueden producir en el estudiantado, bien por falta de conocimientos informáticos o por material mal introducido.

En resumen, podemos asegurar que «nada es perfecto», y por tanto, explotar Internet en el ámbito del ELE no es una tarea tan mágica y fácil como creen algunos profesores. Será preciso conocer cómo manejar este medio para aprovechar sus virtudes y cualidades, y así explotarlo como recurso o método en el proceso de enseñanza –aprendizaje del ELE–. Por tanto, deberíamos aceptar Internet como una herramienta útil, teniendo en consideración los innumerables beneficios que puede proveer en el ámbito del ELE, sin olvidar analizar y evaluar este medio.

⁴⁹De esta cuestión hablaremos en el siguiente capítulo.

⁵⁰En la actualidad, la gran parte de las páginas web dan posibilidad al navegador de traducirlas a la lengua que se quiera.

2.4. EVALUACIÓN DE RECURSOS DEL ELE EN LA RED

Podemos afirmar que inicialmente el profesorado de lenguas extranjeras miraba con desconfianza la explotación didáctica de Internet en el aula y rechazaba su uso; actualmente, esta actitud ha evolucionado en una aceptación ciega y acrítica, considerando Internet como un *chollo* y aceptando todo lo publicado en Internet, (Suárez García, 2000), sin evaluarlo y sin tener en cuenta que «no todo lo que está en la Red es útil, aprovechable y cierto» (Roa, 2013, p.329). Siendo más específicos, y adaptando las palabras de Núñez Gudás (2002), estos usuarios-profesores no se enfrentan adecuadamente a la baja calidad de muchas páginas web y no asumen el rol de evaluar detenidamente los recursos existentes en este medio: «algunos dicen que la calidad de la información se evalúa». Precisamente, esta mala evaluación depende, en su gran parte, de una valoración subjetiva sobre un sitio –«gracioso», «entretenido» o «bello» (párr. 2) –, sin evaluar si, verdaderamente, la información introducida en el mismo es instructiva o válida. De tal modo, surge la necesidad de buscar parámetros que ayuden al profesorado a analizar, de forma crítica, los recursos que contiene Internet, así como criterios que les guíen en la elaboración del material para la web.

Cabe añadir que, aunque todos los medios están pensados para lograr ciertos objetivos, no estamos impedidos para utilizarlos con otros fines, ya sean tanto buenos como malos. Así pues, debido a la gigantesca extensión de la Web, y a un mal uso de la misma, podemos encontrar resultados espantosos e inmorales en este medio. Sin embargo, con un uso adecuado, se puede producir resultados fructíferos.

Pese al mal uso de los medios disponibles, causado por algunos usuarios con una actitud inmoral, no existe ningún motivo para dejar de lado las ventajas de estos medios. Por tanto, el docente debe mirar con lupa, no sólo lo que se está haciendo mal con Internet, sino también lo que él hace. Es decir, el profesorado

tiene que adaptarse con estos nuevos medios, saber dominarlos y explotarlos didácticamente con el fin de desarrollar el nivel lingüístico y cultural de sus estudiantes, (Pinto y Lázaro, 2010).

Asimismo, resulta frecuente encontrar en la Red páginas web o espacios virtuales de calidad mediocre, tanto de forma como de contenido, que no sirven como recurso pedagógico. De igual manera, dice Mirta Núñez Gudás (2002):

La rapidez de la distribución por medio de Internet es un factor determinante para el crecimiento exponencial de la información en la red. La rapidez se relaciona con una sumatoria de elementos –interactividad, tecnología de hipertexto, multimedia, digitalización, computación e información distribuida, compartir y cooperar, así como los sistemas abiertos–. Todos determinan su carácter único en materia de generación, almacenamiento y diseminación de la información hasta el momento, sin embargo, alguien que pase algún tiempo "navegando" acaba por encontrar "lo bueno, lo malo y lo feo" pues no existe, en la mayoría de los casos, una evaluación previa de lo que se coloca a disposición de los "navegantes". (párr. 9).

Así pues, conforme a *Educar.ar* (2007), los profesores deberían tener «habilidades de búsqueda, selección», analizar críticamente y buscar parámetros, «teniendo en cuenta el perfil de los destinatarios, sus intereses y expectativas, y las características del contexto» (párr. 1).

Por consiguiente, Internet no proporciona de forma directa una mejora en la enseñanza de una LE, si no que es el propio usuario, con sus conocimientos y manejo del medio, el que consigue obtenerla, (Sitman 1998; Romero Guillemas, 2006). Por tanto, podemos señalar que el material hipertextual y multimedia, presente en la Web y sus aplicaciones, propicia el aprendizaje de una LE de manera flexible y atractiva ya que el estudiante puede leer, oír y ver lo que favorece su capacidad adquisitiva, (Brandl, 2002).

Para usar Internet de forma significativa en la industria de LE, se debe estudiar el formato y el contenido de sus recursos, teniendo en consideración los objetivos planteados a anteriori. Para ello, siguiendo el rumbo de *Ficha evaluación de material educativo digital*, de Red.es (2005), el profesor debe tener claros sus objetivos y las necesidades de sus alumnos. Así pues, en su propia formación como docente, o para desarrollar sus propios materiales, ha de tener una finalidad clara a la hora de buscar material educativo digital para trabajar con sus alumnos. En concreto, el resultado de la evaluación, centrada más allá del tipo de material, debe responder siempre a una serie de preguntas, tales como:

- ¿Es este material adecuado para reforzar un concepto en mis alumnos?
- ¿Va a mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje?
- ¿Va a aportar valor a mi explicación?

En suma, Internet parece un arma de doble filo: nos brinda innumerables materiales y recursos para el ámbito de enseñanza-aprendizaje del ELE, y al mismo tiempo representa un gran reto al asumir que requerirá una adaptación de nuestros procesos –de hecho, ya lo está realizando–.

2.5. INTEGRACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN EL ÁMBITO DEL ELE

Al abordar la explotación didáctica de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, basándonos en el Enfoque Comunicativo, podemos distinguir tres modelos de aprendizaje en los que Internet desempeña diferentes papeles de protagonismo, (Belloch, 2013): *aprendizaje presencial*, *aprendizaje mixto o semi-presencial* y *aprendizaje online*.

En relación al aprendizaje presencial, según Área y Adell (2009), el aprovechamiento de Internet puede desempeñar un papel cooperativo dentro del proceso educativo. En concreto,

Internet se puede usar para llevar a cabo la tarea final o la realización de actividades involucradas en el proceso. Así, por ejemplo, se podrá utilizar la explotación didáctica de un blog por parte del profesor para que los aprendices realicen una de las actividades, o más, en una secuencia didáctica en la que se emplee el Enfoque por Tarea.

Respecto al segundo modelo, el uso de Internet como protagonista en el aprendizaje online, podemos destacar que ha superado algunas de las dificultades expuestas en el aprendizaje presencial: desplazamiento, horario fijo, etc.; sin embargo, (Belloch, 2013), esta modalidad también conlleva algunos inconvenientes reflejados en la propia autonomía del aprendiente, si bien no afecta en el proceso de aprendizaje del aprendiz del mismo modo que la clase presencial. Precisamente, muchos centros de idiomas han aplicado este modelo de aprendizaje, entre ellos el Instituto Cervantes. No obstante, la integración de esta modalidad de enseñanza no está aplicada totalmente en los programas de las instituciones educativas públicas o privadas (Jaén, 2013).

La modalidad semi-presencial, como alternativa al aprendizaje online, puede ser más interesante y afectiva en el aprendizaje de los alumnos, (Mariño, 2013). En concreto, evita dos problemas del aprendizaje a distancia. En primer lugar, se debe tener en cuenta las implicaciones cualitativas o interpretativas que actúan en el desarrollo de la dimensión *cognoscitiva* y que pueden verse afectadas por la distancia y la incapacidad de resolución de dudas o dificultades surgidas en la comprensión de la materia meta. En segundo lugar, la modalidad de aprendizaje online puede contribuir a una percepción de deshumanización y aislamiento que puede influir en el grado de efectividad del aprendizaje del aprendiz. En realidad, en este contexto semi-presencial, se sigue el Enfoque Comunicativo, y el programa de aprendizaje puede ser negociado entre el docente y los aprendices. Así, por ejemplo, el uso didáctico de blogs o wikis puede representar este modelo de aprendizaje mixto. Como resultado, estos entornos se pueden aprovechar como espacios

virtuales de encuentro y diálogo directo entre los estudiantes, y los estudiantes y el profesor.

The image shows a screenshot of the Instituto Cervantes website. At the top, there is a red navigation bar with the logo 'Instituto Cervantes' and the URL 'cervantes.es'. Below the navigation bar, there is a search bar and a date '27 de mayo de 2015'. The main content area features a large banner for 'Cursos de español en línea del Instituto Cervantes' with the text 'DONDE QUIERAS. CUANDO QUIERAS' and 'TODOS LOS NIVELES YA A LA VENTA'. To the right of the banner is a sidebar with a 'AVE GLOBAL' logo and the text 'TODOS LOS CURSOS YA A LA VENTA'. Below the banner, there is a section for 'Programa monográfico «Ecos del Quijote» en Alcalá de Henares' with the title 'El Quijote y la historia de la novela' and two small images. To the right of this section is a social media link 'SIGA AL INSTITUTO CERVANTES EN:' with icons for Twitter, Facebook, and RSS. Below this is a section for 'CURSOS DE ESPAÑOL EN EL INSTITUTO CERVANTES' with icons for 'PUBLICACIONES', 'EMPLEO', and 'PERFIL DE CONTRATANTE'. On the far right, there is a section for 'Novedades del CVC' with a list of articles and their authors.

Fig. 10. Modelo de cursos en línea en IC
[Fuente: Centro Virtual Cervantes]

En definitiva, podemos afirmar que el uso de Internet ha causado una revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, adaptando las clases presenciales a sus directrices y creando otros modelos como el b-learning y el e-learning que rompen las barreras de espacio y tiempo. Sin embargo, para explotar significativamente Internet en el campo del ELE, (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001), se debe poner en claro los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE y la metodología más adecuada para alcanzarlos. Por tanto, se tendrán que comprobar las actividades, cursos y otros materiales para la enseñanza que, estando integradas en el marco pedagógico y metodológico, conducen a conseguir los objetivos planeados.

2.5.1. Tipología de elementos *software* para ELE

Internet contiene distintos elementos digitales, entre ellos algunos que nos pueden servir como material educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Zapata (2012) denomina como *Recursos Educativos Digitales* a cada material que tiene carácter educativo o facilita el desarrollo de las actividades de aprendizaje y, a su vez, ayuda a su usuario a adquirir valores, actitudes y/o contenidos conceptuales. Asimismo, los recursos educativos digitales, según García (2010), citado en Zapata (2012):

«Están hechos para: informar sobre un tema, ayudar en la adquisición de un conocimiento, reforzar un aprendizaje, remediar una situación desfavorable, favorecer el desarrollo de una determinada competencia y evaluar conocimientos»

Además de que, por la naturaleza multimedial de este material –combina imagen, sonido o video–, su lectura requiere el uso de un ordenador o un dispositivo móvil y una conexión a Internet. Por otro lado, centrándonos en el campo del ELE, podemos añadir a la definición el siguiente requerimiento: potenciar o proporcionar beneficios para el aprendizaje de lengua y/o cultura, (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001).

Este material educativo digital se puede clasificar y especificar atendiendo a su funcionalidad, y, de acuerdo con *Red.es*⁵¹, podemos estructurarlos como:

- *Contenidos digitales*. En este tipo se agrupan materiales educativos relacionados con cualquier área y etapa –tanto de carácter curricular o no curricular–, materiales dirigidos a la formación del profesorado, materiales de referencia y consulta, etc. Hay que mencionar que el acceso a estos materiales se puede realizar al navegar por Internet o a través de diversos

⁵¹ Red.es (2005). *Ficha evaluación de material educativo digital*, disponible en http://www.edubcn.cat/rcs_gene/2_ficha_evaluacion_material

soportes (CD-ROM, DVD, etc.), además de que pueden estar dirigidos tanto para profesores como alumnos.

- *Herramientas de autor*. Estas herramientas pueden ser manipuladas por el profesorado y el alumnado. En concreto, posibilitan la creación de contenidos y elementos multimedia, páginas web, etc. A su vez, pueden dividirse en dos categorías: las herramientas educativas, creadas específicamente para este fin –*Hot Potatoes*, *EasyProf*, *Clic*, *Puzzlemaker*, *Genmagic*, etc.–, y herramientas genéricas que, aunque no fueron diseñadas para fines educativos, también pueden aprovecharse para el proceso de enseñanza- aprendizaje –*Dreamweaver*, *Webcopier*, *Neobook*, etc.

- *Herramientas de control de aula*. Esta categoría incluye aquellas herramientas que fomentan el trabajo colaborativo e interactivo entre el docente y los aprendices. Además, facilitan la búsqueda y consulta de la información, así como el procesado de la misma. Como ejemplo de este tipo de herramientas, se podría citar el sistema *EduStar* de la empresa *Edu4* o el *Edebenet* de la *Editorial Edebé*.

- *Plataformas educativas*. Son herramientas de apoyo a la gestión global del aula, o del centro en general, y aúnan software y aplicaciones con un objetivo educativo –gestores de contenidos, comunicaciones, servicios de gestión de alumnos, etc.–. En concreto, podríamos destacar la plataforma *Cervantes.es* del Instituto Cervantes, *EduCampus* de la Generalitat Catalana –a través de su programa *Xtec*– o la plataforma *Plan de Lección de la Editorial Santillana*.

- *Herramientas de comunicación*. Se tratan de aplicaciones que facilitan la comunicación de Internet –correo electrónico, foros, videoconferencia, salones de conversación, transferencia de ficheros, etc.–.

- *Herramientas de gestión escolar*. En esta categoría se incluyen todas las aplicaciones software diseñadas específicamente para que posibiliten un proceso o tarea de

carácter educativo, facilitando la gestión y administración escolar.

En suma, los materiales existentes en Internet pueden ser utilizados como un caudal de información, medio de comunicación, herramienta para la creación o herramientas de gestión escolar.

2.5.2. Integración de recursos digitales en un curso de entorno tecnológico en el ámbito del ELE

El aprovechamiento de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere la comprensión de dos cuestiones; primero, la *formación de conceptos* o la necesidad de valoración de los recursos digitales – multimedia o hipertextuales– como materiales que posibilitan el análisis de actividades ideadas para la exploración de información y la ampliación o adquisición de conocimientos básicos sobre un tema de estudio; segundo, *comprensión, asociación y consolidación del aprendizaje*, a través del uso de aplicaciones multimedia, aplicaciones de ejercitación y práctica, los simuladores y los juegos educativos, con el fin de desarrollar habilidades, comprender procesos o relacionar e integrar el conocimiento del tema meta de estudio, (Zapata, 2012).

En otras palabras, suscribiendo las palabras de Herrera y Conejo (2009), Internet constituye un almacén gigantesco de recursos y materiales que pueden ser utilizados en el aprendizaje de una LE. Es necesario recalcar que, antes del lanzamiento de la Web 2.0 en 2004 por Tim O'Reilly, crear material digital resultaba muy difícil, pues necesitaba la intervención de informáticos. Sin embargo, aunque la etiqueta web 2.0 siga siendo nueva para algunos profesores del ELE, actualmente ya están familiarizados con conceptos como redes sociales, blog, podcast, o wiki; o cualquiera de sus representaciones más populares: *Facebook, Blogger, YouTube, Wikipedia,...* Precisamente, en este nuevo lanzamiento, la Red sigue siendo un almacén inagotable de inputs, pero con una mejora de explotación de los mismos: no se

necesitan los conocimientos informáticos de un usuario profesional para crear contenidos digitales y distribuirlos. Así pues, cualquier individuo puede compartir información con otros usuarios: abrir una cuenta en *Twitter* o *Facebook*, subir un vídeo a *YouTube*, montar un blog, participar en un wiki, etc. Por tanto, la Web 2.0 forma un espacio de *input* y *output*, cuyos principios básicos son «crear, compartir y participar». En otras palabras, con esta segunda generación web, el cibernauta –en nuestro caso, el profesor– no solo será consumidor de contenido, sino también tendrá capacidad para ser «creador de este, y de compartirlo con los otros cibernautas en cualquier rincón del mundo» (Herrera y Conejo, 2009, p. 2).

Dichos autores (2009, p. 9) piensan que solo se puede hablar de «tareas 2.0» cuando surgen de «una suma algebraica» para obtener su producto: Tarea + web 2.0 = «tarea 2.0.»; es decir, son aquellas tareas coherentes con las bases de la etiqueta Web 2.0, lo que, según Pinto (2002), se refleja en 1) entender que trabajar con material digital se diferencia con el uso del material impreso; 2) sin olvidar que la lengua es la meta y no es la tecnología; 3) siendo el profesor, el guía, y el estudiante, el protagonista; 4) y los resultados de estas actividades tiene una resolución abierta, en la que no existen respuestas correctas e incorrectas⁵². Asimismo, según esos estudiosos (2009), es recomendable que las tareas tengan un plan de trabajo, activen el proceso cognitivos y tengan un producto final.

Para realizar un curso a base de componentes digitales, el profesor tiene concretar los objetivos que pretende lograr con sus alumnos y, por tanto, tiene que buscar material adecuado. Así, una vez evaluados los recursos, el profesor puede empezar a crear su propio material y difundirlo online, (Ospina, 2004 en Zapata, 2012). Siendo más específicos, y conforme a Juan y Fernández (2000, pp. 7-8), debemos señalar que el profesor ha de tener en consideración una serie de criterios para tener un

⁵² A no ser que se trate de ejercicios relacionados con vocabulario o con formas verbales, por ejemplo.

material educativo digital: a) identificación del material –nivel, destinatarios, objetivos,...–; b) «auctoritas» –permanencia de la página, facilidad de acceso, rapidez de conexión,...–; c) interfaz del material –instrucciones, dinámica o funcionamiento de la actividad, lengua vehicular, corrección de la lengua objeto de aprendizaje, cerradas o abiertas...–; d) aspecto de la página –atractivo de la página, sencillez, claridad, motivación,...–

Para ilustrar mejor la tarea 2.0 en el aula del ELE, podemos citar el siguiente esquema, elaborado a partir de algunas propuestas estos estudiosos (2009, p. 13).

UNIDAD	TAREA BASE	TAREA 2.0
1	Elaborar un cuestionario para conocer a los compañeros del curso	Crear un blog personal
2	Decidir, entre todo el grupo, qué quieren hacer a lo largo del curso a partir de sus intereses y objetivos de aprendizaje	Abrir una cuenta en una red social para el aprendizaje de lenguas, buscar una persona con quien comenzar un intercambio lingüístico y escribir en el blog sobre un recurso interesante
3	Planificar un fin de semana en una ciudad española	Crear una audioguía de una ciudad del mundo e integrarla en el blog
4	Crear una campaña para la prevención de accidentes o de problemas de salud	Elaborar una presentación de la campaña y compartirla en la web
5	Completar y escribir greguerías según el modelo de Ramón Gómez de la Serna	Elaborar y compartir una presentación multimedia de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna
6	Investigar un caso criminal y redactar una historia	Escribir una historia colaborativamente o grabar un podcast para un sitio web
7	Crear una empresa y diseñar un anuncio para	Grabar el anuncio, colgarlo en un repositorio de vídeos e integrarlo en

UNIDAD	TAREA BASE	TAREA 2.0
	la televisión	el blog
8	Elaborar y debatir un programa de actuación para preparar un futuro mejor para la sociedad	Escribir un comentario en un podcast de un tema de interés para el alumno y una reseña sobre el podcast
9	Investigar los problemas y conflictos de una serie de personas y proponer soluciones	Jugar a adivinar títulos de películas, libros o canciones grabando un vídeo en el que se representa mímicamente el título. Enviarlos después a YouTube y colgarlo en el blog
10	Hacer un concurso en equipos sobre conocimientos culturales	a) Elaborar y compartir un trabajo de investigación sobre un tema del mundo hispano, b) participar en la versión en español de la Wikipedia, c) hacer un wiki sobre temas interesantes del mundo hispano

Tabla.4. Tarea base y tarea 2.0 en el aula del ELE

Cabe subrayar que Internet requiere mucho más competencia lectora por parte del usuario, ya que la gran parte del material que actualmente contiene es información escrita. De igual manera, merece citar a Vera Castro (2012):

La lengua castellana en su enseñanza desde ambientes virtuales permite la creación de textos escritos y la lectura de los mismos lo cual permite hacer un proceso de observación por parte del educador en cuanto al procedimiento y resultado valorados por el alumno dado sus conocimientos previos de la lengua. Pueden ser diferentes los aspectos que se presentan a lo largo de la producción lecto-escritora en el estudiante como proceso de aprendizaje. (§ 4.6)

Así pues, el aprovechamiento didáctico de los textos electrónicos supone que la comprensión escrita es la competencia más promovida en la enseñanza en la Web –después de la comunicación escrita–. Asimismo, actualmente, Internet representa un recurso atractivo y de enorme documentación para una buena parte del profesorado de LE,

Brandl (2002), unido a la presencia de lengua española en la Web, (Anuario del Instituto Cervantes, 2015). En consecuencia, el profesorado tiene la posibilidad de acceder a innumerables recursos originales en lengua española. Sin embargo, se requiere, tal y como hemos mencionado antes, una búsqueda, evaluación y selección de los recursos virtuales previa a la instrucción del alumnado, además de entender que, a la hora de explotar el texto digital en el aula del ELE, la lectura online no se realizará de la misma forma que la lectura de un texto plano. Precisamente, de esta problemática y mucho más, trataremos en el siguiente capítulo.

3. LAS ESTRATEGIAS DE LA LECTURA DIGITAL EN EL ELE

3.1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han causado una revolución cultural, social y económica. Las transformaciones introducidas en las relaciones tecnología-sociedad hacen que ni el profesorado ni el estudiantado puedan ignorar los beneficios, desafíos y riesgos derivados de estas innovaciones tecnológicas. De acuerdo con Calvo Revilla (2002), la Web facilita la transmisión de información en múltiples fuentes y formatos. Desde comienzos de los años noventa, el hipertexto se ha convertido en una herramienta de comunicación entre individuos, cuyo funcionamiento a través de búsquedas y vínculos enlazados entre temas, supera la capacidad del cerebro humano. Esta hipertextualización no ha modificado solo los procesos de comunicación, sino también los de aprendizaje, ya que nos presenta *una escritura no secuencial* que incluye «información dinámica que ofrece diversos caminos de lectura en función del interés del usuario». Así, esta información itinerante se puede «cambiar de lugar, modificar su presentación, ser estructurada en varios niveles» (Calvo Revilla, 2002, párr. 18); y, por tanto, conduce al usuario a una lectura activa en la que el lector no solo interacciona con el texto, en ocasiones, también con otros usuarios. Los enlaces del hipertexto pueden ayudar al lector-estudiante a interactuar con el texto digital con cierta autonomía y sin mucha intervención del profesor, (Gutiérrez, 2005).

Sin embargo, como hemos dicho en *el segundo capítulo*, la gigantesca cantidad de información y textos disponibles en la Web requieren un detenido proceso de selección para poder introducir contenidos adecuados en una clase en particular. Sólo así se adaptará la tecnología al currículo y no al contrario. Por otro lado, no se puede olvidar que no existe mucho control sobre

la calidad y veracidad de la información disponible en Internet. En este sentido, merece citar a Brandl (2002, p. 88):

«[...] little theoretical and empirical research actually exists that demonstrates how to make use of Internet-based materials or how to design tasks that allow the learners to explore these materials and yield expected learning outcomes» .

Cabe añadir que las TIC o Internet conducen a un espacio digital donde el texto se analiza dentro de una red virtual, textual e intertextual. Por ejemplo, la descodificación de un texto literario al formato digital no suele respetar la cohesión e integridad de uno impreso, sino que se introduce como un producto diferente que ha pasado por la matriz de la hipertextualidad y los hipermedias, (Gutiérrez, 2005). Además, el proceso de lectura al que conduce el texto en línea es distinto al proceso lector de un texto impreso, (Coiro, 2003). El texto tradicional –libros, artículos, ensayos, poemas, etc.–, por su formato impreso, es concebido como una entidad concreta, completa e incambiable, (Ortiz, 2006; Andrade, 2010.). En cambio, el texto virtual no es necesariamente un texto mejorado, en cuanto a su presentación en el ambiente de enseñanza-aprendizaje del ELE se refiere, sino que es una entidad distinta. El hipertexto se trata de un texto que contiene hipervínculos (bloques y nexos). Éstos pueden extender la fase de lectura⁵³.

Así pues, podemos resaltar que la comunicación digital, en su mayoría textual, ha implicado normas en las que se juntan las características del texto impreso y otras adicionales, (Yus, 2001). En la enseñanza del ELE es necesario abarcar esta

⁵³ De esta cuestión, Calvo Revilla (2002, p. 2) aclara que El hipertexto se trata de un medio informático que «relaciona información tanto verbal como no verbal», ya que almacena «caracteres, imágenes y sonidos y relacionar los distintos elementos con facilidad; sus nexos electrónicos unen lexias tanto "externas" a un texto dado [...], como internas, creando de este modo un texto multilineal o multiseccional».

cuestión de la comunicación digital y, por ello, el currículo debería tener en consideración esta realidad ya que hoy en día el aprovechamiento de los aprendices puede venir ligado a la urgencia de publicar un blog, *chatear* o *tuítear*...más que escribir una carta. Es por esto que se exige que, además de saber comunicarse en español, deban saber y adaptarse a las normas de la digitalización en las que la ciberpragmática es clave (Escandell Montiel, 2011a). Examinaremos estas ideas a lo largo de este capítulo junto a otros temas confluyentes.

3.2. ALFABETISMO DIGITAL Y LA ENSEÑANZA DEL ELE

Actualmente, el uso de los ordenadores y sus aplicaciones⁵⁴ –particularmente Internet– no requiere ser informático, ya que está adherido a todos los campos de la vida: el ámbito profesional, el ámbito social, el ámbito cultural, el ámbito de la educación...etc. Un hombre medianamente *alfabetizado* para el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, puede reservar un billete de vuelo en cualquier parte del mundo, comprar un artículo de Amazon, etc. Las Nuevas Tecnologías forman nuestros conocimientos por ser los creadores de los hilos de nuestro entorno, (Pérez Rodríguez, 2004). Precisamente, «Internet está produciendo una revolución social en la que ya hay quien apunta a una redefinición futura del término analfabetismo» (Santana et al, 1998, p.2). Este nuevo concepto de alfabetización incorpora a su significado una nueva extensión, la alfabetización digital, «centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura» y la lectura, (Cassany, 2000, párr. 22).

⁵⁴ Se suele nombrar a este conjunto de recursos como tecnologías de la información y la comunicación (TIC), también a veces se denominan nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) que forman un concepto muy ligado al de informática.

Orihuela (2000, p. 2) cree que el entorno digital, no solo exige «adaptarse al cambio», o saber usar un nuevo lenguaje⁵⁵, sino también «comprender y controlar las nuevas características de los medios y de la comunicación pública»; así pasamos de ser consumidores a productores en el terreno virtual.

Asimismo, Johnson (1992) entiende que la habilidad de interactuar con los medios digitales ya forma parte esencial de la evolución personal, social y académica de los aprendices. Así pues, al incorporar la alfabetización digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se amplía y varía las posibilidades de comunicarse y de aprender entre los estudiantes e incluso con el profesor. Por tanto, existe una relación significativa entre el uso de las TIC y el desarrollo intelectual de los aprendices, siempre y cuando la alfabetización digital fomente las cuatro funciones fundamentales⁵⁶: *Aprender Haciendo, Aprender Interactuando, Aprender Buscando, Aprender Compartiendo*; y no solo conduzca a utilizar las TIC sin pensar críticamente, interactuar con estas herramientas y crear conocimientos.

En consecuencia, Bastarrechea (2005: Anuario del Instituto Cervantes) subraya la necesidad de incorporar los recursos didácticos electrónicos en el quehacer docente con el fin de fomentar la interacción entre el profesorado y el alumnado fuera del aula y enriquecer, de este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de estas cuestiones, el manejo de las nuevas competencias del Internet se ha convertido en algo esencial para

⁵⁵ Parilla (2008, p. 133) cree que en la era digital en que vivimos «la exclusión o la poca comprensión que se tengan de las transformaciones del lenguaje en los espacios modernos de comunicación, sitúan al usuario novato en una posición de desconocimiento», por lo que «le puede implicar una lenta adaptación o sencillamente, un desencanto o imposibilidad a la hora de interactuar».

⁵⁶ Véase el *Primer Capítulo*, apartado 1.4.2

el futuro alfabetismo del alumnado y el profesorado⁵⁷. Es decir, ambos deben saber recibir información, almacenarla y reutilizarla produciendo una nueva información (Castells, 2001).

Cabe señalar que la competencia o habilidad digital consiste en un conjunto de subcompetencias (Arrieta y Montes, 2011) que para entenderlas tendremos que considerar previamente algunos conceptos que nos ayuden a comprender los fenómenos propios del ambiente académico y fuera del mismo. Como señalamos en el *Primer Capítulo*, Prensky (2001) clasificó los usuarios de las TIC entre los *nativos digitales* e *inmigrantes digitales*. Estos usuarios son competentes digitalmente, se consideran consumidores nativos del lenguaje virtual de los ordenadores y sus aplicaciones. Estas nuevas generaciones⁵⁸ han desarrollado a rango personal, social, y educativo a través de una interacción continua con la WWW. Estas personas reciben y almacenan información rápidamente, se inclinan a imágenes más que a textos, usan las tareas 2.0; trabajan, juegan y se entrenan utilizando la Web. El contraste lo encontramos en las emergentes digitales que nacieron antes de los ochenta del siglo pasado –según el autor–, y que son aquellos individuos que se han visto obligados a adaptarse al uso de las Nuevas Tecnologías como les exige nuestro mundo. Los inmigrantes digitales gestionan la información de manera lineal; generalmente al mismo tiempo elaboran una tarea. En este sentido, resulta relevante introducir la siguiente tabla del informe *DIGITAL BRITAIN MEDIA LITERACY* (2009) que aborda las necesidades del uso de las TIC según las diferentes etapas de la vida.

⁵⁷ Véase el *Primer Capítulo*, apartado 1.4 para saber la competencia digital que según Moreno Fernández (2012) debería tener el profesor del ELE.

⁵⁸ Según Brandl (2002) los estudiantes de las nuevas generaciones son capaces de utilizar los medios tecnológicos. Ellos prefieren estos medios tecnológicos más que los tradicionales porque les trae la cibercomunidad.

Etapa de vida	Necesidades del uso de las Nuevas Tecnologías
Juventud	Desarrollar su formación educativa Desarrollar sus redes sociales Adquirir nuevos conocimientos y desarrollar sus intereses
Madurez	Buscar y desarrollar empleo (también el trabajo flexible, apertura de empresas, etc.) Mantener el bienestar de su familia (salud, educación) Ahorrar tiempo, dinero y molestias
Vejez	Superar el riesgo de aislamiento social Mantenerse sano Ser independiente

Tabla. 5. Los intereses del uso de la Web según las etapas de la vida

Precisamente, el uso de Internet en la educación de los estudiantes jóvenes –los nativos digitales– «brinda una alta gama de posibilidades para hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje más significativo para los estudiantes», (Arrieta y Montes, 2011). Así, por ejemplo, el empleo de las TIC favorece la colaboración en el aula del ELE ya que los aprendices pueden trabajar juntos de manera sincrónica o asincrónica con el profesor, resultando un proceso de enseñanza-aprendizaje más motivador e interesante. Conviene subrayar que para aprovechar satisfactoriamente Internet es necesario adaptar la mentalidad a las exigencias de entendimiento de la conciencia de la Web y cómo funciona.

Aunque los textos online conllevan nuevas ayudas, presentan nuevos retos para la modalidad y la decodificación textual que influyen en el proceso de lectura. Internet no brinda sólo nuevos formatos de textualidad, sino también nuevos propósitos para la lectura y nuevas maneras de gestionar e interactuar con la información, (Jiménez Díaz, 2013). Esta hipertextualidad puede resultar demasiado nueva e incluso abrumar a las personas acostumbradas a extraer significado únicamente de impresos

convencionales, puesto que las representaciones multimedia que ofrece el texto en la Red exigen a los lectores nuevas formas de pensar sobre como acceder⁵⁹, manipular y responder a la información (Castells 2001; Caro Lopera, 2003; Parrilla, 2008). Es decir, se requiere una competencia digital desarrollada que permita saber explotar los medios digitales. Veremos estas estrategias de lectura digital, y su relación con el ámbito de la enseñanza del ELE, en los próximos apartados, pero antes examinaremos de forma concisa el español en la Web.

3.3. EL ESPAÑOL EN LA RED Y ELE

En el *MCER* (2002, p. 12, p. 81, p. 90, p. 141) se señala concisamente al uso de Internet en la enseñanza de lenguas extranjeras, focalizándose en el uso de Internet para el desarrollo de habilidades comunicativas. Actualmente, según *Internet World Stats* (2016), existen, aproximadamente, 290 millones de usuarios nativos de español que emplean la Web para usos sociales, profesionales, educativos, etc. Este informe muestra que el español es la tercera lengua utilizada en el contexto electrónico, más aún para el *Anuario del Instituto Cervantes* (2015) donde se refleja que, tanto en *Twitter* como en *Facebook*, el español ha llegado a ser el segundo idioma más usado detrás del inglés.

Orihuela (2000, p. 2) afirma que la web domina la comunicación visual, el sonido y el movimiento; y es un espacio donde «paradójicamente nunca habíamos escrito y leído tanto como ahora». Por eso, la Web puede ser una poderosa herramienta o recurso en el campo de enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, antes de abordar el uso del español en Internet como recurso en el aula del ELE, resulta necesario

⁵⁹ Como hemos señalado antes, el texto en la Web, normalmente consta de un conjunto de hipervínculos y enlaces, y por lo tanto su lectura *–no lineal–* se diferencia de la del texto impreso *–lineal–*. El primero requiere toma de decisión para desviarse, y causarse lo que se define desbordamiento cognitivo.

arrojar luz sobre el texto electrónico en español, que no solo se usa en ordenadores, sino también en dispositivos tales como los móviles inteligentes, llevados por casi todo el mundo. El uso del español a través de estos dispositivos y similares, se produce de manera natural y frecuente en la búsqueda de información en Internet, en la comunicación con otros usuarios y en pagos de servicios, entre otros. Es por esto que el uso virtual mueve «un conjunto inmenso de disciplinas y técnicas, y esquematiza los saberes que han mostrado millones de datos acumulados» (Millán⁶⁰, 24/04/2015, párr.3)⁶¹, hecho que se puede aprovechar como fuente de documentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, (Brandl: 2002).

Además, de acuerdo con Millán (2015), la lengua española está muy extendida geográficamente, tanto que, a nivel digital, aparece extendida sin destacar ningún país de origen. Se debe tener en cuenta que no solo utilizan esta lengua los países hispanohablantes, sino también los hispanistas extranjeros de otros países –como en Estados Unidos, Brasil, entre otros– que ven en el español un puente de comunicación con personas nativas de español por beneficios personales, sociales, educativos, etc. De ahí, resulta difícil contar la contribución de los internautas en español y obtener datos sobre los entornos o facetas donde se usa realmente este idioma, sin embargo, nos dan muy poca información sobre el uso real que se hace de esta lengua. Estos usuarios dispersos –nativos y no nativos en países hispanohablantes y extranjeros–, producen paradigmas lingüísticos heterogéneos; además, no poseen el mismo acceso a la Web. Por un lado, no todos se conectan a través del mismo dispositivo –sea ordenador, tableta o teléfono inteligente– ni

⁶⁰José Antonio Millán es lingüista, además de traductor y escritor. Ejerció como director del Centro Virtual Cervantes y dirigió la creación del primer diccionario en CD-ROM de la Real Academia Española, entre otros proyectos. Sus investigaciones han abordado la lengua, y el uso de Internet, además de la semiótica y señalética, la lectura, la edición electrónica.

⁶¹Para ampliar esta información, puede consultarse el artículo «El lugar del español en Internet» en «EL PAÍS», está disponible en http://elpais.com/elpais/2015/04/20/opinion/1429557622_003185.html.

tienen la misma velocidad de acceso a Internet, lo que puede diferenciar las multitareas que ejercen esos usuarios. Por eso, los datos sobre acceso y sus tipos no son iguales en todos los países del mundo.

En definitiva, de acuerdo con Cervera Rodríguez. (2001), estos usuarios de español como lengua materna o extranjera, usan los medios digitales de manera dispersa y variada: manteniendo un chat, participando en foros, escribiendo un correo electrónico, montando un blog, etc. Además, según (Parilla, 2008, p. 135), estos usuarios pretenden, sea cual sea su actividad (comercial, cultural, ocio, etc.), seguir «estrategias y rasgos de escritura específicas, que les permitan practicidad, velocidad e incluso creatividad a la hora de comunicarse», lo que genera heterogeneidad en el uso de la lengua y que, por tanto, se debería tener en consideración en el campo del ELE. De este tema, vamos a hablar en el siguiente apartado.

3.4. LA LECTURA VIRTUAL EN EL ELE Y LOS NUEVOS PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS

El lenguaje en el entorno digital cambia, evoluciona. Algunos piensan que esta alteración de lenguaje se debe al propio entorno de las Nuevas Tecnologías. Por el contrario, otros creen que es una transformación natural por el cambio de necesidades del hombre y el ritmo rápido en el que vive. En efecto, esta realidad lingüística se debe a la creatividad, ya que el ser humano parece ser lingüístico que emplea el lenguaje como canal para comunicarse y adaptarse para las necesidades de cada época y cada momento, (Parrilla, 2008).

Entre las destrezas comunicativas tradicionales destacan la expresión oral y escrita, «o dos formas, una hablada y otra escrita» (Fernández Lanza, 2001, p. 7). Habitualmente, la expresión oral se transmite de manera directa, mientras la escrita se produce indirectamente. Actualmente, en la *era digital*, esta

tradición va cambiando debido al uso excesivo de Internet⁶². Precisamente, las formas de comunicarse y los medios de comunicación se han desarrollado y se han ampliado por el uso de esta herramienta. En este sentido, Cassany (2000) afirma:

El hipertexto genera cambios relevantes en el procesamiento verbal. Prescindiendo de los aspectos técnicos (uso de programas y lenguajes informáticos) y desde la óptica de la producción, el autor debe atender a exigencias lingüísticas nuevas (atomización del discurso en unidades pequeñas y autónomas, organización jerárquica e interconectada de las mismas, búsqueda de enlaces adecuados y títulos de enlace comprensibles, etc.), al mismo tiempo que prescinde de las asociadas a la linealidad (ordenación del contenido en un único hilo argumental, establecimiento de una progresión de lectura: de lo conocido a lo nuevo, de lo básico a lo complejo, etc.). (párr.. 11)

Así pues, los internautas deben adaptarse al uso de Internet, tanto a sus componentes físicos *–hardware–* como lógicos *–software–*, teniendo en consideración sus convenientes e inconvenientes (Crystal, 2002). No se puede delimitar unos rasgos pragmáticos concretos en el entorno de la Web, puesto que los factores que determinan el uso del lenguaje en un correo electrónico no son los mismos que en un foro. Asimismo, el lenguaje utilizado al *tuitear* no será la misma que al escribir en un blog, una web, etc. Por tanto, resulta muy difícil determinar un uso realmente homogéneo del lenguaje virtual, (Yus, 2001).

Internet constituye un metamedio de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Es un espacio en el que se combinan los tradicionales medios de comunicación de masas (radio, televisión, prensa...) y los nuevos soportes, originando formatos completamente nuevos o con renovaciones más profundas como la videoconferencia, el chat o el *tuiteo*, etc.,

⁶² Semejantemente, Crystal (2002, p.272) afirma que «resultaría verdaderamente muy sorprendente que un fenómeno tan radicalmente innovador no tuviera su correspondiente impacto en el modo de comunicarnos».

(Yus, 2001, Escandell Montiel, 2011a). Muchos de estos formatos de comunicación son escritos y dan acceso a géneros formales diferentes, que necesitan investigación y análisis por parte de los filólogos, profesores, periodistas digitales, escritores, etc., (Pinilla Gómez, 2011), para saber aprovecharlos eficazmente.

Estos nuevos formatos pueden presentar limitaciones en el espacio de trabajo según el referente físico en el que se basan, (Yus, 2001). Así, por ejemplo, si tenemos en cuenta el área de escritura, el correo electrónico no presenta ninguna limitación. Sin embargo, la mensajería instantánea en la telefonía móvil (SMS) y los chats escritos en foros o redes sociales, por ejemplo, *Twitter o Facebook*, restringen el espacio disponible en el uso de caracteres. Si nos centramos en el chat, esta circunstancia de espacio reducido, y sus características comunicativas de fluidez y la brevedad, el usuario se ve obligado a ahorrar en la escritura resulta⁶³ para mantener la comunicación, (Cervera Rodríguez, 2001; Yus, 2001; Parilla, 2008). En consecuencia, todos estos formatos optan por abreviaturas para acelerar la escritura u ocupar menos espacio. Merece la pena citar la reflexión de Yus (2002) sobre el ritmo rápido de esos medios tecnológicos y su impacto lingüístico:

La ortografía no es el fuerte de los más jóvenes y, si utilizan de forma sistemática el chat y el texto de móvil para comunicarse y escribir, la abundancia de abreviaturas les perjudicará más. Esta influencia negativa es ampliable a las tecnologías informáticas en general, que normalmente realizan automáticamente tareas de corrección gramática e incluso de estilo que pueden llevar a una relajación en el control ortográfico del usuario. (§ 5.10)

Cabe subrayar que Internet, desde su nacimiento, ha brindado dos funciones (Wyss, 1999). En un principio, se pretendía

⁶³ Creemos que no son muchos aquellos internautas que intenten seguir la misma forma de escribir en papel, salvando esos obstáculos con usos de la lengua en Internet.

cumplir propósitos tecnológicos (cuyo origen se debe al proyecto ARPANET⁶⁴), y, finalmente, se ha constituido un medio que agiliza la comunicación entre los individuos. Los inventores de la Red idearon un sistema de comunicación completamente textual por su naturaleza, sin embargo, los intercambios de información seguían un carácter oral y presencial –conversaciones o discusiones–, con un lenguaje peculiar desde una visión sociolingüística para esos procedimientos de comunicación.

Los nuevos formatos de comunicación, entre los que destaca el chat como medio potente de comunicación digital, ya cuentan con rasgos específicos –denominados *ciberhabla*⁶⁵–: pérdida de fórmulas de cortesía propias de la carta tradicional en el correo electrónico y coloquialismo, (Cervera Rodríguez, 2001; Yus, 2001; Escandell Montiel, 2011a; Parrilla, 2008), integración de la intertextualidad gracias al hipervínculos, etc. Esta *ciberhabla* ha producido la *neografía*, donde se suele usar una ortografía nueva a vocales ya existentes, pero en esta concepción superior surgen también otras alteraciones y nuevas soluciones⁶⁶ lingüísticas

⁶⁴Conforme a Wikipedia, los orígenes de Internet se remontan a 1969, cuando se consiguió realizar la primera conexión de computadoras, conocida como ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*), o la red de computadoras (en español) entre tres universidades en California y una en Utah, Estados Unidos. ARPANET fue establecida por encargo del Departamento de Defensa de EE.UU como medio de comunicación para las diferentes instituciones del país. El primer nodo se creó en la Universidad de California, Los Ángeles y formó la espina dorsal de Internet hasta 1990, tras finalizar la transición al protocolo TCP/IP iniciada en 1983.

⁶⁵ *Ciberhabla* (o *Netspeak* en inglés) comparte más rasgos con la textualidad que con la oralidad. Constituye un lenguaje con una construcción elaborada y susceptible de revisarse periódicamente. Esta definición se ajusta a las peculiaridades del lenguaje empleado en la web. Nace especialmente del uso del chat y las redes sociales, los foros.

⁶⁶ Araújo y Silvia Melo (2003), citado en Parrilla (2008, p.132), que el lenguaje difundido en los chats, foros, «messengers», mensajes SMS y sus similares constituye un uso creativo, informal y económico, con el fin de realizar una comunicación más flexible, expresiva y coloquial «que captura algunos elementos de la oralidad y que se apropia de ellos en un proceso

fruto del entorno digital con el fin de ahorrar tiempo y espacio. De esta cuestión, afirma Cervera Rodríguez (2001):

Ahí [en Internet] están las abreviaciones, los símbolos, los iconos y los emoticones como procedimientos de creación y composición de mensajes en Internet y en telefonía móvil. Hay que añadir otros procedimientos innovadores, emuladores, publicitarios, periodísticos, informáticos, lingüísticos y coloquiales. Todo puede reflejarse en los SMS, en los chats, en las webs, en los emails y demás formas comunicativas. (párr. 17)

Estas nuevas formas escritas no representan una manera mediocre de escribir, (Yus, 2001; Parrilla, 2008), sino que constituyen un rasgo característico de las necesidades comunicativas virtuales. Este lenguaje ya forma parte del uso cotidiano del idioma para cada vez más usuarios. Consiste en una serie de expresiones, grafías y costumbres que, frecuentemente, son propias del español y, por lo tanto, forman parte de nuevas normas pragmáticas y socioculturales que los estudiantes del ELE encontrarán en conversaciones digitales con nativos de español. En concreto, nuevos géneros textuales derivados de las TIC que los estudiantes del ELE deberían conocer, (Escandell Montiel, 2011a).

Considerando lo expuesto, creemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera se debe empezar con la lengua escrita virtual modélica⁶⁷, que

dinámico, creador y desafiante, revelador de una identidad efusiva que se expande en y por la comunicación».

⁶⁷ En el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, según Hernández Alonso (2001), «debe utilizarse la norma general estándar, mas esto exige realizar un buen número de precisiones y fijar no pocos conceptos» (párr.4), ya que «la norma está constituida por las estructuras fijadas social o tradicionalmente en la técnica del habla y que son de uso general dentro de una comunidad» (párr.8). Para ampliar la información puede consultarse el artículo del mismo autor, titulado *¿Qué norma enseñar?*, en *Unidad y diversidad del español*. Congreso de Lengua Española, Valladolid (2011), disponible en:

permanece invariable, puesto que «el lenguaje en el mundo virtual[...]se modifica» (Parrilla, 2008, p.133). Así pues, sería recomendable explotar, por ejemplo, centenares de artículos de la prensa diaria de casi veintiún países de habla hispana en formato digital en la Red. A continuación, esbozamos la naturaleza de este lenguaje que puede resultar no interpretable para el lector-estudiante del ELE.

3.4.1. Rasgos principales del lenguaje digital y los retos para ELE

Como hemos mencionado anteriormente, Internet empezó como una solución tecnológica en la que sus creadores realizaron sus pruebas enviando y leyendo correos electrónicos, y cómo esos correos electrónicos no seguían la cortesía que se ve en los correos tradicionales; es por eso que a la comunicación escrita digital se la denomina como *conversaciones* o *discusiones* (García-Cervigón, 2015). Sin embargo, la comunicación virtual actual incluye en el discurso conceptos de intextualidad, a través de los hipervínculos y nexos, que nos mueven entre los diferentes componentes del propio discurso (intratextualidad) o nos amplían la información del mismo (intertextualidad) (Cassany, 2000)⁶⁸. Además incluye un fenómeno especial denominado *netspeak* o *ciberhabla*⁶⁹ (Yus, 2002).

http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/I_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm

⁶⁸ Según Cassany (2000), por un lado «los enlaces internos (*intratextuales*) entre componentes de un mismo discurso son el fundamento del hipertexto, los enlaces externos entre textos diferentes nos introducen en el ámbito de la *intertextualidad*» (párr.12); por otro, «un documento analógico indica también con citas directas e indirectas y referencias bibliográficas, los préstamos y las conexiones que mantiene con otros textos, pero las características y los objetivos de dichas interrelaciones difieren de las de los enlaces digitales» (párr. 12).

⁶⁹ Para ampliar esta información, puede consultarse «Two Variants of an Electronic Message Schema». En Herring, Susan (ed.) *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*: Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, 81-106.

La oralización de los textos digitales

Los nuevos medios de comunicación, fruto del uso masivo de Internet, se han marcado con alteraciones del lenguaje. Un claro ejemplo de este hecho lo encontramos en el *chat*, si comparamos los rasgos de oralidad entre escritos tradicionales, conversaciones y chats, Yates (1996: 29-46)⁷⁰ –esta misma comparación fue realizada por parte de Yus (2002) pero de manera más concisa–.

El chat –similar a una conversación directa–, (Sanmartín, 2007), parece «texto escrito oralizado» (Yus, 2001, p. 139) en el que confluye «la estabilidad del soporte escrito, y la espontaneidad y cualidad efímera del habla» (2001, p. 12). Asimismo, al ser un medio sincrónico, requiere rapidez, brevedad y simplicidad lingüística a la hora de escribir, (Cervera Rodríguez, 2001; Parrilla, 2008). En términos de Cervera Rodríguez (2001), *el chat* se trata de «charlas orales en soporte escrito» (§ 4.3); o un formato, (Sanmartín, 2007), donde se plasma la oralidad y se transforma en marco escrito. Todo esto se traduce en los rasgos lingüísticos del chat, que se considera uno de los medios de comunicación más extendidos en Internet. Notamos esta transformación en el empleo de los emoticonos que, en la conversación real, se reflejarían en la articulación o la comunicación no verbal –como la ironía, el enfado o el disgusto–. Asimismo, muchos esquemas gramaticales conllevan la imitación del lenguaje oral en la elaboración de la comunicación escrita. A este respecto, señala Cervera Rodríguez (2001),

en los *chats*[...] la lengua adquiere formas peculiares e integra la nueva dinámica de la expresión electrónica. El usuario, con

⁷⁰ Véase «Oral and written linguist aspects of computer conferencing». En Herring, Susan (ed.): *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*: Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 29-46.

el marco y las prestaciones que el soporte le permita, inventa grafos, símbolos, iconos, palabras y frases que rompen con las convenciones de la lengua normalizadas e irrumpen formas que fluyen como expresiones espontáneas y libres. (§ 3).

Centrándonos en algunos rasgos de estas vías de comunicación, que pueden resultar complejos de asimilar para los aprendientes del ELE, podemos subrayar que estas cualidades se diferencian según la vía de comunicación escrita que se use en cada momento, aunque comparten algunos rasgos como el coloquialismo y la brevedad. Así, por ejemplo, tal y como hemos señalado antes, en un *chat* se observa más brevedad, oralidad y coloquialismo que en un correo electrónico. En los foros se usa la arroba antes del nombre del usuario (@*usuario*), mientras que, en las redes sociales, como por ejemplo en *Twitter*, se emplean otras etiquetas como las almohadilla (los *hashtags*), (Azcona, 12/11/2000; Cervera Rodríguez, 2001; Yus, 2001; Escandell Montiel, 2011a).

Asimismo, como señalan autores como Yus, 2001; Cervera Rodríguez, 2001; Parrilla 2008 y Escandell Montiel, 2011a, en el entorno digital escrito –especialmente en el chat, los foros y las redes sociales, *SMS* y sus similares– se observa una serie de rasgos ortográficos que no siguen la norma culta. Pongamos como ejemplo, el aumento en el uso de truncaciones (p.ej. *q* en vez de *que*, *pq* en sustitución de *porque*, *tb* en lugar de *también...*), además de la exclusión de los signos de apertura de exclamación e interrogación o la desaparición del uso de tildes (p.ej. que quieres de mí?). Estos fenómenos lingüísticos se deben a la necesidad de ahorrar en el uso del teclado y no por la ignorancia de la norma –así como creen los citados estudiosos–. Por el mismo motivo, se han extendido fenómenos como una restricción en el uso de mayúsculas, tanto a principio de oración como en nombre propio. En consecuencia, en estos escritos domina la sencillez en la estructura de las oraciones, la oralidad y el coloquialismo. Conviene señalar que estos fenómenos lingüísticos se minimizan, o se igualan, según el registro lingüístico en el que se establece la comunicación, donde

destacan el grado de relación entre el remitente y el destinatario o si el canal de comunicación requiere un formato más pensado. Se debe mencionar que los emoticonos⁷¹ se utilizan ampliamente en la gran parte de los soportes de comunicación escrita en el ciberespacio. En definitiva, la sintaxis suele ser de mayor sencillez y con rasgos de oralidad en entornos informales o de comunicación directa –como p.ej. en el caso de los foros de debate–, y más normalizada y estructurada en entornos formales –p.ej. en una comunicación en línea de tipo laboral y/o un artículo para una web (ciberperiodismo o periodismo digital⁷²) –, dónde no se suelen observar los rasgos mencionados anteriormente. Por otro lado, debemos destacar el doble uso que se tiene del correo electrónico que, como afirma Cervera Rodríguez (2001), representa «la estabilidad del soporte escrito» y la informalidad del lenguaje oral. En este medio para sustituir el lenguaje no verbal utiliza «estrategias sustitutivas como iconos, dibujos, símbolos y otras marcas e incluso, como sucede en las cartas convencionales, a notas de humor y a expresiones afectivas» (§ 4.1). De modo igual, Cassany (2000), asegura:

Es corriente que un e-mail con un informal Hola, X, y termine con el nombre del autor y un membrete con sus datos

⁷¹ Se suele llamar a un emoticono o emoticón (es un neologismo que proviene de emoción e icono) a una serie de símbolos que antes se trataban de una cara humana. En esta cara se reflejaba una emoción. En la actualidad, se han originado innumerables emoticonos de diversos significados. Los emoticonos positivos o de alegría se denominan normalmente *smileys* (de *smile*, en inglés). Los emoticonos se suelen utilizar en correo electrónico, chats y *SMS*, entre otros.

⁷² Aunque casi no se ve deformación tipográfica y/o oralidad en la prensa online, se puede leer expresiones de inglés como la palabra *boom*, lo mismo que se puede ahora también la prensa impresa. De este tema, Cervera Rodríguez (2001) señala: «es muy frecuente leer en la prensa textos plagados de palabras y expresiones inglesas: (1) El factor que va a desencadenar el *boom* de la comunicación; (2) Muchas compañías crean un *web* para hacer correo electrónico; (3) Para acercarnos a la comunicación tecnológica necesitamos *ordenador*, *escáner* y *módem*; (4) Oferta de empleo de Xfera para *documentalist* y *online*[...]» (§ 3).

(apellidos, cargo, direcciones, etc.), separado con cenefas gráficas –al revés que una carta tradicional, que lo lleva al principio–. Otros rasgos son que el mensaje puede incluir fragmentos copiados literalmente de otro *e-mail* (marcados con el signo > al principio de cada línea y con la indicación X escribió: al inicio) e incluso documentos (o *attachment*) en formatos variados (texto, foto, vídeo, dibujo, etc.)[...]o que la rutina conversacional del chat exija saludar informalmente a los interlocutores cuando se entra a la habitación (*room*) y despedirse cuando se sale, ¡aunque sean desconocidos e invisibles!.(párr.13).

Cabe añadir que, en las vías de comunicación digital, las abreviaturas –tanto acrónimos como siglas– se han extendido notablemente, sin importar si el origen es español o extranjero. Así, por ejemplo, tanto en el *chat* como en el *SMS*, mayoritariamente, se suelen emplear abreviaturas que conllevan rasgos fonéticos, gráficos y/o culturales. Estas peculiaridades del lenguaje virtual suelen ser fáciles de descodificar por los nativos, (Cervera Rodríguez, 2001; Crystal, 2001; Escandell Montiel, 2011a), sin embargo, pueden resultar de cierta complejidad para hablantes no nativos de español ya que en este entorno se encontrarán abreviaciones, escritura gráfica, anglicismos, calcos lingüísticos, deformación tipográfica, etc. Además, les resultará muy difícil encontrar un diccionario traductor informatizado para esta escritura oralizada, (Parrilla, 2008)⁷³.

Siguiendo el rumbo de Escandell (2011a), para los estudiantes del ELE, puede generarse una dificultad de interpretación en el amplio uso de aspectos fónicos de la escritura en la Red, o bien descodificar el texto oralizado. Por ejemplo, la eliminación de la *d* intervocálica (*comunica[d]o* o *joer*) e incluso sílabas completas (*Grana[da]* o *na[da]*), las transgresiones voluntarias de la norma con deformaciones (*wapa* por *guapa*), aféresis o supresión de vocal inicial ([*es*]tate *quieta*), sustitución de grafías

⁷³ Asimismo, hemos buscado un traductor online para el lenguaje escrito oralizado y no hemos conseguido encontrar ninguno.

(*k* por *c* o *qu*), onomatopeyas (*tsk, tsk*), interjecciones (*eh*), entre otros.

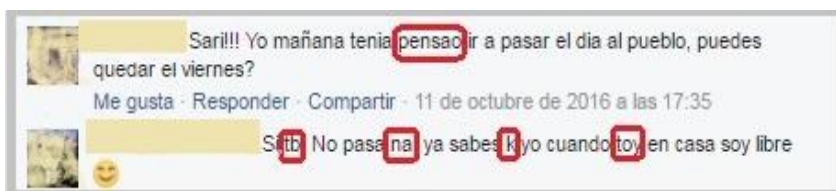


Fig. II. Rasgos de oralidad en un ciberespacio

[Fuente: Facebook]

Proseguiremos nuestro análisis con los rasgos ciberpragmáticos que para los aprendices resultarán de compleja dificultad al comunicarse o informarse por una vía digital.

Rasgos ciberpragmáticos

Como la falta de ortografía forma un fenómeno lingüístico de amplio uso entre las peculiaridades del *ciberhabla* en la comunidad virtual, se puede añadir otros rasgos pragmáticos propios del lenguaje electrónico, llamados *ciberpragmáticos*⁷⁴, que resulta necesario reconocerlos –en algunos *ciberespacios*– por parte del lector-usuario. Pese a que muchos de estos aspectos son de carácter internacional, pueden formar un obstáculo para una lectura exitosa por parte los estudiantes del ELE. Al respecto, Escandell Montiel (2011a), afirma que es necesario integrar estos rasgos *ciberpragmáticos* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, y dar a los aprendices a conocer estos fenómenos lingüísticos y cómo se usan.

⁷⁴ Según Yus (2001), el término *ciberpragmática* es constituido por el elemento compositivo *ciber*, derivado de *cibernética* y el concepto lingüístico pragmática, que estudia el uso comunicativo del lenguaje. En el contexto de este trabajo, se refiere a las particularidades comunicativas en ambientes virtuales de enseñanza/aprendizaje.

No obstante, como hemos señalado anteriormente, en el aula del ELE, teniendo en cuenta que estos aspectos lingüísticos evolucionan, se modifican y no tienen normativa ni estabilidad para enseñar, lo básico es empezar con el lenguaje estándar que establezca un mapa cognitivo de la lengua española; posteriormente, teniendo una formación consolidada, resultará fácil al aprendiz comprender de manera autónoma los fenómenos lingüísticos propios del ciberespacio.



Fig. 12. Rasgos ciberpragmáticos
[Fuente: Facebook]

Además del uso de la abreviación, los acrónimos y/o las siglas –tanto españolas como anglosajonas–, los emoticonos, etc., generalmente originados por la economía en las pulsaciones, se observa otro fenómeno llamado *netiqueta*, que se trata de indicaciones que manifiestan elementos de expresividad en la Web, como por ejemplo, la acción de alargar sonidos (*Fallassssss*), repetir sílabas de carácter expresivo mediante formas interjectivas (*jejeje*, *jajaja* o *jarjarjar*) o escribir con mayúsculas que equivale a gritar, (Cervera Rodríguez, 2001). Parrilla (2008) entiende que estas indicaciones o convencionalismos representan una buena conducta, civilizada y educada en cualquier contexto adaptado a la comunicación digital escrita, sin embargo, esta conducta lingüística no puede superar su entorno digital. Pese a esto, creemos que el profesor del ELE debería trabajar con textos digitales cuyo lenguaje sea

correcto, donde se utilizan las interjecciones y los rasgos discursivos de la lengua escrita para expresar los sentimientos.

Cabe destacar otro rasgo del lenguaje en la Web designado *Leet speak o leet*. Se trata de escribir utilizando caracteres de números y letras de forma que otros usuarios ajenos e inexpertos no puedan comprender el mensaje enviado. Su uso por parte de algunos usuarios tiene como objetivo mostrar su experiencia como internautas. Esta escritura es complicada y poca práctica, y no cumple los principios básicos de la comunicación, por lo que no merece la pena enseñarla; además, (Escandell Montiel, 2011b), últimamente, no se usa mucho e incluso aporta connotaciones negativas a quien la use. Citamos un ejemplo recogido en la *Wikipedia*, junto con su transcripción literal:

«¿35745 |V|!|24||)010? (¿Estás mirándolo?)
m!r4 (0m0 35(r!80 1337, ¿7u 10 pu3d35 h4(3r 45í d3 8!3n?
(Mira cómo escribo leet, ¿tú lo puedes hacer así de bien?)»
(párr.5)

Hablando sobre el *blog*⁷⁵ como un sitio virtual de uso masivo en la Web, creemos que, aunque en él no se usan ampliamente los rasgos lingüísticos mencionados anteriormente propios del *ciberhabla*, tiene su lenguaje propio que corresponde, como afirma Pinilla Gómez (2011), a «impulsos personales». Pues, cada blog tiene su propio tono que depende de las costumbres, el uso, las intenciones informativas o artísticas y el dominio del idioma de cada usuario. Esto también puede verse en el lenguaje empleado en otros ciberespacios, como por ejemplo *wiki*⁷⁶.

⁷⁵El blog (*weblog*, en inglés) se considera una herramienta virtual de uso expansivo por ser un medio accesible, que permite a sus usuario contar algo y darlo a conocer sin exigir conocimientos avanzado de Informática.

⁷⁶Según Pinilla Gómez (2011, p.117) Un *wiki* se trata de «una colección de páginas web que pueden ser visitadas y editadas por cualquier usuario en cualquier momento a través de una aplicación informática que reside en un servidor y que permite que los documentos alojados (las páginas del wiki) sean escritos de forma también colaborativa a través de un *browser*; y a

En síntesis, podemos resaltar la dificultad de determinar los rasgos destacables y estrategias utilizadas en las alteraciones del lenguaje en las vías de comunicación ya que, según el espacio virtual, estas alteraciones del lenguaje varían. Entre todos los fenómenos lingüísticos podemos destacar las sustituciones grafemáticas y léxicas, la supresión del uso de mayúsculas, calcos lingüísticos, los truncamientos, deformación tipográfica del texto, los anglicismos, la escritura fonética, la repetición de fonemas, las abreviaturas, los acrónimos, la omisión de elementos grafemáticos, entre otros. La expansión de este nuevo lenguaje se ve favorecido por las vías de comunicación donde ha nacido y se ha hecho lenguaje habitual y cotidiano. Por ello, Internet parece un espacio vertiginoso donde se originan y difunden estas alteraciones del lenguaje. Según afirma Parilla (2008, p.135), en la medida que «las tecnologías avancen, lo hará el lenguaje dentro de los entornos virtuales que perduren, evolucionen o se inventen».

Aunque el español en la Web parece heterogéneo, como hemos demostrado anteriormente, no se puede olvidar que la Red constituye una fuente de documentación e información sin límites, (Brandl, 2002), además de que, según Arrate y Sánchez de Villapadierna (2001a, p. 88), «permite el acceso a documentos reales, actualizados y actualizables». En vista de ello, pensamos que la Web es una herramienta ideal para desarrollar la destreza lectora en ELE, y que los fenómenos lingüísticos propios del ciberespacio pueden resultar interesantes en la enseñanza-aprendizaje pero siempre en un segundo nivel de importancia, después del dominio de la lengua estándar por parte de los aprendices.

Podemos subrayar entonces, que en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, es necesario elegir textos digitales que brinden una dosis de lengua y cultura; sin olvidar que, al emplear Internet en el desarrollo de la destreza lectora en

través de este medio»; o sea, «los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten».

ELE, debemos trabajar con textos virtuales que sigan forma y contenido fiables y lenguaje respete más o menos las normativas de la lengua. En la Web, podemos encontrar un lenguaje, (Parilla, 2008), variante según su entorno por características de simultaneidad, rapidez y economía de pulsaciones del teclado. Estas alteraciones del lenguaje representan el primer escalón para otras modificaciones futuras, simultáneas a la evolución veloz de las Nuevas Tecnologías, que exigen a sus usuarios una adaptación y su posterior apropiación según sus necesidades. Además, el propio Parilla entiende que este nuevo lenguaje puede ser utilizado en el entorno virtual por motivos de practicidad, velocidad, economía, creatividad o diversión, pero, como hemos dicho antes, sería totalmente rechazable en otros entornos. Por ejemplo, resultaría vano leer un periódico que empleara dichas estrategias textuales por no respetar la pureza de la lengua: la escritura, el significado y la forma de expresarse.

La forma en que las alteraciones de la lengua se expanden, se ven favorecidas por los propios medios en las que se originaron y que las convierten en uso cotidiano. Internet actúa no sólo como fuente, sino también como el vehículo más eficaz y veloz que se haya visto nunca para generar y difundir dichas voces, (Parrilla, 2008).

Por último, además de las alteraciones del lenguaje virtual, cabría subrayar que, según *Eduteka* (2004), la *hipertextualidad* de una buena parte de los textos electrónicos, obliga a los usuarios –teóricamente– a escribir de manera que sus documentos online tengan en consideración este nuevo tipo de lectura y la dimensión de la pantalla. De esta cuestión y otras más, hablaremos en los siguientes apartados, teniendo en consideración la *hiperlectura* en ELE.

3.5. NUEVOS MEDIOS TEXTUALES EN LA RED Y LA LECTURA VIRTUAL EN ELE

El uso vertiginoso de Internet, conforme a Cassany (2000), ha ocasionado nuevas vías de comunicación, mayoritariamente textuales (*e-mail*, *chat*, sitio *web*), y nuevos formatos discursivos (interfaz o *interface* de pantalla, etc.); sus usos lingüísticos han adoptado estructura, registro y fraseología particulares. Estos nuevos géneros se pueden dividir en sincrónicos y asincrónicos. Además, esta potente herramienta ha originado cambios en los medios de comunicación tradicionales para que se ajusten a las peculiaridades de la pantalla, dándose como ejemplo la prensa online, (Pinilla Gómez, 2008).

Cabe subrayar que, según esta autora, casi todos los medios virtuales se caracterizan por tres cualidades básicas: la hipertextualidad, la hipermedia y la interactividad.

a) **El hipertexto**, tal y como apunta Nelson (1987), es un texto no secuencial que posibilita al lector elegir y leer de modo interactivo. Esta escritura que se ve a través de la pantalla, consta de textos conectados entre sí por nexos que conducen a diferentes lecturas o sitios para el lecto-usuario. Además, entendemos que, de acuerdo con Calvo Revilla (2002), el hipertexto es un medio virtual donde se juntan información verbal y no verbal. Este texto consta de nexos externos y otros internos que pueden ser comentarios o accesos que conducen al lector a ampliar la información de manera multilineal o multisequencial.

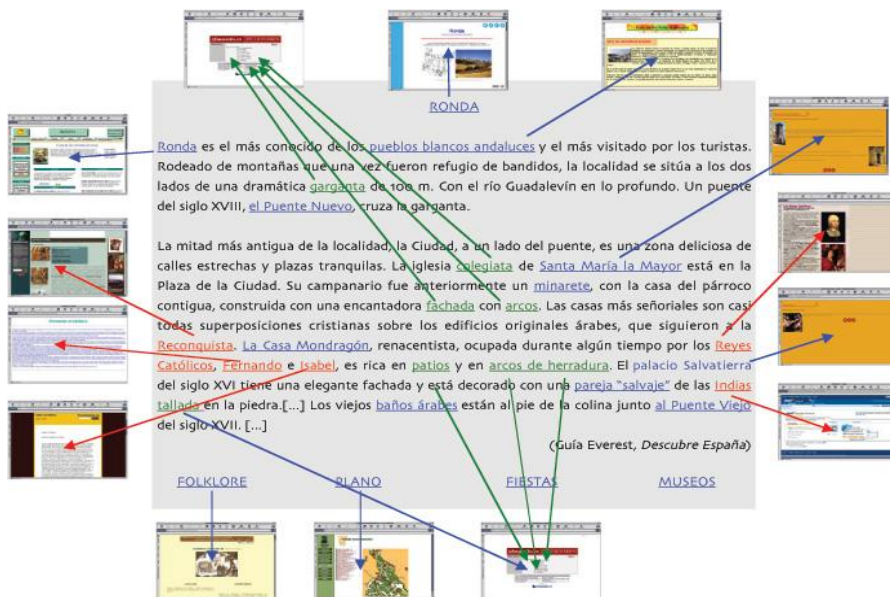


Fig. 13. Modelo de un hipertexto⁷⁷

Así pues, el texto virtual, por ser una red de textos conectados entre sí, puede favorecer la lectura de un estudiante del ELE. Siendo más específicos, en la lectura no lineal –aquella que se realiza con la navegación entre enlaces–, el estudiante puede buscar información complementaria y consultar un diccionario online, (Gutiérrez, 2005); asimismo, la propia naturaleza del hipertexto, compuesta de un conjunto de *links*, le facilita interpretar bien la escritura por ser interactiva y contextualizada. Así mismo, Nelson (1987), subraya los beneficios del hipertexto y cómo facilita la lectura:

In reading works non-fiction, the active reader often skips ahead, jumps around, ponders about background material. These initiatives are useful and important; if we provide pathways to help active reading, it will be possible to enhance initiative and speed comprehension (§ 1.18).

⁷⁷ Fuente: <http://ale-german.blogspot.com.es/2011/09/hipertexto-concepto-y-ejemplos.html>[consulta 22 de enero de 2017]

Por otro lado, Casals (2006), entiende que la Red se parece a la mente humana, pues muestra que el conocimiento no es secuencial y, por lo tanto, la comunicación tampoco puede serlo.

b) El **formato hipermedia**, a diferencia del *hipertexto*, donde se tratan una serie de textos interrelacionados mediante enlaces textuales o *hipergráficos*⁷⁸, la hipermedia permite el acceso a todos los componentes que pueden ser integrados en una página, como imagen, sonido o video, no solo escritura. Según Lamarca (2013), el concepto *hipermedia* surge de la suma de hipertexto y multimedia. Es decir, la hipermedia es un sistema que incluye tanto el texto como otros medios tales como el audio, la imagen, etc. (multimedia⁷⁹).

El [Diccionario](#) de *La Real Academia Española* confunde –no solo la RAE, sino también algunos autores– el término multimedia e hipermedia; y por ello, no cita *hipermedia* y, sin embargo, menciona multimedia:

«**Multimedia**. (Del ingl. multimedia). adj. Que utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información.»

Muchos estudiosos como Balasubramanian (1995), Salampasis (1995), Rada, (1991) y Diaz, Catenacci y Aedo (1996) consideran, en Lamarca (2013), que el concepto *hipermedia* es una combinación de *hipertexto* y *multimedia*. En esta combinación, el hipertexto presenta la información en bloques discretos llamados nodos y conectados por links, «cuya selección genera distintas formas de recuperar la información de la base»; la multimedia forma la tecnología que presenta «la información almacenada en diferentes formatos y medios

⁷⁸ Se refiere al acceder solo a documentos gráficos conectados entre sí.

⁷⁹ Para Berenguer (1997, párr. 4) el término multimedia se trata de «un conjunto de informaciones representadas en múltiples materias expresivas: texto, sonido e imágenes estáticas y en movimiento, y codificadas digitalmente, registradas en un soporte cerrado u off line, como por ejemplo el CD-ROM o el DVD».

controlados por un usuario (interactividad)» (párr.11). Es decir, el hipertexto ofrece un sistema que posibilita la presentación y la exploración de manera no secuencial, según las preferencias y las necesidades del lector, mientras la multimedia brinda una gran riqueza en los tipos de datos.

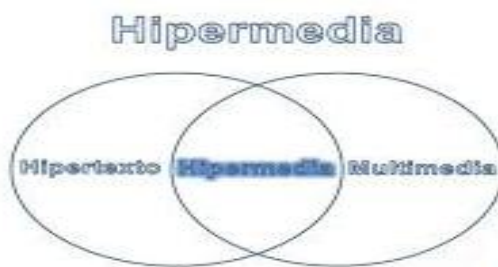


Fig. 14. Representación de la combinación de hipertexto y multimedia⁸⁰

Como resultado de esta combinación de sistemas, la descodificación del texto en un medio virtual por parte del lector-estudiante del ELE, puede resultar favorecida al examinar las imágenes, videos o audios incluidos, ya que le pueden facilitar la interpretación de los códigos del texto, La Rocca (2005).

Pese a esto, existen investigadores que no son entusiastas de este soporte, como Armentia Vizuete (2005), que piensa que Internet no ha tenido ningún impacto en los medios de comunicación y de información. En este sentido, muestra Brandl (2002):

At the same time, several arguments can be made that ask for a more cautious approach when using the Internet. The Internet is not an ideal way of delivering instruction, and there are numerous challenges to overcome. First, there are still many limitations on interactivity and bandwidth. Second, the hyper-linked structure and presentation of information on the Internet may easily cause students to get lost. Third, we have no control

⁸⁰ Fuente: <http://rubenreyesreyes.blogspot.com.es/2013/08/diferencia-entre-hipermedia-multimedia.html> [consulta 22 de enero de 2017]

over the quality and accuracy of the contents of the information. (p. 88).

No obstante, de acuerdo con Pinilla Gómez (2008, p.490), no podemos renegar la gran ayuda que ofrecen los medios audiovisuales «por la posibilidad de ver fotos y vídeos relacionados, así como de ser escuchado» en la tarea de descodificar la escritura en un medio digital.

c) La **interactividad**, que surge del uso del texto online por la combinación de la tecnología hipertextual, y multimedia. Esta tecnología permite al lector-estudiante convertirse en lector-autor, es decir, el usuario-estudiante deja de ser lector pasivo o consumidor de informaciones y se transforma en lector activo de los medios digitales. En otras palabras, el usuario-estudiante, leyendo el texto digital, puede llegar a ser el lector-autor o productor en el ámbito virtual. De manera semejante, Carrió Pastor y Romero Forteza (2014, p. 236) indican que el texto en línea puede favorecer la participación del aprendiz de LE:

«The main advantages of using the World Wide Web for language learning are because it facilitates [...] opportunities for interaction and communication and greater learner participation».

De la misma manera, según (Pinilla Gómez, 2008), la Web proporciona al lector-aprendiz del ELE la posibilidad de interactuar con el autor y el texto. Por el contrario, siguiendo el rumbo de esta autora, el texto tradicional conduce –en la mayoría de los casos– a una lectura pasiva en la que el lector-estudiante recibe información en forma de texto impreso y, por lo tanto, no presenta la interacción con la escritura que puede brindar el texto electrónico⁸¹ al aprendiz. Así, por ejemplo, al

⁸¹ Calvo Revilla (2002, párr. 30) explica la diferencia entre el texto virtual y el impreso, diciendo que «el texto electrónico no mantiene la tradicional división entre texto e imagen impuesta por la imprenta, ya que incluso los procesadores de palabras permiten, usualmente, incluir ilustraciones. Entre los elementos visuales que incluye se encuentra el cursor».

leer una noticia o artículo periodístico online, además de la posibilidad de rectificar la información y opinarlo, el lector-estudiante puede compartir ese mismo artículo en las Redes sociales o mandarlo a otra persona por varios medios de comunicación como, por ejemplo, el correo electrónico. De modo igual, afirma Calvo Revilla (2002):

Un rasgo fundamental de la lectura de hipertextos es la difuminación de las fronteras tradicionales existentes entre el autor y el lector de un texto impreso; el lector puede convertirse en lector-autor si acompaña la lectura del documento en hipertexto de la integración en el mismo de nuevos cuerpos de conocimiento, de notas, de nuevos textos y nexos al hiperdocumento. (párr.19).

Además de las tres características mencionadas anteriormente –hipertextualidad, hipermedia e interactividad–, podemos añadir otra cualidad que se observa en el texto digital: la brevedad y condensación. Conforme a Cassany (2000, párr. 11), el autor del texto electrónico tiene que «manejar una gran cantidad de datos, dispuesta a través de numerosas páginas y enlaces», y así «debe poder calcular con precisión las necesidades de su hipotético lector para facilitarle accesos directos y eficaces a los objetivos perseguidos» (párr. 11).

Así pues, debido a las obligaciones del entorno virtual, el texto electrónico se caracteriza por «la rapidez, la brevedad y la mecanización de la información,[...] a diferencia de un texto impreso tradicional» (Gutiérrez, 2005, p. 6).

Por otro lado, el texto digital es más económico y ecológico que el texto impreso, puesto que la publicación de recursos impresos «aumenta de precio», además de que «el coste ecológico que puede tener el uso de papel (tala de árboles, procesamiento de la masa de papel, etc.) resulta ofensivo con la supuesta «limpieza» de la tecnología informática». Asimismo, el texto digital es de «acceso ilimitado, directo y privado a un número ingente de destinatarios» (Cassany, 2000, párr.8).

En definitiva, leer en pantalla favorece la comprensión de los aprendices al encontrar, normalmente, textos en los que se aúnan imagen, sonido y/o vídeo, lo cual facilita la interpretación del texto ya que, a veces, estas herramientas les contextualizan y les conducen a descifrar la información y reconocer el contenido.

3.5.1. Estrategias de la lectura digital en ELE

A lo largo de la historia del hombre, la lectura y la escritura han evolucionado paralelamente con el surgimiento de nuevos soportes y nuevos medios, como fue el caso de la imprenta y el libro impreso por aquel entonces. Actualmente, esta evolución se observa en la aparición del ordenador y el hipertexto como nuevas vías de comunicación de la lengua escrita, (Lugo de Usategui, 2005).

El hipertexto, por ser el modelo más extendido en los medios digitales, presenta una forma diferente de estructurar y acceder a la información, puesto que, según Cassany (2000), «integra todo tipo de lenguajes y formatos (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, etc.), con lo que se convierte en un poderosísimo sistema multimedia de representación y comunicación de datos» (párr. 9), a diferencia de «los limitados recursos tipográficos» del texto tradicional. En consecuencia, leer en Internet requiere una manera diferente de acceder, seleccionar y tratar la información, por lo que obliga a reformar nuestras costumbres al leer y escribir; o, en otras palabras, a desaprender para aprender a leer y escribir online. Semejantemente, señala Orihuela (2000):

La convergencia de la escritura con los medios digitales da lugar a un nuevo modo de estructurar y acceder a la información denominado hipertexto, así como a nuevas modalidades narrativas como la información y la ficción interactiva. En buena medida hay que aprender de nuevo a leer y a escribir, a recoger y difundir información. Hoy la información tiende a construirse como espacios navegables, como redes en las que los diversos formatos (texto, audio, vídeo, gráficos, animaciones) están interconectados, abiertos a

las decisiones del usuario y en muchas ocasiones a sus propios aportes. El conocimiento en la sociedad de la información aparece fragmentado, disperso, hiperespecializado, desjerarquizado. No es precisamente la biblioteca la mejor metáfora de la red, por esta razón han cobrado tanta importancia los portales y los buscadores, precisamente por aportar algo de coherencia, selección y filtro. (párr.13).

Leer en las distintas webs no solo brinda el acceso a información actualizada, sino también a distintos tipos de lengua escrita adaptados a las peculiaridades de la pantalla; lo que nos conduce a mencionar algunas peculiaridades del hipertexto que hacen que su forma de leer sea distinta que la del texto tradicional impreso, (Cassany, 2000; Brandl, 2002; Gutiérrez, 2005). En este sentido, Cassany (2000) afirma:

El hipertexto genera cambios relevantes en el procesamiento verbal. Prescindiendo de los aspectos técnicos (uso de programas y lenguajes informáticos) y desde la óptica de la producción, el autor debe atender a exigencias lingüísticas nuevas (atomización del discurso en unidades pequeñas y autónomas, organización jerárquica e interconectada de las mismas, búsqueda de enlaces adecuados y títulos de enlace comprensibles, etc.), al mismo tiempo que prescinde de las asociadas a la linealidad (ordenación del contenido en un único hilo argumental, establecimiento de una progresión de lectura: de lo conocido a lo nuevo, de lo básico a lo complejo, etc.). (párr. 11).

Por ser un texto *no lineal*, formado por lexías interrelacionadas por hipervínculos, el hipertexto puede llevar al usuario-lector a examinar otros textos para mejorar sus conocimientos —en nuestro caso para ampliar la lectura del usuario-estudiante—, a diferencia del texto impreso tradicional. En este sentido, conviene subrayar las observaciones de Brandl (2002):

The hypertext organization of information on the Internet that asks them to jump around between texts, may thus help them with the development of more holistic strategies. This structure and the access to immediate information presented by

difference sources (e.g., news topics, or newspaper ads) also allows for comparisons of texts, which can teach students to become critical readers (Walz, 2001). (p. 92).

“ORDINARY” HYPERTEXT

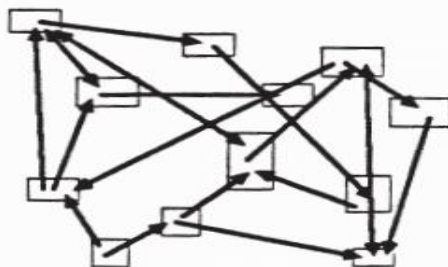


Fig. 15. Estilo hipertexto⁸²

Algunos autores como Cassany (2000), Brandl (2002) y Gutiérrez (2005), afirman que el hipertexto, por ser el modelo más extendido en el entorno virtual, es un texto digital *interactivo* que posibilita la toma de decisión, debido a que, según Cassany (2000, párr. 16), permite que «el lector pueda decidir qué fragmentos quiere leer y en qué orden», lo cual favorecerá la lectura del aprendiz, como explicaremos más adelante. Es decir, la lectura online permite al usuario-lector elegir según sus intereses y sus propósitos. Generalmente, un texto virtual posibilita al usuario el acceso a «un gran número de bases de datos de forma asociativa y organizada, combinando información de diferentes fuentes» (Calvo Revilla, 2002, párr.17); sin embargo, el control absoluto de la lectura a través de los enlaces exige «un cierto dominio de las estrategias de navegación con el fin de evitar búsquedas infructuosas» (párr.17).

La no-linealidad y la interactividad del hipertexto orientan al lector hacia una información exhaustiva y, como hemos

⁸² Fuente: <http://www.tcnj.edu/~robertso/readings/nelson-literary-machines.pdf> [consulta 24 de enero de 2017]

mencionado antes, conducen al usuario a ser co-autor, (Brandl 2002; Gutiérrez, 2005).

Cabe añadir que, leyendo en Internet, según algunos autores como Coiro (2003) y Caro Lopera (2003), el usuario suele «barrer» o echar una mirada al texto. Es decir, no lee de principio a fin, sino que captura con la mirada aquellos elementos importantes de la información digital y luego lee, o imprime, la página, o páginas, que cumplen la información meta. Por consiguiente, como el texto electrónico y el texto tradicional están contruidos de manera distinta, su lectura no se realiza del mismo modo. Algunos autores, como Cassany (2000) y Gutiérrez (2005), han analizado esta problemática comparando la lectura digital –refiriéndose a este proceso como lectura *no lineal*⁸³– con la lectura *analógica*, que se realiza en papel impreso. Esta técnica de «barrido» ahorra mucho tiempo y proporciona una idea muy general sobre el argumento del texto o párrafo.

⁸³ En el texto electrónico, los enlaces de navegación, posibilitan al lector estudiante «saltar» por el documento como lo desee, o como Nelson (1987, § 0.2) señala «well, I mean non sequential writing- text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen», lo que conduce al lector-estudiante, según Moreno Martínez (2001), tomar decisiones constantemente, lo que vamos a analizar más adelante.



Fig. 16. Diferencia de lectura lineal y no-lineal⁸⁴

A raíz de lo mencionado anteriormente, podemos afirmar que Internet conduce a dos técnicas de lectura, llamadas *skimming* y *scanning*, (Brandl, 2002). La primera, se origina al navegar en línea y echar una mirada al azar, con el fin de averiguar rápidamente las ideas principales de un texto o una página, por lo que no se exige leer cada palabra del documento. En la segunda, el usuario-lector lee rápidamente realizando una

⁸⁴ Fuente: <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1JHMV7B65-1DW3BNY16WD/CONCEPTO%20Y%20DEFINICIONES%20DE%20HIPERTEXTO.pdf> [consulta 24 de enero de 2017]

búsqueda de información específica, por lo que podemos decir que con esta técnica se procura la obtención de información sobre puntos concretos. Para escanear un texto de lectura en la Red, el aprendiente examina la información moviendo el *scroll* de arriba abajo –y por supuesto los ojos–, de ahí su denominación. En efecto, este modelo de lectura (*scanning*) se considera una técnica útil en situaciones en las que el aprendiz esté buscando una respuesta a una pregunta determinante.

Aparentemente, leer online resulta más rápido que en soporte papel, y eso se debe a dos razones: la instantaneidad del hipertexto y los objetivos del tipo de lectura que se realiza en Internet, que como hemos dicho antes, puede procurar buscar unos puntos concretos o información concreta, lo que agiliza la lectura para mirar entre muchos textos y a veces innumerables (Andrade, 2010).

Partiendo de la idea de Fernández López (1991), cuyo eje señala que la lectura rápida⁸⁵ ayuda a los aprendices de español a captar ágilmente las estructuras de los textos, más aún que la proporcionada por el otro modo de lectura lenta –palabra por palabra–, podemos extraer que la lectura digital favorecerá la comprensión lectora.

Como hemos señalado antes, la lectura electrónica despierta el papel activo del lector, convirtiéndolo en lecto-escritor. Asimismo, siguiendo la idea de Nelson, (1987), y teniendo en cuenta la variedad de tipos de lectura posibles, el lector-estudiante puede elegir qué fragmento o texto lee y por qué lo lee. Así, por ejemplo, la lectura del periodismo virtual, formado sobre un soporte hipertextual, podría ilustrar estas elecciones del lector-estudiante (Oliveira y Rau de Almeida Callou ,2006).

⁸⁵De este punto, hablaremos en el siguiente capítulo versado en el periodismo digital.

Cabe añadir que Fainholc (2005), subraya cinco modelos de lectura virtual atendiendo a la dirección, el orden que se sigue para leer y la estructura del texto: vertical, direccional, secuenciada de una pantalla a otra, simultánea (de múltiples pantallas a la vez), e hipertextual o lateral.

Por consiguiente, la posibilidad de leer en una red de redes, o una araña de diversos enlaces y direcciones, ayuda al aprendiz a descodificar el texto, y así favorece su comprensión lectora. Igualmente, Calvo Revilla (2002) señala:

Para facilitar el acceso del lector a la información hipertextual, en esa estructura no lineal, mediante la navegación o "browsing", presenta algunos "servicios" como herramientas de búsqueda, mapas conceptuales, índices, aplicaciones como botones que facilitan el volver atrás los pasos, señalan la presencia de un nexos etc.; todos ellos constituyen procesos interactivos de identificación, de selección y de búsqueda de la información. (párr.14).

Sin embargo, este proceso de lectura no-secuencial, según Brandl (2002), exige que el lector-estudiante sea crítico, significativo, abierto, creativo e interconectado para poder contactar con la red de redes, donde hay innumerables textos conectados entre sí. Asimismo, de acuerdo con Martí –citado en Murillo García (2009) –, en internet existen nuevos soportes de textos y nuevos géneros discursivos que originan nuevos propósitos de lectura y nuevas formas de interactuar con la información, puesto que –Martí citado en Murillo García, 2009, p. 21– «los enlaces expresan sentidos, revelan preconceptos, impulsan o sugieren inferencias y manipulan al lector». Por lo tanto, el lector-estudiante tiene que ser capaz de navegar por una araña de enlace ya que si no domina esta tarea, va a perderse en una araña de enlaces (Brandl, 2002).

En definitiva, además de todas las técnicas que exige la lectura de los textos analógicos, los textos *online* requieren que el lector-aprendiz se familiarice con las diversas herramientas que

ofrece el ordenador, intente desarrollar habilidades que le faciliten la localización de información, trate de mantener un control consciente del proceso de lectura de este tipo de textos, precise sus objetivos de lectura y reutilice sus conocimientos previos, (Brandl, 2002; Gutiérrez, 2005, Lugo de Usategui, 2005). Es decir, el usuario-estudiante, antes de leer, debe pensar la manera de interactuar con la información en este nuevo entorno, la de navegar en la red de información que está leyendo, asimilar el texto con sus conocimientos previos y cómo reutilizar la información obtenida. De esta cuestión y de otros asuntos trataremos en el siguiente apartado.

3.6. EL USO DIDÁCTICO DEL HIPERTEXTO COMO MATERIAL DE LECTURA EN ELE

El ordenador y sus aplicaciones pueden ser aprovechados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por ser herramientas que transmiten información inagotable en varios medios y soportes. Siguiendo el rumbo de Calvo Revilla (2002), el hipertexto, puede formar un instrumento esencial del proceso de aprendizaje ya que parece ser un medio que despierta gran interés en varias áreas científicas, entre las que podemos destacar la psicología cognitiva o conductiva, la lingüística, la teoría del conocimiento o de la comunicación, la inteligencia artificial, etc.

Internet como metamedio, tal y como hemos mencionado en otras ocasiones, parece la biblioteca de Babel, siendo la lectura la competencia más explotada didácticamente en ella, seguido de la escritura, según algunos estudios que tratan del aprovechamiento didáctico del texto electrónico (Brandl: 2002).

De acuerdo con Brandl (2002), la posibilidad de acceder a innumerables recursos auténticos de la lengua meta en la Web forma una tentación para ser aprovechada por parte de los profesores de lenguas extranjeras, pero él aconseja evaluarlos cuidadosamente y saber acomodar esos recursos a las demandas del aula, diciendo (2002):

There is no doubt, the vast amount of authentic resources on the Internet provides learners an opportunity to immerse themselves in a plethora of cultural readings. Yet, to make the integration of WWW-based activities a successful learning experience, it requires effective organization and presentation of that information. The use of the WWW for delivery of reading instruction or the integration of Internet-based readings needs to go beyond what the teacher can offer in the classroom to justify its use. The decision, whether and how to use it, must be based on a clear pedagogical rationale, while technological and developmental issues need to be carefully considered. (p. 98).

Como hemos señalado en el apartado anterior, la forma de leer un texto impreso en idioma extranjero no parece igual que leerlo en entorno digital, ya que «el hipertexto y los hipermedia incorporados a un texto tradicional cambian la naturaleza de éste» (Gutiérrez, 2005, p. 7); además, interactuar con el texto electrónico por parte de los aprendices, requiere «disposición y habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento» (Sancho y Alonso Cano, 2011, p.12).

A pesar de estos desafíos, creemos que el texto electrónico merece la pena ser trabajado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, puesto que, en la Red, como menciona Cabot, C. (2007):

Los estudiantes explorarían contenidos culturales elegidos de acuerdo a sus propios intereses y prescindirían así de seguir unos textos predeterminados por el profesor. Con este enfoque se conseguiría crear un ambiente capaz de satisfacer los intereses de cada uno de los participantes. Sin lugar a dudas, la capacidad que tiene el ordenador para permitir un acceso rápido a una gran base de datos con contenidos culturales nos lleva a pensar que este medio podría ser un buen «proveedor de un contexto en donde el aprendiz puede desarrollar estrategias de descubrimiento, estrategias a través de las cuales pueda aprender a aprender» (Johns 1991). (párr. 3).

Así, leer en la Web puede favorecer la competencia lectora del estudiante de ELE ya que, sosteniendo la idea de Coiro (2003), facilita al usuario-estudiante elegir saltando fragmentos del texto, incluso documentos; y así, el lector-estudiante puede «construir activamente su propia historia» (párr. 15) incorporando textos menores u otros textos, por lo que amplía su comprensión y desarrolla su destreza lectora. En este sentido, Valle Gastaminza (2006) afirma que el hipertexto tiene un nivel más avanzado que el texto impreso. Según este autor, se extiende la capacidad lingüística de su usuario, puesto que su contenido no lineal «se construye a través de un proceso de selección y encadenado» que incluyen «sonidos/letras[...]encadenados para formar palabras» (§ 6), y a su vez estas palabras se encadenan para formar frases, las frases forman textos.

Además, conforme a Cassany (2000), el texto virtual favorece el aprendizaje autónomo del estudiante –modelo promovido por el MCER (2002)– ya que la hipertextualidad de éste brinda sistemas de ayuda de «manera autodirigida» para decodificar el discurso. Las páginas de los textos electrónicos suelen incluir en cada página elementos como «el menú y los submenús o índices de la misma para guiar al navegante, así como los iconos con los enlaces para acceder a las páginas interiores» (párr. 16), y de esta manera, «ofrece sistemas aparentemente más eficaces de autoformación para que los individuos puedan usar de modo autónomo el sistema» (párr.20). Este estudioso –no solo Cassany, otros estudiosos también piensan lo mismo– piensa que estas cualidades del hipertexto facilitan «aprender de manera notablemente autónoma, a diferencia del aprendizaje de la escritura analógica, que exige más interacción presencial con expertos» (párr.16). Él cree que los estudiantes de las nuevas generaciones son capaces de interactuar con la digitalización de los textos más que sus profesores.

El texto *online* se introduce como «una dinámica red de palabras e imágenes que supone movimiento y transición y cuyo

ambiente rechaza cualquier lectura detenida de una sola página» (Gutiérrez, 2005, p. 5); asimismo, conforme a Cassany (2000), a diferencia del texto impreso, cuyas referencias son «retroactivas» y documentos del pasado, el texto virtual facilita referencias «proactivas» o «sitios web del presente –o del futuro, puesto que las webs se actualizan periódicamente–, y tienen por objetivo ofrecer al usuario acceso inmediato a más información» (párr. 19). De tal modo, el aprendiz afrontará la toma constante de decisiones o el «formato» de «Elige tu propia aventura» (Moreno Martínez 2001, p. 377)⁸⁶.

Según Moreno Martínez (2001, p. 378), esta toma continúa de decisiones, leyendo y buscando en una red informática de enlaces y páginas web, puede causar al lector-estudiante –cuya competencia digital no está desarrollada, como cree Cassany (2000)– desorientación y sobrecarga cognitiva. En este sentido, debemos mencionar a Brandl (2002):

Above, I have pointed out several arguments in favor of integrating authentic materials from the Web, in particular with regard to the availability of and access to non-linear resources. Yet, the abundance of information and the hypertext and hypermedia environment can be detrimental if not controlled or if little guidance is provided. (p. 92).

Por lo tanto, el docente puede solucionar este problema –lo cual le exige formarse bien a nivel tecnológico, como hemos mencionado en el *primer capítulo*–, orientando a sus estudiantes a ser lectores críticos y dejar de ser lectores «apáticos», y así impulsándoles a «recrear el marco intertextual en el que se inscribe [la información]», y a «asumir roles de coautores, a partir de propuestas interactivas de composición creativa», (Caro Lopera, 2003, p. 2). Es decir, les debe ayuda a concretar la información necesaria para llevar a cabo la tarea, facilitar la localización de las posibles fuentes de información, cómo

⁸⁶ De este tema hablaremos en los próximos capítulos detalladamente.

guardar la información obtenida y cómo volver a reutilizarla, (Fernández Pinto, 2002).

Sin embargo, Pinilla Gómez (2011), afirma que la nuevas generaciones ya, desde una temprana edad, están incorporados en el entorno digital y para ellos las tecnologías constituye «la realidad que les ha tocado vivir y en la que crecen», por lo tanto saben interactuar con la información *no lineal*. Además, según algunos autores, tales como Brandl (2002), Prensky (2008) y Lázaro (2006), los aprendices prefieren el uso de los medios tecnológicos en su aprendizaje, más que las herramientas tradicionales.

Aun así, no se puede renegar que no todos los estudiantes tendrán la misma competencia digital y, por tanto, el profesor les puede ayudar a saber cómo interactuar con la información no secuencial; es decir, al introducir el hipertexto como material de lectura, el docente puede dejar, (Brandl, 2000; Moreno Martínez, 2001), por ejemplo, que los aprendices realicen una toma constante de decisión, pero siempre de manera guiada o semi-guiada, incluyendo algún tipo de ayudas externas, de modo que no se ahoguen o se cansen. También, se puede manipular el texto digital para facilitar su comprensión, por ejemplo, a través de insertar ayudas externas, como un diccionario digital o un vídeo ilustrativo, entre otros. De ahí, partiendo de estas ayudas, los aprendices podrán ampliar la información de manera autónoma, (Gutiérrez, 2005; Moreno Martínez, 2001).

Para introducir el hipertexto como material de lectura en ELE, el profesor debería centrarse en su eficacia. Inspirado en Nielsen (2000), a la hora de buscar un hipertexto como material de lectura virtual se recomienda que el docente tenga que seguir cinco criterios antes de elegir: 1) que sea fácil de aprender, es decir, en ese hipertexto el usuario-aprendiz puede localizar la información y entender la estructura básica de este texto electrónico sin perderse entre tantos enlaces y muchos contenidos ingratos; 2) que sea eficiente de usar, o lo que es lo mismo, al leerlo, el lector-estudiante puede orientarse dentro de

este texto virtual, y sabe si la información introducida en enlaces parte del contenido global de este hipertexto; 3) que sea fácil de recordar, y así el estudiante, si sale del hipertexto, puede recuperarlo o recurrir a él buscando otra información mediante otros enlaces y/o consultando un diccionario online; 4) que sea libre de errores, pues el profesor no puede utilizar texto que contiene errores como material didáctico; 5) que sea amigable en su estructura, y por lo tanto, active los conocimientos previos del aprendiz que lo lee con agrado, sin sentirse con frustración o incomodidad al averiguar sus enlaces. Además, el docente puede manipular el texto de manera que facilite la comprensión parcial y total del texto mediante la inclusión de ayudas hipermedia⁸⁷.

En suma, concluimos que el proceso lector del texto electrónico no se realiza de la misma manera que el texto tradicional impreso, ya que el modo de interactuar con la información en pantalla es no secuencial, mientras que la información impresa, por ejemplo, un libro, es secuencial. El uso eufórico de Internet ha generado nuevos soportes y formatos, lo que ha originado nuevos paradigmas lingüísticos propios del entorno digital. De este modo, entendemos que el profesorado, como formador de las competencias procedimentales del estudiantado, no debe mirar al uso de las Nuevas Tecnologías como una herramienta de ayuda en el proceso de enseñanza- aprendizaje del ELE o una fuente de materiales, sino que tiene que aprovechar con eficacia la inteligencia electrónica para fortalecer las habilidades comunicativas de sus estudiantes. Por lo tanto, el docente debe impulsar y orientar a sus aprendices a contactar con la información existente en la Red con el fin de que estos amplíen sus conocimientos de Lengua y Cultura Hispánicas, teniendo siempre en consideración las peculiaridades del entorno digital, tanto en estructura como en lenguaje, y aprovechando la diversidad de los soportes electrónicos y su interactividad que conducen a ser lector activo o coautor.

⁸⁷ De esta cuestión, hablaremos más ampliamente en el siguiente capítulo.

En consecuencia, considerando las peculiaridades de los soportes digitales tratadas anteriormente, y sumando los criterios «de claridad, concisión, naturalidad y captación del lector, propios del lenguaje informativo» (Pinilla Gómez, 2008, p. 494), llegamos a entender que el periodismo digital es el recurso ideal para ser explotado en la Web como material de lectura en la enseñanza del ELE. Esta cuestión se abordará en el siguiente capítulo.

4. ROVECHAMIENTO DE LA PRENSA DIGITAL COMO MATERIAL DE LECTURA EN EL ELE

4.1. INTRODUCCIÓN

Internet posibilita una comunicación en tiempo real con cualquier usuario de este recurso, independientemente de su localización. La Red, como hemos señalado antes, se parece mucho a una megafonía en una plaza en la que cualquiera pueda decir lo que le venga en gana, o mejor dicho, un almacén enorme sin jerarquía informativa y, posiblemente, con detalles inservibles e insignificantes en el proceso comunicativo. No obstante, Internet también facilita el acceso a espacios bien estructurados y relevantes, como son los periódicos digitales. La prensa sigue siendo el reflejo de la cultura y la lengua de una nación. Actualmente, nos resultaría difícil imaginar el aprendizaje de una lengua sin usar los nuevos medios de Información y Comunicación que «constituyen un acercamiento inmediato a la realidad viva de un idioma» (Bani, 2010, p. 75).

El aprovechamiento de la prensa en el aula de lengua extranjera es una materia que se ha abordado en muchos trabajos de investigación –Cruz Piñol y Sitman, 2000; Pinilla Gómez, 2008; Bani, 2010; Paez Mateu, 2016, son solo unos ejemplos en ámbito español–. Precisamente, hoy en día, el uso del periodismo digital en el aula de LE resulta útil por su exposición del mosaico lingüístico y sociocultural de la lengua objeto de estudio. En realidad, con un solo clic y en tiempo real, podemos acercarnos a la diversidad lingüística y sociocultural del Mundo Hispano, a través de centenares de periódicos repartidos entre los veintiún países hispanohablantes y aquellos diarios que se publican en español en países como Estados Unidos, Israel, Alemania...

Al mismo tiempo, el uso de la prensa digital en el aula refleja el mundo de los estudiantes ya que, según Caminos Marcel, Marín

Murillo y Armentia Vizueté (2006), más de la mitad de los internautas se caracterizan por ser un público joven –estudiantes, recién licenciados, etc.–, o menor de 35 años, que dedica su tiempo a ver o leer noticias por Internet –según un estudio de la consultora digital *Parsely* (citado en Abad Liñán y Jiménez Cano, 9/10/2015⁸⁸) –, superando así el tiempo de consulta de cualquier otro contenido.

Indiscutiblemente, el profesorado debe usar la prensa digital en su programación educativa por ser una fuente de textos reales donde poder aprovechar sus aspectos lingüísticos y socioculturales. De hecho, desde un punto de vista metodológico, y siguiendo el rumbo de Baddock (citado en de Haya, L. T., 1998), con el empleo de la prensa en el aula de LE no debemos abordar un contenido o un programa específico de una lengua, sino una adquisición de aptitudes y de una competencia comunicativa. De la misma forma, merece citar literalmente las palabras de De Haya (1998):

Hemos de tener presente que el material de prensa no representa una simple actividad complementaria, pues ésta aporta toda una gama de textos que va desde el puramente informativo hasta el de tipo crítico. Sin lugar a dudas, el objetivo de este recurso didáctico variará, aunque la motivación sea la misma; por ejemplo, dentro de las filologías la meta es preparar al alumnado para la lectura de obras literarias y lingüísticas en la lengua origen. (p. 535).

En concreto, en este capítulo abordaremos cómo aprovechar el periodismo digital como material en el campo del ELE con el objetivo desarrollar la competencia lectora, explotando sus aspectos lingüísticos y socioculturales, y considerando los correspondientes convenientes e inconvenientes.

⁸⁸ Para más información véase *La prensa digital se reinventa con un nuevo formato universal y abierto*, un artículo de *El País*, disponible en http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2015/10/06/actualidad/1444160150_620828.html

4.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PERIODISMO DIGITAL

El uso masivo de Internet, especialmente desde el lanzamiento de la versión 2.0, ha conducido a que gran parte de los medios de comunicación busquen un espacio en Internet. En concreto, este alojamiento de la prensa en la Web se ha visto motivado por la creciente orientación del público en la realización de sus actividades en este medio. Así, hemos podido observar como la prensa impresa se ha visto obligada a adaptarse gradualmente para estar a la altura de este nuevo entorno y captar nuevos receptores obsesionados con el uso de las Nuevas Tecnologías, (Rodríguez y Pedraza-Jiménez, 2009).

Evidentemente, el periodismo digital ha revolucionado el mundo de los medios de información ya que ha sido capaz de romper las barreras espacio-tiempo. Es por esto que, desde cualquier parte del mundo, cualquier hombre con un solo clic puede informarse de lo que ocurre más o menos a tiempo real. Conviene destacar que las características que presenta la tecnología actual, concretamente su interactividad –representada en los canales de diálogos e interacción–, han facilitado al periodismo digital el reconocimiento de los comportamientos y las preferencias de sus usuarios y, por ello, contar con las referencias adecuadas con las que intentar cubrir todos los gustos y conseguir más audiencia, (Vázquez Mariño, 2012).

La prensa digital⁸⁹ ha emprendido un camino nuevo que no tiene límites. Empezó su camino en 1993, cuando algunos portales,

⁸⁹ Si definimos un periódico digital, podemos decir que «an online newspaper, also known as a web newspaper, is a newspaper that exists on the WWW or Internet, either separately or as an online version of a printed periodical», (Wikipedia, versión inglesa, párr. 1). Según Abadal y Guallar (2010, p. 24), el periodismo digital «es el medio de comunicación social que distribuye información periódica en formato digital, usualmente mediante Internet [...] se caracteriza por la interactividad, hipertextualidad, multimedialidad, actualización permanente, personalización y memoria o documentación».

mayoritariamente norteamericanos, crearon primitivas páginas web que publicaban información general, tales como *America Online*, *Compulink Information Exchange* o *Compuserve*. Así, *The Chicago Tribune* fue el primer periódico estadounidense en lanzar su portal virtual a través de *America Online*. Siguiendo el mismo rumbo, muchos periódicos se incorporaron en la nueva plataforma virtual. Posteriormente, aparecieron soportes virtuales como *Mercury Center*, *The Chicago Tribune*, *The Atlanta Journal and Constitution* o *The New York Times*, entre otros. En 1994, ya había aproximadamente 70 diarios online.

De igual modo, el trayecto de la prensa digital en España comenzó en 1994 con el lanzamiento de *El Temps* de Valencia, una revista cultural en catalán que se colocó en Servicom y tuvo así su edición virtual en las redes electrónicas. No obstante, el Boletín Oficial del Estado fue el pionero en tener un soporte multimedia e interactivo. Asimismo, en ese mismo año, *EL Mundo* y el diario catalán *El Periódico* publicaron que iban a facilitar a los usuarios sus diarios en una edición electrónica desde Servicom. Sin embargo, fue el diario catalán el que cumplió su promesa. Conviene destacar que, aunque *EL Mundo* no consiguió lanzar una edición diaria en su versión electrónica, sí que consiguió su edición semanal telemática. Al año siguiente, los tres periódicos más importantes de Cataluña, *La Vanguardia*, *El Periódico* y *Avui*, empezaron a publicar sus diarios en Internet.

Por otro lado, *ABC* también empezó su viaje digital, y fue el primer periódico español en editar una colección hemerográfica, con el *ABC Cultural*, dispuesto en un CD-ROM. En 1995, año importante para el nacimiento de la prensa digital en España, *ABC* ya empezó a publicar su edición virtual diaria en Internet.

En 1996, *El País* emprendió su camino en el mundo de la Web, y así fue el último, entre los grandes periódicos españoles, en emprender su trayecto en la red de Internet. Tres años más tarde, lanzó una sección, titulada *Ciberpaís*, que abordaba el mundo de

la Informática y que incluía un suplemento solo se podía consultar en una versión digital en Internet y no en texto plano.

Cabe señalar que, en sus comienzos, las versiones virtuales de los diarios proporcionaban el mismo contenido, y con las mismas características, que la prensa plana, es decir, «al principio la prensa digital era una vía más de transmisión del formato en papel, poco a poco, ha ido adquiriendo su propio lenguaje y su propia estructura informativa» (Bonvin Faura, 2007, p. 33). Precisamente, con el paso del tiempo, estos cambios en la transmisión informativa han originado un desarrollo de la prensa digital, estableciendo un nuevo género que posee sus propias particularidades. Además, se debe mencionar que, actualmente, el periodismo digital representa un punto clave dentro del mundo globalizado, donde Internet desempeña un papel protagonista como metamedio de comunicación e información.

Finalmente, debemos señalar que las ediciones virtuales de diarios en español se extienden, no solo en el Mundo Hispano, sino también en otros países, tales como Estados Unidos, Israel, Alemania, Bélgica, Canadá, El Reino Unido, entre otros; asimismo, el periodismo digital en español ocupa el segundo puesto después del redactado en inglés, (Pinilla Gómez, 2008). Por consiguiente, el discurso periodístico en línea en lengua española es el segundo modelo lingüístico en importancia en la web, seguido del inglés; además, el texto periodístico virtual en español se considera el primer núcleo de elaboración regular de textos en lengua española en la web, (Díaz Nosty, 1999).

4.3. LA PRENSA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ELE

Los medios de información presentan documentos auténticos que pueden ser invertidos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En particular, Escorihuela y Villanueva (1997), piensan que estos textos auténticos pueden trabajarse con todos los niveles ya que la dificultad de su estudio no reside en el

propio texto sino en las propuestas de trabajo. Asimismo, Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000); Cruz piñol y Sitman (2000); y Casals Carro (2006), coinciden en las razones que suelen esgrimirse para el uso de la prensa en la enseñanza de LE: un soporte explorable y un aporte lingüístico y sociocultural. Por consiguiente, el aprovechamiento de estas cualidades puede favorecer en estrategias de aprendizaje que impliquen el empleo de actividades de comprensión.

Por otra parte, el lenguaje periodístico es considerado por algunos filólogos como un género literario, (Moreno de Nicolás, 2004; Edo, 2001), con ciertas peculiaridades ya que usa material léxico y modalidades discursivas pertenecientes tanto a la lengua común como a los lenguajes específicos, por lo que constituye una variedad que representa la actual fase evolutiva de la lengua, (De Haya, 1998). En concreto, la prensa representa el espejo sociocultural y lingüístico de la lengua objeto de estudio; y, de igual modo, Barón Villacampa (2014, p.18) asegura que «en el aula de Lengua Extranjera: [la prensa] es un recurso fundamental para que los alumnos puedan conocer la sociedad y la cultura, tanto actual como histórica, de la lengua que están estudiando».

En consecuencia, el uso de los textos periodísticos ocasiona la motivación y el espíritu crítico del estudiantado, (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2000; Béguelin-Argimon, 2008; Vázquez Mariño, 2012). De igual modo, según Duff y Shindler, citado en De Haya, 1998, el texto periodístico brinda al estudiante de una lengua extranjera una dosis lingüística –una serie de las normas lingüísticas, tales como fónicas, fonológicas, morfosintácticas, léxico-semánticas y estilísticas–, una ilustración sobre registros formales y coloquiales y, posiblemente, una exposición de modas lingüísticas, todo ello a partir de secciones o revistas dedicadas a la sociedad o la juventud, entre otros. Precisamente, la prensa presenta al alumnado una serie de textos especializados: deportivos, económicos, sociales, políticos, culturales, artísticos...

A todas estas observaciones podemos añadir que el uso de la prensa, en general, dentro del ámbito ELE, por su condición de género literario, proporciona muchas cualidades⁹⁰, tales como «corrección, concisión, claridad, captación del receptor, lenguaje de producción colectiva y lenguaje mixto, en el que [se juntan] las diferentes series informacionales -lingüística, para-lingüística y no-lingüística-» (Edo, 2001, p. 85). Asimismo, Sitman (2003), cree que el discurso periodístico puede constituir una dosis lingüística y cultural en el aula del ELE, desempeñando un triple papel –representativo, normativo y educativo–; puesto que «la prensa sigue siendo un excelente reflejo de la vida y de la lengua de un país» (Bani, 2010, p. 75).

Por otro lado, este medio constituye un modelo de lengua escrita y espejo de la expresión oral, ofreciendo al estudiantado un uso actual, vivo y cotidiano del lenguaje; de este modo, el uso de la prensa en la enseñanza «permite al alumno desarrollar sus conocimientos y su sensibilidad sobre los usos lingüísticos orales y escritos del español» (Cassany, 2001, p. 21)⁹¹. Además, Sitman (2003), piensa que el uso de la prensa brinda «un entorno con el cual el estudiante está familiarizado en su propio idioma», y favorece «un determinado estilo de aprendizaje que se ajusta a las necesidades de ciertos estudiantes» (p.98).

Considerando la aplicación de un enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas, podemos explotar la prensa ya que, conforme a Escorihuela y Villanueva, (1997), se caracteriza por lo siguiente: 1) tiene textos cortos, tales como textos publicitarios, sucesos, noticias breves, y otros

⁹⁰ De igual modo, Edo (2001, p. 85) asegura que el discurso periodístico «se trata en conjunto de un lenguaje mixto en el que concurren distintos lenguajes simples que apelan siempre a la vista, aunque con mecanismos intelectuales diferentes». Según esta autora, el lenguaje periodístico escrito se caracteriza por seis bondades: «corrección, concisión, claridad, captación del receptor, lenguaje de producción colectiva y lenguaje mixto, en el que las diferentes series informacionales -lingüística, para-lingüística y no-lingüística-» (p.85).

⁹¹ Véase a Cassany (2001) «Ideas para leer el periódico» Revista Mosaico (Revista para la promoción y apoyo de la enseñanza de E/LE).

completos que pueden trabajarse para favorecer y desarrollar estrategias de comprensión global; 2) las noticias y los artículos empiezan con una entradilla o un resumen y, por tanto, el mismo texto puede ser explorable en distintos niveles; 3) los textos que deben ser leídos totalmente para lograr descifrarlos pueden ser trabajados con el fin de desarrollar estrategias de aprendizaje reflexivo y autónomo. Así, por ejemplo, trabajar con un suceso puede constituir un punto de partida para ampliar y leer otros sucesos, lo cual favorecerá la lectura interactiva de los textos. Como resultado, conseguiremos que el estudiantado no realice una lectura saturada y lenta, y, por consiguiente, no se vea con la obligación de traducir todas las palabras para poder estudiar el propio texto.

Sin embargo, de acuerdo a Arrarte, G., y De Villapadierna, J. S. (2000), los manuales del ELE no utilizan material auténtico proveniente de la prensa, sino material falso o adaptado al nivel objeto de estudio. En efecto, si repasamos algunos manuales del ELE de niveles y editoriales distintos – como *Nos vemos* (A1–A2) de editorial difusión o *Nuevo ven 3* de editorial edelsa⁹², *Destino Erasmus* (A1–A2) o *Nuevo español en Marcha* de editorial SGEL, *Nuevo Prisma* (B1) de Editorial Edinumen, entre otros–, y nos centramos en los textos que en ellos se incluyen, podemos observar, a grandes rasgos, que la mayoría han sido creados por las editoriales o adaptados al nivel al cual están destinados. Del mismo modo, lo señalan Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000) al reflexionar sobre el uso de la fuente periodística en las publicaciones didácticas:

Basta echar un vistazo a los métodos existentes en el mercado para notar que en muy contadas ocasiones se reproducen materiales tomados de esta fuente. Aunque a menudo se presentan textos de tipo periodístico, no se trata casi nunca de material auténtico, sino de falsos artículos o anuncios, creados ad hoc. (párr. 5).

92 Véase anexos

En relación con el campo del ELE, podemos señalar que este medio puede ser aprovechado como una fuente de enorme caudal de riqueza –tanto sociolingüística como sociocultural– para el alumnado ya que podemos contar con numerosas publicaciones procedentes de países hispanohablantes y de otros colectivos repartidos en países como EE. UU, Alemania, etc. (Blanco Saralegui, 2003). Explorando un poco más esta idea, podemos comprobar como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) ofrece una serie de los productos textuales y géneros discursivos que los aprendices deben aprender y /o producir. Otro rasgo que debemos señalar es que el *PCIC* considera que estos géneros representan la lengua y sirven como medios para conseguir una comunicación efectiva y rápida. Es por esto que en este inventario se presentan los géneros periodísticos como medios de transmisión escrita a partir del nivel A2. En concreto, un incremento del nivel de aprendizaje, supone la incorporación de otros géneros más complejos, incluidos los géneros de transmisión oral. Este currículo no solo emplea los géneros informativos, sino que también introduce géneros de opinión, tales como editoriales, cartas al director, reseñas, etc., adaptando su complejidad desde un nivel B1 hasta los niveles superiores.

Cabe señalar que el *PCIC* (2007) divide los géneros discursivos según su utilidad para la transmisión oral o la transmisión escrita. En lo que concierne a la comunicación oral, subraya el aprovechamiento de los materiales procedentes de la televisión y la radio; y en cuanto a la comunicación escrita, fomenta el uso de los recursos provenientes de las revistas y la prensa escrita, sin hacer ninguna referencia a la versión digital como posible formato de los géneros.

No obstante, los géneros discursivos que se difunden en Internet presentan contenido o información que aúna texto, audio, video y foto, lo que favorece la comprensión parcial y global, llegando

así a mezclar lo oral con lo escrito en la misma información⁹³. En realidad, el soporte virtual, que no está incluido en el inventario del *PCIC* (2007), representa un salvavidas para el profesorado del ELE ya que posee muchos beneficios que detallaremos más adelante.

Es necesario recalcar que la prensa en línea es un material gratuito. Sin embargo, hace algunos años, la puesta en práctica de la prensa en el aula del ELE en países no hispanohablantes resultaba costosa e inasequible debido a la necesidad de recepción diaria de los diversos ejemplares; de modo que la edición digital ha podido solucionar esta problemática, (Sitman, 2003; Morote Magán y Sanz Marco, 2003).

Por otra parte, el periodismo digital posee muchos rasgos característicos, como vamos a señalar más adelante, que favorecen su uso en el aula del ELE si lo comparamos con la prensa convencional. Así como, Campos, V. (2002, pp. 115-120) citado en *Prensa digital en el aula: la prensa digital escolar* afirma que el ciberperiodismo propicia muchas ventajas, tales como:

«su interactividad, no someterse a condicionantes geográficos, posibilidad de aumento de lectores, el crear sentimientos “afectivos” como la pertenencia a la comunidad virtual, o personalización de servicios [...], facilidad de edición, su distribución rápida y reducción de costes».

En definitiva, son muchas las ventajas que nos brinda el uso de la prensa digital en el campo del ELE. Es una herramienta fácil de consultar y ofrece abundante material que resulta motivador para el estudiantado por su variedad y riqueza temática y lingüística, además de presentar la lengua en su contexto social, cultural, político, económico.

⁹³ Este fenómeno se conoce como lenguaje múltiple, y hablaremos de él más adelante.

4.4. LA LECTURA DE LA PRENSA VIRTUAL EN EL ELE

El uso de la prensa como recurso didáctico en la educación ha comenzado a adquirir cierta relevancia. Así, por ejemplo, el Plan Nacional de Fomento de la Lectura del Ministerio de Educación del Gobierno de España ha establecido una sección, denominada *La prensa, un recurso didáctico*, con el fin de promover el uso de la prensa entre el profesorado y su explotación dentro del aula mediante juegos, trabajos, actividades, etc. En concreto, este plan trata de fomentar al estudiantado en la lectura de la prensa y el aprovechamiento de este medio con el propósito de acercar la realidad del mundo de manera amena. De igual modo, creyendo en la importancia del periodismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diario español *El País* lanzó en 2001 una sección, *El País de estudiantes*, con el mismo objetivo de promover el uso de la prensa en el aula. Según *EL País de estudiantes*, la prensa constituye una herramienta útil en el aula con la que se puede trabajar contenidos curriculares de una forma amena y multidisciplinar. En efecto, el uso de este medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene muchas ventajas:

- Fomenta el hábito de lectura, la comprensión lectora y desarrolla distintas habilidades lingüísticas como la conceptualización, la capacidad de síntesis y la adquisición de nuevo vocabulario.
- Sirve para desarrollar determinadas habilidades procedimentales a través de la interpretación de fotografías, gráficos, dibujos, tablas de datos y otras formas de tratamiento gráfico de la información.
- Alienta actitudes de solidaridad, compromiso con la realidad social y la no discriminación, el respeto a los derechos humanos, la participación ciudadana, la conservación del medio ambiente y los recursos naturales del planeta.

- Motiva el aprendizaje al tratar contenidos actuales y novedosos que no pueden aparecer reflejados en los libros de texto.
- Favorece la interpretación reflexiva y fomenta la actitud crítica ante los medios de comunicación y otros tipos de información.
- Desarrolla la capacidad lógica y deductiva, además de fomentar la investigación. Las referencias a las actividades de las instituciones y el debate sobre los problemas que preocupan a nuestra sociedad habitúan a los estudiantes al contacto con la realidad, a la confrontación de ideas y a la participación. Es importante en la formación de los futuros ciudadanos.

Hoy en día, se puede acceder a dos versiones de la prensa: versión impresa o digital. La prensa impresa o convencional es la primera que apareció y presenta sus ediciones en soporte papel. En este caso, el alumnado puede tocar las publicaciones con sus propias manos y por eso resulta atractivo su uso. Por otro lado, conforme a *La prensa, un recurso didáctico*, los objetivos principales de su uso en el aula son los siguientes:

- Fomentar los hábitos lectores en los alumnos y alumnas.
- Analizar la prensa escrita y los elementos que la forman.
- Explorar y aplicar las posibilidades didácticas de la prensa impresa teniendo como referencia experiencias llevadas a cabo.
- Adquirir una conciencia de análisis y espíritu crítico frente a las informaciones que aparecen en la prensa.
- Conocer el proceso de elaboración de una publicación escolar y proporcionar herramientas para llevarlo a la práctica.

En cuanto a la prensa digital, podemos decir que surgió hace veinte años como una evolución de la prensa tradicional hacia las nuevas tecnologías. Como antecedente destacaremos un estancamiento en el crecimiento de sus lectores por una tendencia de migración hacia a otro gran medio, Internet. En consecuencia, la prensa tradicional dio el salto hacia una evolución que combina las características del periodismo y las nuevas tecnologías. De esta manera, este medio ha conseguido una mayor difusión por su facilidad de acceso; con solo un clic se puede consultar diarios nacionales o mundiales y, con su disponibilidad, un conocimiento el mundo. Precisamente, según *La prensa, un recurso didáctico* su uso puede servir para lo siguiente:

- Conocer mejor la prensa digital y los elementos que la forman.
- Explorar y aplicar las posibilidades didácticas de la prensa digital.
- Adquirir una conciencia de análisis y espíritu crítico frente a las informaciones de los medios.
- Utilizar herramientas TIC para crear publicaciones digitales.

Debemos destacar ciertas características relevantes en el periodismo digital: la sencillez y rapidez de acceso, pues con solo un clic el lector puede llegar al artículo, noticia o reportaje que desee leer o consultar; el diseño gráfico, por ejemplo el empleo de colores en los iconos, que suele provocar en el usuario una sensación agradable a la vista y atractiva; la estructuración de la página web que pretende facilitar una información clara, organizada y concisa, y crear una conexión con el usuario para presentarle todas las opciones de las que dispone; la incorporación de medios audiovisuales en el texto periodístico con la que presentar una noticia completa formada por texto, video y audio, y, así, facilitar el desarrollo de las

estrategias de comprensión global, (Moreno de Nicolás, 2004; Rost, 2006).

Indiscutiblemente, la prensa puede constituir un recurso importante dentro del aula del ELE ya que permite a los estudiantes conocer de primera mano la sociedad y la cultura de la lengua que están estudiando, ya que como señalan Morote Magán y Sanz Marco (2003, p. 60):

«...por nuestra experiencia en la formación de maestros, [la prensa] ofrece cada día una perspectiva de la realidad de la vida tal y como ésta se presenta: efímera, desconcertante, polifacética, imprevisible, sublime, doméstica, apasionante, divertida, dramática, polémica...»

Asimismo, sosteniendo las ideas de Campos mencionadas anteriormente, podemos afirmar que, en concreto, el ciberperiodismo propicia muchas ventajas que la prensa impresa.

Por otro lado, centrándonos en el papel que puede desempeñar la lectura del periodismo digital en la enseñanza del ELE, merece citar, literalmente, las palabras Cruz Piñol y Sitman (2000),

[...]el lector habituado a consultar la prensa *en-línea* de países más o menos lejanos se va familiarizando con la realidad cultural y lingüística de esos países. Concretamente en el caso del español, creemos que la lectura de los diarios electrónicos hispanos tiene una especial trascendencia en el sistema de la lengua, puesto que conduce a la nivelación entre las variedades del castellano habladas a ambos lados del Océano, y más aún cuando se trata del español visto como lengua extranjera. En este caso, las peculiaridades probablemente serán percibidas por el lector como generalidades, y el aprendiz las asimilará como rasgos generales de "el español". (p. 6).

En consecuencia, la prensa digital facilita el acceso a textos periodísticos escritos y la lectura de noticias y, en consecuencia, la práctica la comprensión lectora; de este modo, el

ciberperiodismo resulta de gran ayuda para el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, (Barón Villacampa, 2014).

Además, no debemos olvidar el aspecto virtual del ciberperiodismo por el cual se produce la principal distinción frente a la prensa convencional: información textual es presentada en pantalla y, a menudo, acompañada con material sonoro, audiovisual y gráfico; es la convergencia de la prensa impresa, televisión y radio, (Bonvin Faura, 2007). Todo esto, puede facilitar al estudiante la comprensión global y parcial del texto, como explicaremos más adelante. Asimismo, como hemos indicado en el capítulo anterior⁹⁴, el texto digital implica la intervención del lector-estudiante, creando una diferencia con el texto impreso al resultar más atrayente, dinámico e interactivo. Esto ayuda al estudiante a cambiar su rol de receptor pasivo, como en el caso de la prensa impresa, al de lector activo, como en el caso de la prensa digital, y esto «supone adquirir tanto conocimientos conceptuales sobre lo leído como procedimentales, en el uso de las nuevas tecnologías, supliendo así esa demanda de integración de las TIC en el aula» (Salamero Sesé, 2016, p.14).

Cabe destacar que, del mismo modo que pensamos que hay que fomentar la práctica, las estrategias y la autonomía del texto escrito en papel, también creemos que hay que hacer lo mismo con el hipertexto, (Ortiz y Rubino, 2010). Sin embargo, como señalamos en el capítulo anterior, las habilidades de descifrar un hipertexto no son las mismas de un texto plano ya que las pautas jerárquicas del texto se diferencian: en el primer caso es no-lineal y, en cambio, en el segundo es lineal. Así, creemos que el modo de lectura de la prensa se diferencia con el cambio de formato (hipertexto o impreso).

A continuación, planteamos algunos puntos que pueden considerarse importantes a la hora de abordar la prensa *online* en el desarrollo de la comprensión lectora en ELE.

⁹⁴ Revisase el apartado 3.5.1 del *tercer capítulo*

4.4.1. El periodismo digital y el proceso lector en ELE

El papel que el lector de la prensa digital desempeña se diferencia con el del lector de la prensa convencional, (Moreno de Nicolás, 2004), sin olvidar las ventajas y desventajas que ofrece cada soporte. En el caso de la prensa online, los usuarios pueden dar su opinión o intervenir, e incluso contactar con los autores y/o los otros lectores a través de los foros de opinión, debates, *chats*, correo electrónico, entrevistas, etc.; de este modo, interactúan con la información y surge mucha más interactividad que en el caso de la prensa impresa, que solo permite contactar con el autor a través de una carta. Asimismo, la edición digital permite el acceso de lectores de otros países, que a su vez conectarán con lectores nacionales, lo que favorece relaciones interculturales.

El ciberperiodismo conduce al lector a leer la noticia de manera no lineal, saltando los enlaces; en cambio, la lectura de la prensa convencional es lineal. El texto periodístico en línea, siendo digital, resulta un procedimiento distinto, (Lugo de Usategui, 2005; Gutiérrez, 2005), puesto que leer un texto en línea rechaza una lectura detenida, y en él se añan el texto escrito, los medios gráficos y audiovisuales, además de los hipervínculos que pueden conducir al lector a ampliar la información o, a veces, perderse si no es adiestrado a la lectura online. Es por esto que el profesorado debe tener en consideración que las estrategias interpretativas utilizadas para el texto online no pueden ser las mismas que con el texto en papel o, en otras palabras, el proceso de lectura del texto online no tiene que seguir la misma jerarquía del texto plano.

Conforme a algunos estudios citados en Rost, (2006, pp. 137-140), debido a la digitalización, el lector de la prensa electrónica en su proceso de lectura se ve expuesto a:

- la inquietud que, a veces, surge por leer en una pantalla con parpadeos exige esfuerzos al ojo humano;

- realizar un escaneo del texto moviendo el scroll, seleccionando fragmentos de texto y realizando una lectura concisa de los mismos;
- la lectura indetenida cliqueando para moverse entre diferentes pantallas antes de llegar a la información localizada en la parte inferior de la misma página;
- hacer lecturas simultáneas, a veces de diferentes páginas a la vez, estar inmerso en una situación de múltiples estímulos, hacer actividades de forma paralela (chequear correo, realizar trabajos con otros programas del ordenador, chatear, escuchar música, etc.)o estar en un contexto invasivo de recepción, como en el trabajo o en un cibercafé, lo cual puede escasear una lectura reposada.

Sin embargo, sosteniendo la idea de Moreno de Nicolás (2004), creemos que esta problemática se ha solventado a través de diversas estrategias: la introducción de información de forma concisa y clara, el perfeccionamiento del diseño de la edición digital que propicia la lectura personalizada del periódico y la búsqueda de información cómoda y rápida a través de estructuras de categorización como, por ejemplo, índices geográficos, índices categóricos, temas de actualidad, protagonistas de las noticias, etc. A todo ello agregamos, conforme a Gomes de Oliveira y Rau de Almeida Callou (2006), la hipertextualidad y la multimedialidad, las galerías de fotos, los gráficos dinámicos y los medios audiovisuales que acompañan a menudo a los textos periodísticos y proporcionan al ciberperiodismo la capacidad de presentación de un texto ampliable y más profundo. Por tanto, se favorece la comprensión parcial y global del texto. Siendo un poco más específicos, podemos destacar que lo primero que puede ver el lector de un diario digital son una serie de entradillas o textos breves, como en el caso de la prensa convencional; sin embargo, la diferencia reside en que los sumarios del periódico digital están enlazados con hipervínculos que enlazan con otros documentos más largos y que amplían la información según las

necesidades del usuario. Normalmente, los hipervínculos seguirán una pauta «marcada por ese texto inicial» y serán resaltados por el cursor, «tanto en forma de frases breves subrayadas, como mediante pequeñas imágenes –iconos– que sustituyen o acompañan a las palabras y se entienden con facilidad» (Edo, 2001, p. 91).

Cabe añadir que el discurso periodístico virtual puede resultar más beneficioso en la captación del lector que en el caso de la prensa impresa, como señala (Edo, 2001),

con la novedad de que las investigaciones más recientes llevadas a cabo sobre la lectura en los medios digitales revelan que los textos noticiosos –en concreto, los titulares y los sumarios– son lo primero que miran los lectores en Internet. Sólo después de consultar el artículo seleccionado previamente en la home page pasan a las fotografías, a los gráficos y al sonido y a los vídeos. La atención se capta por el texto, mientras que en los periódicos y revistas en papel son las imágenes las que atraen al lector. (p. 91).

Además, la lectura de un texto periodístico auténtico por parte del estudiantado del ELE exige, según Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000, párr. 8), «un adecuado aprendizaje de las estrategias que permiten al lector desentrañar los códigos en que se basa»; en particular, la versión digital de la prensa requiere al lector-estudiante desarrollar destrezas de lectura específica ya que, debido a la concisión, en ocasiones se usan frases largas o compuestas para incluir información en poco espacio, además de los complejos códigos culturales, necesarios para comprender el significado de un lema publicitario. En consecuencia, se necesita adquirir habilidad para comprender lo que quiere decir el autor o, lo que es lo mismo, «leer entre líneas».

En cambio, creemos que, de acuerdo con estos autores, la problemática de descodificación del texto periodístico digital se puede solventar concretando objetivos y formando hipótesis para que el alumnado pueda interpretar el significado y

comprender el mensaje final de los titulares; además, siguiendo el rumbo de dichos estudiosos, pensamos que descifrar un artículo resultará más práctico, motivador e importante para el estudiante ELE que descodificar un relato, un texto técnico, un poema o una carta. Asimismo, debemos señalar que al descifrar un texto periodístico surgirá un nivel de dificultad equiparable al existente en cualquier decodificación de otro tipo de textos, p.ej. los literarios.

Por otro lado, la prensa en línea, por su capacidad de presentación de información clara y concisa, y su naturaleza hipertextual, supone una lectura más rápida que la prensa convencional. Precisamente, esta práctica de lectura rápida es una de las estrategias y hábitos recomendables, (Sonsoles Fernández, 2005), para el desarrollo de la destreza lectora en el aula del ELE, tal y como señalamos en el capítulo pasado. En concreto, el ejercicio de una la lectura rápida ayuda a comprender con mayor facilidad el discurso y el estilo presente en el texto, en cambio, en el caso del empleo de una lectura lenta podrá producirse una saturación en la memoria y una pérdida del hilo de la información, lo cual dificultará la comprensión total del texto.

En resumen, hemos destacado cómo las ventajas de leer los periódicos son muchas y las desventajas escasas. Precisamente, el aprendiente puede acceder inmediatamente a cualquier periódico en línea del mundo hispano en su última edición y leer la noticia que desea. Indiscutiblemente, los periódicos virtuales, a través del uso hipertexto, se han convertido en verdaderas enciclopedias de la información que acercan al lector-estudiante a la realidad del mundo de la lengua meta.

4.5. EL PERIODISMO DIGITAL COMO FUENTE DE MATERIAL DE LECTURA EN EL AULA DEL ELE

La prensa, en cualquiera de sus dos versiones, resulta un recurso textual claramente diferenciable respecto a otros tipos de textos que se explotan en el aula, como los literarios o los hechos *ad*

hoc. En particular, el texto periodístico virtual constituye un nuevo lenguaje caracterizado por la sencillez y la agilidad de su estilo. Asimismo, su lenguaje es difundido internacionalmente y joven, y se trata del fruto de la convergencia de varios contextos lingüísticos preexistentes, (Rost, 2006; Gomes de Oliveira y Rau de Almeida Callou, 2006; Edo, 2001): la conversación oral, la televisión, el diseño gráfico y la imprenta. Otro rasgo que debemos destacar es que, al igual que la prensa convencional, utiliza una lengua tanto común como específica. En realidad, según Vázquez Mariño (2012), la lengua que presenta el texto periodístico es diferente al que el alumnado de LE están acostumbrados a ver o leer. Es necesario recalcar que el texto periodístico puede ser aprovechado en el aula del ELE, no solo porque su lenguaje se caracteriza por ser estándar, real y estable, sino también porque puede ser explorable para una enseñanza de la variedad diatópica del español, especialmente en los cursos de niveles avanzados.

Si nos centramos en el aporte del periodismo digital como fuente de material de lectura en ELE, podemos subrayar una serie de convenientes, tales como los siguientes:

- 1) *Hipertextual*. El contenido de la prensa digital está estructurado a partir de un formato de hipertexto, lo cual facilita una información basada en bloques de textos digitalizados e interconexiónados por enlaces y nodos. Conviene subrayar que un texto periodístico digital bien estructurado digitalmente presenta contenidos relacionados y noticias jerarquizadas, promueve la participación del lector, y le permite contextualizar, ampliar y abrir la información a otras fuentes y personajes⁹⁵. Por tanto, promueve una lectora

⁹⁵ En este sentido, Bonvin Faura, M. A. (2007:4) afirma que las noticias online «pueden proporcionar más información que nunca, pero que lo hacen con textos cortos, enriquecidos, eso sí, con imágenes. Estos textos cortos, en sí mismos, muestran una información epidémica, ampliable mediante canales poderosos y eficaces».

activa y crítica. Igualmente, merece mencionar las palabras de Edo (2001):

Una de las novedades más útiles que aportó desde el principio la red es, sin duda, la posibilidad de utilizar el hipertexto, que no es secuencial, no responde a las claves tradicionales de la lectura, sino que se apoya en la capacidad de la mente humana para relacionar ideas, hechos y datos diferentes. Así, a través de links o enlaces incluidos en el texto principal, se facilita el acceso a archivos conectados entre sí que se almacenan por separado sin sufrir las consecuencias de la falta de espacio o de tiempo de emisión que sufren otros medios. (p. 91)



Fig. 17. Modelo de un periódico digital
(Fuente: *El País*, 29/11/2017)

2) *Multimedial*. La prensa digital proporciona contenidos que pueden aunar textos, vídeos, audios, fotos... En concreto, esta información multimedia⁹⁶, integrada a

⁹⁶ Según Abadal y Guallar (2010, p. 42), en la prensa digital se entiende del término *multimedialidad* «la utilización conjunta de las formas básicas de información, es decir, texto, sonido, imagen fija y animada, en un mismo entorno, y de manera yuxtapuesta o integrada».

través de *links* hipertextuales, puede simular la percepción y la experiencia directa que tienen los lectores-estudiantes sobre los acontecimientos que ocurren, por ejemplo, en accidentes, jugadas deportivas, catástrofes, etc.

- 3) *Accesible y asequible*⁹⁷. Conforme a Campos (2002), citado en Godoy (2005), la prensa digital nos brinda muchas ventajas como su soporte explorable, su bajo coste y su distribución rápida. Actualmente, la gran parte del alumnado puede, con un solo clic, romper las barreras espaciales y temporales accediendo a cualquier periódico en español desde cualquier parte del mundo, a no ser que esté en un país donde escasea el uso de las TIC. En realidad, solo se necesita un ordenador, un móvil inteligente o una tableta con conexión a Internet para consultar la prensa en español de forma gratuita e informarse de primera mano de la realidad lingüística y sociocultural del Mundo hispano. Según Pinilla Gómez (2008), este acercamiento a la noticia, hace al usuario-estudiante del ELE sumergirse en el contexto real de la noticia. Así, el estudiante se convierte en un aprendiz de L2 en vez de LE, es decir, esta ruptura de las barreras espaciales y temporales le ayuda a estar inmerso en la sociedad nativa, en vez de ser mero receptor de textos que pueden ser elaborados *ad hoc* o alejados de la realidad social y lingüística.
- 4) *Interactivo*⁹⁸. El ciberperiodismo permite, por un lado, interactuar con la máquina ya que, por su estructura hipertextual y multimedial, el lector-estudiante puede

⁹⁷ Al respecto, Arrarte y Sánchez de Villapadierna (2000, párr. 14) señalan que «Internet pone al alcance de profesores y estudiantes la prensa del día (y, en muchos casos, los archivos de ediciones anteriores) salvando tiempo y distancias[...]. Se favorece así la sensación de inmersión en el mundo hispanohablante».

⁹⁸ Cabe aludir a las palabras de Edo (2001, p. 93):« el periodista que trabaja para cabeceras digitales tiene que interactuar con los lectores y pensar en multimedia, informar con textos, imágenes y sonido».

seleccionar los contenidos según su gusto y controlar la secuencia de estos contenidos, convirtiéndose en un receptor activo; y por otro lado, este medio facilita la interactividad con los individuos, o como hemos dicho antes, el lector puede intercambiar opiniones o interactuar, tanto con los otros lectores como los periodistas, a través de foros, chats, correo electrónico, etc. Precisamente, esta interactividad entre individuos, según Fondevila Gascón y Del Olmo Arriaga (2011), se considera «una de las fórmulas clásicas de atraer al lector» (p.48). Asimismo, estos autores piensan que el uso de los foros de opinión en el ciberperiodismo, como vía básica de interactividad, resulta la equivalencia a las cartas al director. Así pues, esta interactividad ha evidenciado ventajas, tal y como afirman:

La digitalización confiere al lector más rapidez y automatización de respuesta, además de posibles réplicas inmediatas del resto de lectores. Ese proceso se prolonga unos cuantos días en el entorno del papel, ahora más agilizado gracias al uso de herramientas tecnológicas (p.48).

5) *Auténtico*⁹⁹. El periodismo digital presenta material original, auténtico¹⁰⁰ y no manipulado para el aula del

⁹⁹ En el campo de LE, el material auténtico es aquel extraído de la realidad de hablantes nativos, y no fue pensado como herramienta para trabajar en la clase. En cambio, existe material *ad hoc*, que fue creado específicamente para ser trabajado en el aula de LE. De hecho, conforme a MacDonald, Badger y Dasli (2006), se aprecia la autenticidad textual, que «it refers to a correspondence between “pedagogic” language, text or materials, and 'real world' language, text or artifacts» (p.251), o sea corresponde la correlación entre el lenguaje usado por nativos y el texto pedagógico.

¹⁰⁰ En este sentido Alfaro Lagorio (1997, pp. 97-98) asegura que «cuando se objetiva la observación de la lengua *tal como la utilizan sus hablantes* y no una representación idealizada sin base empírica, la contrapartida pedagógica de material auténtico ha sido casi totalmente “ocupada” por este discurso periodístico»; y por lo que «como un subproducto didáctico de esta tendencia, este género se presenta como el objeto más accesible con estas

ELE. El *MCER* (2002) recomienda el uso de textos auténticos redactados por uno o más autores en la clase de lengua extranjera, puesto que esto desarrolla la competencia lectora del alumnado y le acerca a la realidad sociocultural y lingüística del idioma meta. Además, Guillén, Alario, y Castro (1994) recomiendan el uso de materiales auténticos en el aula de LE sea cual sea su dificultad. Estos autores piensan que los materiales explotados en el aula «deben ser lo más próximos posibles a los de la vida corriente, a los de la auténtica comunicación en toda su complejidad» (p.94). De este modo, esta característica puede motivar al estudiantado del ELE ya que le hace interactuar con textos reales que son los mismos que escriben y leen los nativos hispanohablantes. En este sentido, García Mata (2003) alude a la estrecha relación entre la motivación y el material introducido en el aula:

Al alumno deben proponérsele tareas que partan de materiales con un alto potencial comunicativo, que planteen una situación realista, y cuyo contenido sea relevante para la experiencia vital del alumno y para sus necesidades comunicativas; claramente, estos materiales no han sido manipulados[...], presentan una alta dificultad para integrarse en un plan estructurado de aprendizaje, y se prestan con facilidad a un trabajo integrado de las habilidades lingüísticas y comunicativas. (p. 884)

- 6) *Actual*. Suele presentar información actualizada ya que, según Gomes de Oliveira y Rau de Almeida Callou (2006), la noticia se actualiza en casi diez minutos y, en solo unos minutos, se puede transmitir una información que está ocurriendo. De hecho, esta actualización continua se considera una de las peculiaridades de la prensa digital, especialmente frente a la prensa

características de la lengua auténtica, es decir, producido en situación comunicativa real».

convencional (Orihuela, 2002 y 2003; Moreno de Nicolás, S., 2004). Por otro lado, y de acuerdo con Rost (2002 y 2006), esta capacidad de actualización constante que permite el periódico virtual es múltiple. Es decir, el diario digital da acceso a un menú de contenidos con diversas temporalidades. En concreto, el usuario puede acceder a este menú y, de esta manera, puede leer:

- *actualidad sincrónica*, que se trata de hechos difundidos en tiempo real;
- *actualidad reciente*, que son hechos a lo largo del día. Estos se actualizan constantemente o, a más tardar, al día siguiente;
- *actualidad prolongada*, que son aquellos hechos que pueden quedar entre los contenidos intermedios, siendo hechos cuyos elementos se prolongan en el tiempo.
- *la no actualidad*, que está constituida de hechos que no tiene referencia a la actualidad. A estos se puede acceder a través de hemerotecas y buscadores online.

Así pues, dicha actualidad múltiple que proporciona el periódico virtual posibilita al usuario un acceso a diferentes actualidades que se concentran en un solo medio y de forma simultánea, además de «conocer las distintas actualidades sin condicionamientos de horarios (más que los que marca el propio ritmo de producción y difusión periodística) ni tampoco espaciales» (Rost, 2006, p.161), siempre y cuando haya un ordenador con conexión a Internet.

- 7) *De contenidos variables*. La prensa, en sus dos versiones, presenta un conjunto de noticias clasificadas en secciones tales como *nacional, internacional, sociedad, tecnología, deportiva*, etc. De esta forma, el periodismo – especialmente el digital por su *facilidad de edición*,

distribución rápida, y reducción de costes– puede ser aprovechado en el aula del ELE como una fuente en la que encontrar todo tipo de noticias que cubran todos los intereses, expectativas y gustos del alumnado (Cruz Piñol y Sitman, 2000; Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2000; Pinilla Gómez, 2008).

- 8) *Caudal de documentación ilimitada*. A diferencia de la prensa convencional, el periodismo digital no tiene límite de espacio ni de tiempo, y por ello puede almacenar toda la información que se puede procesar y recoger en dos vertientes. Por un lado, puede almacenar la documentación en textos en bruto de manera secuencial, es decir, en formato plano por no haberse sido procesado periodísticamente. Esta documentación suele ser resoluciones gubernamentales, leyes, proyectos, sentencias judiciales completas, entre otros; de este modo, podremos usar material específico o especializado en el campo del ELE. Por otro lado, se puede encontrar documentación hipertextual, a la que se puede acceder a través de buscadores, hemerotecas online e hipervínculos en cada noticia. Así la prensa digital brinda al usuario, tanto profesorado como alumnado, un acceso ilimitado a documentación de la actualidad. De este modo, la prensa digital posibilita contextualizar, ampliar la información o reutilizar material ya producido¹⁰¹.
- 9) *Personalizado*. La posibilidad de personalizar los contenidos es uno de los rasgos característicos del periodismo digital. Esta peculiaridad permite al lector seleccionar las noticias y personalizar el formato del contenido al que va acceder según sus expectativas, gustos e intereses. Esta característica tiene cuatro vertientes: a) *recibir noticias por email*, todas las

¹⁰¹ Moreno de Nicolás, S. (2004, § 2.3) señala que «el mundo de la prensa digital es infinito. Una noticia redactada en formato digital puede estar interconectada a través de hipervínculos con muchas más noticias, comentarios y reacciones de los protagonistas, encuestas, fotos, etc».

mañanas el diario manda al lector por correo electrónico un resumen de las noticias que publica en su versión virtual; b) servicios *RSS* o *sindicación de contenidos*, se trata de un servicio similar al anterior, pero este es más nuevo. En vez de mandar las noticias al buzón del email, se ven en un lector de noticias o aplicación que posibilita al usuario controlar información de varios sitios y, de igual modo, puede elegir áreas temáticas o secciones del sitio; c) *enviar por correo electrónico una noticia o imprimirla*. Muchos diarios digitales ofrecen estos dos servicios. El primer servicio permite recomendar a otra persona la lectura de alguna noticia, mandándosela por email. El segundo posibilita guardar la noticia e imprimirla; d) *alertas*. Es un servicio que facilita al lector recibir en su móvil o su cuenta de email un recordatorio de eventos o noticias; e) *páginas a la carta*, algunos diarios facilitan la modificación de los contenidos mostrados en sus páginas, especialmente la página de inicio, además de posibilitar un cambio de aspecto visual en su presentación al usuario.

- 10) *Familiar para el estudiantado*¹⁰². Hoy en día, la prensa digital forma parte de la vida virtual de cualquier aprendiz del ELE ya que, como hemos citado antes, gran parte de los usuarios de Internet son jóvenes que dedican más tiempo a leer o ver noticias que a consultar otros contenidos por Internet. En este sentido, merece citar las palabras de Pinilla Gómez (2008):

Normalmente, cualquier estudiante del ELE ha leído o suele leer periódicos u otro tipo de prensa digital en su propio idioma materno. Después de una década de periodismo digital, raro es el caso de un estudiante de lenguas extranjeras que no conozca el soporte y los medios en alguna de sus formas y no maneje básicamente Internet, por lo que, en líneas generales,

¹⁰² Sitman (2003, p. 98) afirma que la exploración la prensa en línea propicia «un entorno con el cual el estudiante está familiarizado en su propio idioma».

podemos decir que no se sienten intimidados por un tipo de texto o formato desconocido y ajeno a su realidad más inmediata. (p. 492).

- 11) *De lenguaje múltiple*¹⁰³. Rost (2006); Edo (2001); y Gomes de Oliveira y Rau de Almeida Callou, (2006), concuerdan que la prensa digital brinda *un lenguaje múltiple*¹⁰⁴. En concreto, este lenguaje es la mezcla del lenguaje utilizado en otros medios de difusión como la radio y la televisión, es decir, es un lenguaje unificado; además, aúna texto, video, audio, foto..., lo cual que puede favorecer la descodificación del discurso periodístico, presentando un lenguaje vivo, actualizado y extendido internacionalmente.
- 12) *De transmisión veloz y constante de la información*. Van Dijk (1980) señala:

Entre los géneros del discurso que más profundamente afectan a nuestra vida cotidiana, pero que a pesar de ello han sido sistemáticamente ignorados por los analistas del discurso, debemos mencionar, en primer lugar, los de los medios de difusión [...]. Resulta sorprendente,

¹⁰³ En este sentido, Cassany (2000, p. 9) señala que «lo digital integra todo tipo de lenguajes y formatos (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, etc.), con lo que se convierte en un poderosísimo sistema multimedia de representación y comunicación de datos –como mínimo en comparación con los limitados recursos tipográficos del escrito–.»

¹⁰⁴ Al respecto, merece sostener en las ideas de Edo (2001, p. 92), que en el discurso periodístico virtual «las series visuales para-lingüística y no lingüística ya no son exclusivamente un elemento de la página que completa o refuerza el texto mediante un titular, una foto o un dibujo»; sino que «estas dos series se equiparan en importancia con la netamente lingüística, de tal manera que las tres se enlazan en un mismo nivel para contar las noticias utilizando a la vez palabras, frases subrayadas que sirven de conexión para acceder a otros textos e imágenes que representan conceptos conocidos por todos y que, por ser de carácter universal, pueden superar las barreras idiomáticas e intercalarse en textos escritos en todas las lenguas: en el nuevo lenguaje múltiple de los medios digitales ocupan un lugar relevante, muy distinto del que han tenido hasta ahora, los elementos icónicos».

como mínimo, que sepamos mucho más sobre poesía, teatro, novelas, mitos o cuentos, por ejemplo, que acerca de los reportajes de las noticias que leemos en nuestro periódico, o que vemos en televisión, todos los días. (Citado en García García, 2013, p. 8).

Van Dijk (1980) señala que la prensa, especialmente en su versión digital, constituye un medio estratégico que nos transmite más lengua viva y actualizada que otros géneros. Parrilla (2008), afirma que las Nuevas Tecnologías suponen el canal en el que figura el cambio constante del lenguaje y, como hemos dicho antes, el texto periodístico digital en español es el primer núcleo de producción regular de textos en la red. Así pues, los diarios digitales son el espejo que transmite, de forma veloz y constante, esa nueva terminología, tanto en expresiones locales y jergas como en términos técnicos, ya que «la prensa expone la realidad de una sociedad concreta en un momento concreto y eso exige utilizar un lenguaje que siempre debe mantenerse vivo» (Edo, 2001, p. 81). Por tanto, surge la idea de que el texto periodístico virtual puede ser explotado en el aula del ELE como material idóneo de lectura.

- 13) *Fácil manipulación.* El profesor puede aprovechar el soporte digital de la prensa online para llevar a cabo tareas como: imprimir el texto periodístico para trabajarlo en papel; copiar el texto periodístico en su blog, añadiendo ayudas gráficas, sonoras y visuales, o ayudas hipertextuales; guardar o enviar la información a sus estudiantes, entre otros.
- 14) *De fácil acceso a las variedades diatópicas del español.* Sitman (2003) señala:

[Los profesores] acuden a la prensa (mayoritariamente en línea) en busca de materiales auténticos y la oportunidad de entrar en contacto con las diversas variedades del español y las manifestaciones culturales

de los distintos países donde se habla, se siente, se piensa y se sueña en ese idioma. (p. 96).

La prensa online en español nos posibilita reconocer las variedades diatópicas del español pues con solo un clic, y sin un coste económico más que la conexión a Internet, el usuario-estudiante puede leer el español de España –con periódicos tales como *El País*, *El Mundo*, *ABC*–, el español de Argentina –con periódicos tales como *Clarín*, *La Nación*–, el español de Méjico –con periódicos tales como *La Jornada*, *El Universal*–, etc. Al respecto, Seco (1990), afirma el papel de la prensa como reflejo de lenguaje de cada país:

Los medios de comunicación son la gran escuela del país, y los periodistas son en ella maestros de todo, empezando por el lenguaje. Ya sé que ellos no pretenden serlo, pero la estructura actual de la sociedad les impone ese papel, del que no pueden escapar y que deben esforzarse en desempeñar con dignidad. (p. 155).

Así pues, estudiosos como Cruz Piñol, M. y Sitman, R., (1999 y 2000), y Blanco Saralegui (2003) piensan que los modelos del discurso periodístico digital en español –de los veintiún países del Mundo Hispano– pueden ser utilizados en el aula del ELE con fin de dar a conocer al estudiantado los rasgos lingüísticos y culturales de cada variante diatópica en el contexto; concretamente, utilizaremos estos modelos para subrayar la variedad léxica. Veamos algunas frases de una noticia, tomadas de Clarín.com (*Clarín*: 03/04/2017):

Aranguren dijo, el viernes pasado, que el descenso en el importe del gasoil era de 1,8% y la subida de naftas¹⁰⁵ era de 0,6%, frente a una pregunta de Clarín.

¹⁰⁵ «Nafta» es una palabra que se dice en Argentina, Paraguay y Uruguay para referirse a «gasolina», palabra que se dice en España.

Ahora ajustó cálculos en relación a esos importes y anunció una rebaja superior.

Al Minuto Internacional Política Opinión Vida Deportes Economía Local Gente Cultura Sucesos Temas

Internacional Vanguardía Dossier Europa a debate

Amplia distribución de contenido
Internacional, Política, Cultura, etc.

SUBMARINO DESAPARECIDO EN ARGENTINA

El conmovedor audio de la Armada informando de la explosión a los familiares del ARA San Juan

Se oyen murmullos, llanto y preguntas cuando un almirante les notifica que "hubo un evento anómalo, singular, corto, violento y no nuclear"



Más noticias

La metacuestión del 21-D: la mayoría absoluta independentista, en el aire

Las espeluznantes amenazas de muerte que Ana Pastor denuncia ante Zoido el aire

Imagen
Imagen sobre el suceso que trata la noticia

Ubicación
Localización temporal y espacial de la noticia

CLARIN, Mar del Plata
25/11/2017 19:55 | Actualizado a 25/11/2017 19:55

Primero, piden que se queden sólo "familiares directos y el personal". Después, en la Base Naval de Mar del Plata insisten con que "el resto que esté de apoyo vayan fuera o al salón Almirante Brown". La sugerencia de las autoridades de la **Armada Argentina** a familiares de los tripulantes del **submarino desaparecido ARA San Juan** adelanta lo que viene: una noticia conmovedora.

El audio que empezó a circular por Internet y que incluso familiares de los tripulantes del submarino difundieron en redes sociales, es del momento en que el pasado jueves les comunican que **detectaron una explosión en el lugar donde pudo haber estado el buque**. Fue el parte que momentos después el portavoz de la Armada, Enrique Balbi, difundió en conferencia de prensa.

Palabras Clave
Palabras destacadas en negrita que sintetizan ideas fundamentales relacionadas con el texto

Enlaces Hipermedia
Palabras encapsuladas en el texto que permiten la navegación a otras páginas del periódico con el fin de ampliar la información



Vídeo
Contenido multimedia que favorece la comprensión lectora incluyendo contenido visual sobre el tema tratado

"Voy a tratar leerlo en forma pausada para que traten de captar exactamente el sentido de cada palabra que voy a decir", aclaró el jefe que se dirigió a los familiares de los 44 tripulantes del submarino. Clarín confirmó que la voz es del contralmirante Gabriel González, a cargo de la base de la Armada en Mar del Plata, quien en medio de la búsqueda del ARA San Juan pidió retirarse.

Palabras Clave
Palabras destacadas en negrita que sintetizan ideas fundamentales relacionadas con el texto

“Hubo un evento anómalo, singular, corto, violento y no nuclear, consistente en una explosión”

GABRIEL GONZÁLEZ
Contralmirante a cargo de la Armada en Mar del Plata

Lo que se oye que les comunicaron fue que el embajador en Austria, Enrique Grossi, había informado según datos recolectados por la Organización del Tratado de Prohibición Completa de los Ensayos Nucleares que "hubo un evento anómalo, singular, corto, violento y no nuclear, consistente en una explosión".

Tipo de Redacción
Párrafos sencillos y concisos

Fue la frase que desató rumores, desesperación y hasta llanto en los presentes. El audio se corta cuando el almirante termina de leer el parte. Según contaron distintos familiares a los medios de comunicación, les habían explicado la posibilidad de una explosión y **les dieron a entender que había pocas esperanzas en la búsqueda**. También trascendió un vídeo del mismo día, donde se ve a familiares transmitiéndoles sus temores y preguntas al contralmirante González a partir de las últimas novedades que habían conocido.

Fig. 18. Características del texto periodístico en línea

Pese a todas estas ventajas mencionadas, nos parece adecuado indicar que algunos estudiosos exponen ciertos rasgos de los periódicos digitales¹⁰⁶ que pueden plantear algunos problemas al lector, como Rost (2006, pp.163-165):

- a) *Visión acotada y riesgo de dispersión.* A diferencia del caso de la prensa convencional, el lector del periodismo digital no sabe cuánto texto hay en una noticia sin mover el *scroll*. No sabe la profundidad del texto detrás de cada enlace. Por tanto, surgirá un riesgo de dispersión para aquel lector que no acostumbrado a la pantalla;
- b) *Sensación de inestabilidad.* La lectura de texto digital en pantalla puede producir un efecto de movimiento en las palabras que lo componen, creando una inseguridad en el desarrollo de la misma y provocando una impresión de cansancio en los lectores menos adiestrados;
- c) *Legibilidad.* Leer un texto digital puede cansar la vista ya que exige esfuerzo a la hora de leer.
- d) *Portabilidad.* El texto periódico impreso cuenta con la ventaja de portabilidad, a diferencia del caso de la prensa digital, que se ve en una pantalla.

Sin embargo, estas dificultades expuestas para la lectura en línea no presentan ningún inconveniente para las nuevas generaciones – las generaciones de los videos juegos– ya que, según subrayan algunos estudiosos como Prensky (2001 y 2002), la pantalla del ordenador puede ser más familiar que el texto plano. Asimismo, como hemos señalado, los aprendices suelen haber leído prensa online en su lengua materna y, por consiguiente, están familiarizados con el diseño del diario digital, razón que les simplifica la descodificación del discurso periodístico en línea.

¹⁰⁶ Cabe subrayar que según Armentia Vizuete (2005), el formato de los diarios digitales se difiere en el aspecto de los textos, el tipo de letra, el diseño, la presentación, el grado verticalidad, entre otros.

Teniendo en cuenta la dificultad que puede entrañar el uso del texto periodístico en el aula del ELE para el alumnado, y el miedo que podría ocasionar la introducción de un texto periodístico real, algunos profesores recurren a adaptar textos de prensa. En realidad, algunos profesores consideran que explotar discursos periodísticos auténticos puede causar desmotivación para su estudiantado cuando no comprenden nada, o casi nada, del material con el que se intenta trabajar.

En nuestra opinión, creemos que este problema puede ser solventado y que, por supuesto, se puede trabajar textos periodísticos originales desde los niveles más bajos, siempre y cuando nos fijemos en el modo de introducción del texto periodístico y el diseño adaptado de las tareas al nivel de cada grupo de estudiantes, tal y como explicaremos en el siguiente apartado.

4.6. LA INTEGRACIÓN DE LA PRENSA DIGITAL COMO MATERIAL DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA DESTREZA LECTORA EN ELE

El profesorado debe tener como objetivo que, durante el proceso de exploración de un texto periodístico como material de lectura, su estudiantado capte toda la información, tanto general como específica. Es decir, los estudiantes deben poder descodificar el texto meta de manera global y percibir sus implicaciones, (MCER, 2002). Precisamente, el *MCER* (2002, pp. 228-229) recopila una escala descriptiva de *Dialing* sobre el dominio de la lengua y la comprensión lectora que puede ser aprovechada por el profesorado a la hora de utilizar los textos periodísticos –o cualquier tipo de texto escrito– como documentación en el aula de LE. En concreto, esta escala presenta el «tipo de texto que comprende», o «lo que comprende», el estudiante de la lectura de un texto y «sus condiciones y limitaciones» según cada nivel de los niveles del marco (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Por tanto, esta escala puede ayudar al docente en la selección o aprobación de material de

lectura extraído de la prensa, tanto en versión escrita como en formato virtual. Asimismo, puede facilitar un diseño de las actividades acorde a la comprensión del nivel del estudiantado.

COMPRESIÓN DE LECTURA			
	A1	A2	B1
Tipo de texto que comprende el lector-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> – Textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones y, sobretodo, aquellos que se acompañan de imágenes. – Instrucciones escritas breves y sencillas, por ejemplo, postales y letreros. 	<ul style="list-style-type: none"> – Textos sobre asuntos cotidianos y concretos. – Textos breves y sencillos: cartas y faxes (corrientes, personales y de negocios), la mayoría de las señales y letreros habituales, las Páginas Amarillas, anuncios publicitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> – Textos claros que tratan temas relativos a su campo de interés. – Material cotidiano: cartas, folletos y documentos oficiales breves. – Artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos y descripciones de acontecimientos. – Textos argumentativos escritos con claridad. – Cartas personales que expresan sentimientos y deseos. – Instrucciones de uso de un aparato sencillas y escritas con claridad.

COMPRESIÓN DE LECTURA			
	A1	A2	B1
Lo que Comprende	Nombres y palabras corrientes, frases básicas.	<ul style="list-style-type: none"> – Comprende textos breves y sencillos. – Encuentra información específica en material sencillo y cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprende el lenguaje sencillo. – Comprende una argumentación general escrita con claridad (pero no necesariamente todos los detalles). – Comprende instrucciones claras. – Encuentra la información que necesito en material cotidiano. – Localiza información específica buscando en un texto extenso o en varios textos.
Condiciones y limitaciones	Frases sencillas, una a una, releendo partes de un texto.	Limitado principalmente al lenguaje corriente y al relacionado con su trabajo.	Capacidad para determinar las principales conclusiones y comprender argumentos, limitada a textos claros.

COMPRESIÓN DE LECTURA			
	B2	C1	C2
Tipo de texto que comprende	<ul style="list-style-type: none"> – Correspondencia relacionada con mi campo de interés. – Textos extensos, incluidos artículos especializados que no son de mi campo de interés, o muy especializados dentro de mi campo. – Artículos e informes sobre problemas actuales y con puntos de vista concretos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Amplia serie de textos extensos y complejos pertenecientes a la vida social, profesional o académica. – Instrucciones complejas sobre una máquina o un procedimiento nuevo y desconocido que no es de mi campo de interés. 	<ul style="list-style-type: none"> – Amplia serie de textos extensos y complejos: prácticamente todas las formas de lengua escrita. – Textos literarios y no literarios de caracteres abstractos, estructuralmente complejos o muy coloquiales.

COMPRESIÓN DE LECTURA			
	B2	C1	C2
Lo que comprende	<ul style="list-style-type: none"> – Comprensión asistida por un amplio y activo vocabulario de lectura; dificultad con expresiones y modismos menos corrientes y con la terminología. – Comprende el significado esencial de la correspondencia dentro de mi campo de interés y de artículos especializados que no son de mi campo de interés (con diccionario). – Consigue información, ideas y opiniones de fuentes muy especializadas dentro de mi campo de interés. – Localiza detalles importantes en textos extensos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica detalles sutiles, incluidas actitudes y opiniones no declaradas explícitamente. – Comprende textos complejos con todo detalle, incluyendo detalles sutiles, actitudes y opiniones (véase condiciones y limitaciones). 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprende sutilezas de estilo y de significado, declaradas tanto implícita como explícitamente.

COMPRESIÓN DE LECTURA			
	B2	C1	C2
Condiciones y limitaciones	<ul style="list-style-type: none"> – La serie y los tipos de textos son sólo una limitación menor: lee distintos tipos de textos a distintas velocidades y de formas distintas según la finalidad y el tipo. – Necesita diccionario para textos más especializados o poco corrientes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Habitualmente, comprende los detalles en textos complejos, sólo relee las secciones difíciles. – Usa esporádico del diccionario. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pocas limitaciones: comprende e interpreta prácticamente todas las formas de lengua escrita. – Puede que desconozca expresiones poco comunes o arcaicas, pero raramente obstaculizan la comprensión.

Tabla .6. Una escala descriptiva de Dialing sobre el dominio de la lengua y la comprensión lectora

Teniendo en cuenta que «los objetivos de las lecturas graduadas son preparar al alumno para que, eventualmente, se enfrente a textos para nativos» (Moreno Martínez, 2001, p. 378), podemos declarar que el profesorado puede explotar un texto periodístico digital seleccionado especialmente para una clase de lectura y tomarlo como punto de partida para que el alumnado amplíe su lectura. Es decir, el profesorado debería administrarlo de forma que fomente al estudiantado a progresar de un modo gradual e independiente en este tipo de textos periodísticos virtuales. De este modo, el profesor despertará la curiosidad de su estudiando, permitiéndoles el acceso a páginas que les dispense un input lingüístico y cultural auténtico¹⁰⁷ y que, en ocasiones, les transmita la variedad de diatópica del español, especialmente en

¹⁰⁷ En las palabras de Arrarte y De Villapadierna, 2000, el hecho de que el alumno se interese por un aspecto de la cultura o del mundo del español ya es un logro para el profesor, y aún más si continúa leyendo y visitando más periódicos en español.

niveles avanzados. Precisamente, con esta inmersión gradual podremos conducir al alumnado hacia una lectura extensiva que les permita tomar el control sobre su aprendizaje y la opción de decidir si continúa o no leyendo información en Internet (Arrarte y De Villapadierna, 2000 y 2001; Moreno Martínez, 2001).

Por otra parte, el profesor debe tener en cuenta el aprovechamiento del texto periodístico para actividades de comprensión: el estudiante debería poder comprobar diferentes aspectos de interpretación y comprensión. En concreto, la productividad del texto estaría relacionada con estrategias de procesamiento *bottom-up*, diseñadas en detalle y enlazadas para el reconocimiento de los aspectos formales del texto o contenido, y estrategias *top-down*, preparadas para la descodificación del texto a partir de la interrelación de la información ofrecida por el texto y los conocimientos previos del lector.

Lo más importante es que el docente, al diseñar las actividades de comprensión, consiga que el estudiantado interprete el texto de manera flexible y pueda acomodar su estilo de lectura a su propósito. Es decir, el diseño de estas actividades les debe permitir leer rápidamente –*skimming*– para entender la idea principal del texto o leer en búsqueda de informaciones o argumentos –*scanning*–. De esta manera, conseguiremos que se conviertan en lectores competentes que puedan leer el texto con rapidez y precisión y, a su vez, descodificarlo de manera global con todas sus implicaciones. Sosteniendo las ideas de muchos autores, como Escorihuela y Villanueva (1997); y Blanco, E. (2005), el texto periodístico puede ser aprovechado desde niveles bajos¹⁰⁸ y, en este caso, la dificultad residirá en las propuestas de trabajo.

La documentación ilimitada que nos brinda el periodismo digital puede ser trabajada en dos modalidades según las posibilidades

¹⁰⁸ Tanto el *MCER* como el *PCIC* aseguraron la posibilidad de usar la prensa a partir del nivel A2, aunque señalaron al uso de textos claros y simples.

y las necesidades específicas del momento (Arrarte y Sánchez de Villapadierna 2000):

1. *En formato papel.* El profesor puede trabajar el material extraído de la prensa digital¹⁰⁹ en papel después de imprimirlo y repartirlo; posteriormente, tendrá que aprovechar el material con actividades en papel en el aula. Asimismo, se podrán guardar las actividades en ordenadores de la institución educativa, así los estudiantes podrán recurrir a estas cuando necesiten imprimirlas para trabajar en papel.
2. *En versión digital.* El profesor diseñará material en base al texto periodístico digital. Este material combinará elementos multimedia, ejercicios virtuales, etc. con el fin de que los estudiantes puedan trabajar con ellos en el ordenador y, a su vez, guardar las tareas realizadas en él.

De hecho, a la hora de trabajar la prensa digital en el aula, habrá que diseñar una o varias actividades que refuercen la competencia lectora y discursiva, como hemos señalado anteriormente, teniendo siempre en cuenta la naturaleza hipertextual de este tipo de documentación. Por tanto, se establecerán actividades que conduzcan al alumnado a desarrollar su propia competencia digital, desenvolviéndose en entornos digitales y aplicaciones informáticas, y haciendo un uso de las TIC para su aprendizaje (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2001; Instituto Cervantes, 2011).

Creemos que la explotación de los textos periodísticos virtuales en el aula del ELE puede fomentar y acostumar al alumnado a leer la prensa digital en español de forma independiente y contactar directamente con la información y la lengua real,

¹⁰⁹ Es obvio que esta elección de material extraído de la prensa en línea queda limitada a contenidos de carácter textual o gráfico, puesto que como hemos dicho antes en el texto periodístico digital a veces se aúnan el texto, el audio, la foto y el vídeo.

incluso fuera de la clase. De esta forma, seguiremos un proceso continuo de adquisición de conocimientos y de aprendizaje que le posibilite una superación y desarrollo constante en la lengua española.

Sin embargo, sosteniendo la idea de Moreno Martínez (2001), el uso didáctico del texto periodístico digital deber ser tratado con precaución para favorecer una lectura graduada de calidad en el aula del ELE. En concreto, debemos evitar la sobrecarga cognitiva y la desorientación. No obstante, siguiendo el rumbo de este estudioso, creemos en un tipo de lectura, como es la extensiva, en la que la motivación del alumno, su curiosidad y su interés juegan un papel decisivo, y en la que la transmisión de contenidos culturales representa uno de los objetivos principales.

En cuanto a la organización del material, pensamos que un material simple en su estructura, agradable a la vista, con enunciados claros, presentado con distintas dinámicas –individual, en pareja o grupal–, y que proporcione actividades variadas, será más manejable, motivará al alumnado y despertará su interés a lo largo del proceso de aprendizaje, (Moraes (De) Sarmiento Rego, 2006, p. 4).

Precisamente, el periodismo en línea, por su naturaleza digital, presenta documentación fácil de manipular ya que, con poco esfuerzo, un simple programa de tratamiento de texto permite al profesorado editar el texto copiado y añadirle, posteriormente, ayudas audiovisuales, sonoras o gráficas. Actualmente, se puede encontrar una serie de programas y herramientas de edición, como editores de *html*, editores de texto, de imágenes y de videos, que son fáciles de usar, accesibles y asequibles para el profesorado, y que no requieren más conocimientos informáticos que un nivel básico de usuario para crear páginas web. Asimismo, debemos destacar que el material creado en este soporte puede ser actualizado fácilmente, (Arrarte y Sánchez de Villapadierna, 2000).

Por otro lado, aconsejamos que se acondicione la apariencia y la forma del material sin cambiar el contenido, además de planificarlo para una clase determina de forma que sea centro de atención para introducir una caracterización real y concreta.

En contraste con la anterior, debemos señalar la existencia de estrategias con las que se puede facilitar la interpretación del texto periodístico electrónico y aprovecharlo como material de lectura en el aula del ELE: incorporación de herramientas tecnológicas de hipermedia, enlaces hipertextuales, diccionarios en línea, actividades y ejercicios digitales. Como ya mencionamos anteriormente, Internet brinda al profesorado muchas herramientas¹¹⁰, tales como *Herramientas de autor*, *Herramientas de control de aula*, *Plataformas educativas*, *Herramientas de comunicación*, *Herramientas de gestión escolar*, que le permiten elaborar materiales extraídos de la prensa en línea.

En ese contexto de enseñanza, como explicamos en el Primer Capítulo, el rol que desempeñará el profesor será el de estudiar y observar las necesidades de los estudiantes, elaborar materiales, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más y observar el desarrollo de las tareas en el aula. En definitiva, el rol del profesor en la clase de la lectura resultará de vital importancia, pero no como docente, sino como guía y facilitador ya puesto que, según Smith (1984), la lectura no se enseña de manera formal sino se aprende a leer leyendo. Por tanto, el profesor de LE debe posibilitar a los alumnos la oportunidad de poner su propio aprendizaje en marcha, asegurándose que ellos tengan la oportunidad de leer; de este modo, el profesor debería dejarles leer por sí mismo, hacerles disfrutar de la lectura, facilitar la predicción de la comprensión, posibilitar una comprensión previa, comprender las situaciones que puedan dificultar su proceso lector, introducir información no visual, respetar sus

¹¹⁰ Para más información, revítese el *Segundo Capítulo*, el apartado 2.5.1.

preferencias cuando sea posible y estimular sus conocimientos previos del mundo.

En concreto, al introducir el texto periodístico digital en la clase de lectura, el profesor debe contextualizar el material de lectura con un mapa conceptual, fomentar los conocimientos previos de los estudiantes y facilitar una comprensión previa, (F. Smith, 1984; Batista, Salazar y Febres Cordero, 2001). En otras palabras, el profesor puede establecer actividades de estímulo o contextualización con el fin de presentar el tema de lectura y estimular al estudiantado a leer el texto; de acuerdo con Vázquez Mariño (2012), creemos que esta fase es muy importante al tratar de despertar el interés de los estudiantes ya que, con este tipo de actividades, los alumnos se acercarán tanto al léxico como al tema que van a tratar, por lo que esta contextualización les ayudará a reforzar lo que ya sabían para entender. En definitiva, los estudiantes interactuarán de manera efectiva con el texto, aprenderán y desarrollarán estrategias de comunicación.

Por otro lado, siguiendo el ritmo de una lectura extensiva¹¹¹, el profesor comenzará a trabajar el documento¹¹² con actividades que requieran extraer la idea o las ideas principales mediante el modelo de lectura vistazo (*skimming*). Asimismo, se podrán intercalar estas actividades con tareas de comprensión global que posibiliten la extracción del tema de la lectura, (Grellet,

¹¹¹ La *lectura extensiva* es una técnica de lectura que reduce el miedo de leer textos extensos, ya que fija más en la comprensión global del texto; en cambio, la lectura intensiva es la que se usa con textos cortos para adquirir vocabulario, y suele emplearse en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, autores como Grellet (1981) y Lerner (2000), enumeran los privilegios de la lectura extensiva: fomenta la autonomía del alumno, reduce el miedo a lo textos extensos y favorece la fluidez de lectura, incrementa el vocabulario pasivo y activo y da firmeza a las lingüísticas previamente aprendidas, posibilita al alumno leer a su propio ritmo, y conduce al alumno a disfrutar de la lectura.

¹¹² En nuestro caso, no se puede olvidar la naturaleza no-lineal del texto periodístico tratado, por lo cual la lectura de los textos deberá realizarse en línea.

1981). estableciendo preguntas que exijan a los aprendices captar la técnica de las cinco *w* (en inglés: *what, where, when, who, why*, (Arrarte y De Villapadierna, 2000; Béguelin-Argimon, 2008; Vázquez Mariño, 2012). De esta manera, los estudiantes tendrán que obtener la información importante o captar la estructuración del contenido de la noticia. Después de realizar las actividades de la lectura *vistazo*, podremos cambiar la estrategia y comenzaremos a fijarnos tanto en la globalidad como en los detalles más pequeños del documento a través de una lectura atenta ¹¹³(*scanning*). En concreto, en esta fase se pondrá en funcionamiento el desarrollo de la comprensión del significado mediante la práctica de vocabulario, el análisis y la interpretación detallada; asimismo, después de la lectura del documento, se puede poner en marcha estrategias de debate o resumen, o de lectura y escritura, (Sitman, 2003). De este modo, los alumnos no solo recurrirán al texto periodístico meta más de una vez, sino también buscarán otros textos de temas relacionados, y en consecuencia, se les impulsará a la toma de iniciativa¹¹⁴ y la consolidación del vocabulario adquirido. Además, en algunos casos, podrán detectar la variedad diatópica del español y la diversidad cultural del Mundo Hispano.

En consonancia con Grellet (1981), podemos señalar que a través de un estímulo de una lectura autónoma y activa se puede integrar otras destrezas. En concreto, al aprovechar el texto como arranque creativo podremos favorecer la oralidad o ejercer la expresión escrita. Precisamente, este tipo de actividades, durante y después de lectura, ayudarán al estudiante-lector a la

¹¹³ Con un gestor de documentos, el profesor puede editar el texto periodístico y facilitar su interpretación mediante la incorporación de ayudas que tienen como objetivo facilitar el significado global del texto, o del vocabulario. Algunas formas de ayuda pueden ser enlaces incluidos en palabras del texto que tengan algún grado de dificultad para el aprendiz o un vídeo encapsulado en la noticia meta, que fijará sus ideas claves. Elaborar estas ayudas supone explotar el blog de la clase, para incluirlas a través de un editor de texto, por ejemplo.

¹¹⁴ Cassany, D. (2000) piensa que el hecho de afrontar con un texto digital implica tomar la decisión de consultar el enlace o saltarlo.

adquisición de vocabulario y/o al aprendizaje de las estructuras que se hayan trabajado. Por tanto, este tipo de actividades que aprovechan el texto periodístico como punto de partida pueden representar una fase de creatividad y socialización en la que poder explotar el artículo periodístico para crear tareas lúdicas y comunicativas de debate, discusión, opinión, actividades escritas, etc. Además, si trabajamos con niveles superiores, podremos fomentar la investigación sobre la diversidad sociocultural y lingüística de los países hispanohablantes, (Vázquez Mariño, 2012). De esta manera, (Arrarte y De Villapadierna, 2000; Stiman, 2003; Vázquez Mariño, 2012), el profesor puede abrir la puerta a sus estudiantes a descubrir un caudal enorme de información auténtica que representa el espejo de la Lengua y Cultura Española, además de impulsarles al protagonismo de su propio aprendizaje.

Además de las actividades de pre-lectura y pos-lectura que introducen comentarios y preguntas al lector-estudiante, antes y después de la lectura de cualquier tipo de texto: artículos, ensayos, reportajes, y también obras literarias, (Gutiérrez, 2005); en una versión digital, se pueden incorporar al texto ayudas hipertextuales o hipermedia con el fin de posibilitar la interpretación global y detallada del texto, (Moreno Martínez, 2001). Siguiendo el rumbo de Moreno Martínez (2001) y Gutiérrez (2005), estas ayudas pueden ser enlaces a un diccionario digital o páginas web, fotografías, video o audio, y tienen como objetivo trabajar un tema de estudio de manera interactiva y facilitar la respuesta a las preguntas preparadas por el diseñador/profesor del material virtual. Asimismo, este estudioso piensa que el contexto digital de trabajar un texto puede ser aprovechado para establecer actividades interactivas o grupos de charla electrónica y explotar «las herramientas de la red y conseguir que el alumno participe de manera activa en la búsqueda, análisis y síntesis de materiales relacionados con el tema de investigación» (Gutiérrez, 2005, p.2).

Como resultado, el profesor podrá diseñar materiales accesibles a sus estudiantes¹¹⁵, posibilitando la descodificación de la documentación extraída de la prensa virtual a través de actividades de pre-lectura que aproximen el contenido del texto al estudiantado. En concreto, estas actividades pueden contar con ayudas externas e internas –incorporando en el texto, p.ej., vídeos o imágenes– que faciliten al lector-aprendiz descifrar los códigos del lenguaje periodístico del texto meta de forma total y detallada, es decir, mejorar su comprensión global y parcial del texto periodístico. Además de todo esto, el docente puede maximizar el aprovechamiento del material recopilado del periodismo virtual con el empleo de actividades de post-lectura, en las que, por ejemplo, se puede fomentar la toma de decisión de modo que el estudiante busque información de forma autónoma para una ampliación de los conocimientos adquiridos del texto.

No obstante, sosteniendo las palabras de Vázquez Mariño (2012), cada profesor puede diseñar el material de trabajo de la forma que vea oportuna, teniendo en cuenta los medios disponibles, la autonomía lingüística o el nivel de los estudiantes que les facilite trabajar sin tanta complejidad estas actividades.

En definitiva, deberíamos subrayar que la prensa digital puede ser aprovechada para una amplia gama de actividades, sin embargo, aquí hemos hablado sobre las que pueden ser explotadas en el desarrollo de la comprensión lectora.

¹¹⁵ Se debería subrayar que el profesor deba enseñar a los estudiantes el objetivo de las actividades, y lo que tienen que hacer, con el fin de que entiendan qué es lo que van a aprender.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, intentaremos demostrar aquellos aspectos necesarios para llevar a cabo las secuencias didácticas planteadas en esta tesis. Asimismo, discutiremos los resultados para la determinación de la explotación del periodismo digital como material de lectura en el aula del ELE realizando un estudio de viabilidad de la propuesta didáctica.

5.1. SELECCIÓN DEL TEMA

El contenido de los materiales periodísticos seleccionado para la propuesta didáctica abarca temas sobre referentes socioculturales, educación de valores y conocimientos del mundo, todo ello sin adentrarse en temas polémicos. Precisamente, debemos reconocer el papel que los medios de comunicación digitales tienen en la construcción de una sociedad más solidaria, tolerante, culta y libre a través de la proyección de temas ilustrados en secciones de la prensa digital como son el *ocio*, *gastronomía*, *ciencias*, *salud* y *sociedad*, de ahí que intentemos impulsar en los discentes valores plurales de tolerancia y de espíritu crítico para una enseñanza integral, activa y abierta a la vida. Asimismo, para estas secuencias didácticas, hemos procurado elegir material periodístico sencillo en su estructura digital y atractivo en su diseño visual, evitando el uso excesivo de iconos o colores estridentes que puedan provocar un rechazo entre los lectores-estudiantes. Por otra parte, nuestra prioridad se ha centrado en recursos que presenten la información a los usuarios de forma concisa, clara y organizada. En efecto, creemos que el material periodístico seleccionado para esta propuesta didáctica manifiesta las ideas simplificadas, utilizando la cantidad necesaria de palabras –sin llegar a ser excesivas– para transmitir su mensaje con un estilo conciso, enunciados claros y puntuación simple. Así, por ejemplo, los textos contienen párrafos cortos y carentes de punto y coma.

5.2. CONSIDERACIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Se deberían considerar varios factores a la hora de diseñar esta propuesta didáctica y ponerla en marcha. En concreto, podemos detallar los siguientes:

Herramientas e instrumentos para el trabajo. Para diseñar estas secuencias didácticas, hemos buscado contenidos digitales de la prensa digital navegando por dos páginas web: *tnrelaciones* –<http://www.tnrelaciones.com/anexo/laprensa/>– y *kiosko.net* –<http://kiosko.net/iba/>–. La primera agrupa todos los periódicos de España, mientras la segunda aglutina toda la prensa de América Latina. Asimismo, se han incluido herramientas hipermedia en los textos periodísticos seleccionados para facilitar la descodificación de los mismos, además de vídeos procedentes de *Youtube* como material audiovisual; imágenes de Google Imágenes, wikis –p. ej. Wikipedia– y un diccionario online para facilitar la comprensión total y parcial del texto meta. Entre estos diccionarios, podríamos citar:

WordReference (<http://www.wordreference.com/>), es un diccionario online de traducción fundado en 1999. Incluye distintas secciones: definición, sinónimos, antónimos, definición de RAE, audio e imágenes. De acuerdo con *Alexa.com*, esta página web se considera uno de los 300 sitios web más visitados en todo el mundo. Disponible en: <http://www.wordreference.com/definicion/>

Reverso (<http://diccionario.reverso.net/>), se trata de un diccionario y traductor automático que incluye también otras secciones, tales como Conjugador de Verbos, Contexto –distinguir las palabras en un contexto–, Gramática y Corrección. Su URL es <http://diccionario.reverso.net/>

Lexicoon (<http://lexicoon.org/>) es un diccionario de definiciones y sinónimos. Además, incluye ejemplos de uso: definiciones, sinónimos, traducciones, refranes y citas,

libros, noticias relacionadas..., y está disponible en <http://lexicoon.org/>

Definicion.de (<http://definicion.de/>) forma un diccionario de definiciones, cuya URL es <http://definicion.de/>

Por otro lado, hemos enlazado aquellas palabras, expresiones o conceptos difíciles de explicar con documentación y/o imagen que fije a los aprendientes el significado con precisión.

Como herramienta de comunicación, hemos explotado las funcionalidades de un blog para alojar nuestras unidades didácticas; y gestores de documentos, que nos permiten introducir textos periodísticos digitales en un documento virtual adaptado con la incorporación de herramientas hipermedia que simplifiquen el proceso lector del estudiante. Estas herramientas electrónicas son las siguientes:

Blogger (<https://www.blogger.com/about/>) es un espacio virtual perteneciente a Google. Se presenta con un formato de página web configurable, gratuita y fácil de manejar. Permite publicar de manera regular contenidos por escrito, en audio e incluso en vídeo. Se puede explotar didácticamente ya que sirve como lugar para publicar material educativo y espacio virtual de comunicación entre el profesor y los estudiantes.

Google Drive y *Google Docs* (https://www.google.com/intl/es_es/drive/, <https://www.google.es/intl/es/docs/about/>) son espacios electrónicos que sirven para almacenar, crear, modificar, compartir y acceder a documentos, archivos y carpetas de todo tipo.

Calaméo (<http://en.calameo.com/account/book>) se trata de una aplicación software, fácil de usar, que posibilita la difusión de información escrita de forma lúdica ya que, solo con un archivo PDF, se pueden crear revistas, folletos de presentación, informes anuales, etc.

Además, como herramienta de autor, hemos utilizado una plataforma para la creación de la página web en la que alojamos el curso compuesto por las unidades didácticas. En concreto, optamos por *Wix.com*, software gratuito que nos ofrece, entre otras cosas, facilidades de uso. Precisamente, esta plataforma ofrece un gran número de plantillas para crear páginas web destinadas a diversos fines.

De igual modo, hemos utilizado plataformas educativas que nos han proporcionado herramientas para la creación de actividades lúdicas con las que trabajar vocabulario, expresiones, preguntas de comprensión lectora, etc., y que mostramos a continuación.

Educaplay (<https://www.educaplay.com/>) es una aplicación software gratuita que nos permite la creación de actividades educativas multimedia, tales como mapas, adivinanzas, completar, crucigramas, ordenar letras y/o palabras, sopas de letras, etc., de manera sencilla para que el profesor pueda utilizar en el aula con sus estudiantes. Además, el profesor puede compartir sus propias actividades en las redes sociales e incrustarlas en su blog o su página web.

Constructor 2.0 (<https://constructor.educarex.es/>) es una herramienta de uso fácil e intuitivo. Pertenece a la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Con este software el profesor puede crear más de cincuenta actividades y contenidos educativos multimedia incorporando elementos multimedia –sonidos, vídeos, imágenes, etc.– mediante el proceso de «arrastrar y soltar». Hay que registrarse en esta herramienta, pero su ingreso es gratuito y el proceso de registro es sencillo y comprensible.

Quizbox (<http://www.quizbox.com/builder/>) es una aplicación digital muy sencilla y gratuita. Facilita la creación de actividades de elección múltiple. Solo se puede incorporar imágenes. El profesor puede conseguir el html de su propia actividad para incrustar en su propio espacio virtual.

Quizrevolution (<http://www.quizrevolution.com/>) tiene como función crear encuestas y actividades de elección múltiple gratuitamente. Es una página más desarrollada que Quizbox, ya que acepta la incorporación de elementos multimedia (sonidos, vídeos, imágenes, etc.).

Quizlet (<https://quizlet.com/>) se trata de una herramienta digital que sirve para crear tarjetas –flashcards- con contenidos educativos, incluyendo texto e imágenes. Además, como ofrece los formatos de audio y textos de las palabras utilizadas, es apta para las materias de idiomas.

Voicethread (<https://voicethread.com>). Esta herramienta permite crear conversaciones en formato digital. Además, sirve para crear presentaciones multimedia, incorporando elementos multimedia –imagen, texto, audio vídeo, etc.– En estas presentaciones los alumnos pueden añadir sus comentarios de forma escrita, en audio, o incluso con vídeo. Estos comentarios se guardan en un álbum que puede ser compartido. Utilizamos esta herramienta para crear actividades que promuevan las destrezas oral y escrita.

Para poner en marcha estas unidades didácticas en clase presencial, se ha de acondicionar el aula con un ordenador y proyector, y/o pizarra digital, además de una conexión a internet. Asimismo, se ha de tener en cuenta la disponibilidad de un terminal por estudiante para un aprovechamiento pleno, o por lo menos contar con un número suficiente de terminales que permita la unión de los alumnos por parejas. No obstante, esta instalación tecnológica depende de la capacidad económica y espacial de cada institución educativa. Aun así, como hemos explicado anteriormente, la puesta en marcha se puede llevar a cabo utilizando las secuencias didácticas en material plano, dejando su explotación digital para actividades fuera de clase. En concreto, en nuestro caso, hemos practicado el modelo *blended learning*.

- 1) **Adecuación del nivel del grupo meta con la dificultad de los textos elegidos.** Creyendo en que la dificultad se

centra en las actividades más que en el texto, y que cualquier texto, pese a su dificultad, puede ser explotado para niveles bajos, hemos intentado seleccionar material periodístico adecuado para el nivel meta. Estas unidades didácticas están diseñadas para un nivel Intermedio (B1-B2); y por tanto, hemos tratado de combinar los dos niveles a través de textos periodísticos sin estructuras complejas ni temas muy específicos. En otras palabras, hemos tenido en consideración que, según el *MCER* (2002, p. 71), el estudiando de nivel B1 «lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio», mientras que el de nivel B2 (2002, p. 71): «lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes». Aún así, hemos intentado posibilitar la comprensión global y parcial con la incorporación de material gráfico, audiovisual, páginas web o diccionarios digitales¹¹⁶.

2) Habilidad docente para el manejo de las TIC como herramientas de creación.

La creación de este material didáctico virtual exige poseer conocimientos informáticos y competencia digital por parte del profesorado. En concreto, el profesorado debe saber cómo navegar por Internet, manipular el hipertexto y publicar el material en el ciberespacio, entre otros conocimientos y destrezas tecnológicas. Aún así, como mostramos antes, en nuestro caso, la explotación del texto periodístico online no requiere conocimientos informáticos avanzados, sino aptitud y actitud del docente para mejorar sus herramientas de enseñanza. En realidad, una pequeña predisposición y voluntad del

¹¹⁶ Véase el contenido de los textos en la sección de ANEXOS.

profesor para introducir el material en un contexto digital es suficiente para traducir su idea en realidad ya que con ayuda de *Google* puede aprender cómo llevarlo a cabo y dónde encontrar recursos o plataformas que le faciliten esta tarea.

- 3) **La destreza digital del estudiantado.** Interactuar con el material digital requiere poseer una competencia digital por parte del alumnado. En particular, el alumno debe saber tratar con un texto digital sin ahogarse y navegar por Internet sin perderse con el fin de poder llevar a cabo las actividades diseñadas, tanto en la clase como de manera autónoma. De hecho, como hemos señalado antes, hoy en día es anormal encontrar a un estudiante de una lengua extranjera, especialmente si es joven, que no navegue o use Internet para leer noticias, buscar información o contactar con otros usuarios, pese a que siempre podría darse el caso. Con ello, hemos intentado introducir una propuesta didáctica que no exige una competencia digital avanzada por parte del discente.

5.3. IMPLICACIÓN DIDÁCTICA

En estas secuencias didácticas seguimos un modelo cognitivo de comprensión lectora con el que intentamos acercarnos al modelo interactivo de Rumelhart (1977) y Smith (1984). Este modelo combina entre dos microniveles de procesamiento de la información –multimedia, en nuestro caso–: un micronivel en el que se procesa la comprensión global del texto, y un segundo micronivel en el que se procesa la adquisición del vocabulario. Según estos estudiosos, este tipo de lectura representa un proceso de interacción entre el texto y el lector, y entre los dos modos de procesar (top-down y bottom-up). Indiscutiblemente, resulta tan necesario el aporte del usuario al texto como la información que contiene el texto. Así pues, debemos asumir la importancia de: 1) el conocimiento previo adquirido; 2) las estrategias bottom-up y top-down; 3) la competencia discursiva y gramatical. En otras palabras, dicho modelo presenta la lectura

como un proceso interactivo con el que fomentar el conocimiento adquirido, las expectativas, el contexto y, al mismo tiempo, el reconocimiento rápido y exacto de letras, palabras, formas léxicas y el concepto de automatización al procesarlas.

Siguiendo esta línea, introducimos la información desde dos perspectivas diferentes o dos bloques: visual y verbal; con el fin de facilitar la descodificación de esa información y aumentar las posibilidades de recordar esa información por parte del estudiantado. Es decir, la información se presenta acompañada con palabras o frases significativas que disponen de enlaces a representaciones verbales. De este modo, enlazamos dichas palabras –sustantivos o verbos claves del texto– con un diccionario digital y/o documentación si la palabra señala a un lugar. Asimismo, ligamos la foto de cada texto con un vídeo ilustrativo con el fin de que, con sólo una mirada al texto, el alumnado pueda establecer con cierta certeza un significado global del texto. Así pues, la información visual funciona como información adicional que se añade e integra con el modelo mental que el lector-estudiante tiene del texto, y de esta manera conseguir la comprensión textual. En concreto, el alumno puede seleccionar de manera activa las palabras relevantes de la información a la que se enfrenta, organizarlas en representaciones mentales coherentes, y finalmente integrar una con otra en nuevas representaciones visuales y verbales.

Según *MCER* (2002, p.74), las *estrategias de comprensión* implican acercar el contexto y activar los conocimientos previos del mundo relacionados con el mismo poniendo en marcha los *esquemas* apropiados. En consecuencia, presentamos en estas unidades didácticas una serie de actividades de pre-lectura con las que acercar al alumnado el tema tratado, activarle conocimientos previos del mundo ligados al contexto del tema meta y darle una idea general sobre el contexto con el fin de motivarle a leer y descodificar los textos objeto.

Precisamente, mediante el procesamiento de actividades (lectura y post-lectura) conducimos al alumnado-lector a recurrir a una lectura *vistazo*, seguida de otra atenta, finalizar con una fase en la que transformaremos al lector-estudiante en un lector activo o creativo. En el caso de la lectura *vistazo*, se ejerce una comprensión textual de arriba a abajo (top-down), mientras que en la lectura *atenta* se realiza de abajo-arriba, cruzándose finalmente (top-down y bottom-up). Por consiguiente, permitimos al alumnado trabajar su propio texto o tener su propia idea. Asimismo, con el fin de no saturar la lectura, se abordan implícitamente las estructuras gramaticales. Es decir, mediante estas actividades incidimos en el conocimiento de la gramática de una manera intuitiva o subconsciente; y, en consecuencia, familiarizamos al alumnado con las estructuras gramaticales sin precisar una memorización de las mismas. En consonancia con este planteamiento, durante el diseño de las actividades de comprensión en nuestras secuencias didácticas, seguimos el epígrafe 4.4.2.2. *Actividades de comprensión de lectura* del MCER (2002, p. 71) que presenta cuatro puntos que se deberían tener en cuenta a la hora de leer un texto escrito: 1) *leer para captar la idea general*; 2) *leer para conseguir información específica*; 3) *leer para conseguir una comprensión detallada*; 4) *leer para captar implicaciones*.

En definitiva, con estas secuencias didácticas intentamos desarrollar la competencia lectora del estudiantado mediante la utilización y activación de sus conocimientos previos del mundo, la enseñanza del uso de estrategias lectoras, reconocimiento de los mecanismos que encadenan y unen el discurso, el aumento de reconocimiento léxico y un mínimo de control gramatical.

5.4. LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO ANTE LA EXPERIENCIA

Para evaluar las creencias del profesorado, respecto a la experiencia y el aprendizaje adquirido con la introducción de la prensa digital como material de lectura en el plan de un curso,

optamos por elaborar un cuestionario-escala para medir la actitud (o expectativas ante el futuro) de un grupo piloto de profesores del español como lengua extranjera.

5.4.1. Objetivos de investigación

El propósito de este cuestionario es el de consultar con un grupo piloto de profesores del español como lengua extranjera las perspectivas y creencias que tienen sobre el uso del texto periodístico digital como material de lectura a través de su refuerzo con ayudas hipermedia y tareas 2.0. Explorando las diferentes respuestas conseguiremos entablar unas líneas generales que puedan ser utilizadas como guía para docentes que quieran explotar didácticamente la prensa digital como material de lectura en el aula del ELE.

5.4.2. Contenido del estudio

En dicho cuestionario se han solicitado datos referidos a las siguientes cuestiones:

- a) Datos personales (sexo, edad, años de experiencia, etc.)
- b) Aspectos relativos al nivel de conocimientos, formación y uso de las TIC en la práctica docente.
- c) Arquitectura digital del curso y las secuencias didácticas –consideraciones técnicas y funcionales–, que se dividen en:
 - Identificación del material
 - Autocríticas
 - Interfaz del material
 - Aspecto del material
- d) Planteamiento de las tareas 2.0 y cumplimiento del diseño de las mismas con los objetivos pedagógicos marcados previamente –uso real de la lengua en estas

tareas, su inclusión de destrezas lingüísticas, su activación del proceso cognitivos, etc.–

- e) Texto periodístico digital como material de lectura y su explotación didáctica online para desarrollar la comprensión lectura y fomentar el autoaprendizaje.

5.4.3. Metodología: sujetos, instrumentos, procedimiento de recogida de datos, análisis de datos

Con el objetivo de recabar perspectivas y creencias del profesorado sobre el acercamiento práctico del uso de la prensa digital como material de lectura presentado en esta tesis, hemos optado por elaborar un cuestionario para recopilar las opiniones y las observaciones de los sujetos –docentes, en este caso– sobre la propuesta didáctica. Posiblemente, con el estudio de los resultados, podremos detectar aquellos puntos de debilidad que al investigador le resultaría difícil detectar a través de la observación directa.

En concreto, para la recopilación de información necesaria, o la obtención de la opinión, expectativas y creencias de los sujetos sobre la introducción de las secuencias didácticas, hemos seguido aquellas acciones que nos conducen a conseguir los objetivos planteados en la elaboración de este cuestionario. Es decir, hemos seguido aquellos procesos que nos permitan obtener información para la recogida y tratamiento de los resultados.

Sujetos

Debemos indicar que el número de respuestas obtenidas de la realización del cuestionario, se corresponde con una muestra de 35 sujetos (N=35), de los cuales un 20.6% son hombres frente a un 79.4% que son mujeres. Asimismo, hemos podido analizar que los sujetos de la muestra están distribuidos entre un 88.6% de profesorado nativo del ELE y un 11.4 % no nativo cuya procedencia se corresponde con países de Europa, Asia, África,

América del Norte y América del Sur. En concreto, un 51% son egresados de un máster, un 40% doctores, y un 9 % licenciados. Asimismo, debemos destacar que más del 50% de los sondeados han participado en un proyecto relacionado con las TIC.

Metodología de trabajo y proceso de elaboración

Considerando la imposibilidad real de entrevistar a cada sujeto y preguntar por su perspectiva y opinión acerca de la viabilidad y la efectividad de la introducción de la propuesta didáctica, realizamos un cuestionario de actitud tipo *Likert*, de carácter cuantitativo, cuyas escalas abordan las técnicas más importantes y de mayor aplicación. Estas escalas constituyen un cuestionario con una lista de enunciados –escalas clásicas de actitud–, o con adjetivos bipolares –diferencial semántico–, y una solicitud de respuesta de los encuestados valorada en diferentes grados, según sus sentimientos o actitudes. (Morales, 1984, citado en Traver y García López, 2007; y Francisco Amat, 2011).

Respecto a la metodología seguida en la elaboración de este cuestionario-escala, debemos señalar que pertenece, en gran parte, a la propuesta realizada por Murillo (2006)¹¹⁷, y que se resume en siete pasos básicos:

- a. Establecer las características básicas del cuestionario
- b. Decidir sobre el número de preguntas
- c. Formular las preguntas y sus alternativas
- d. Establecer su ordenación y disposición en el cuestionario
- e. Redactar las instrucciones y editar el cuestionario
- f. Validación del cuestionario
- g. Elaboración del cuestionario definitivo

¹¹⁷ Murillo, F. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Material/es/Apuntes%20Instrumentos.pdf (6-09-2016).

Instrumentos

Precisamente, durante la fase de elaboración definitiva de este cuestionario, tuvimos en cuenta los siguientes parámetros y pasos de aplicación general al diseño, además de la confección de escalas actitudinales (Morales, 1984, citado en Traver y García López, 2007; y Francisco Amat, 2011):

1. **Conceptualización.** Basándonos en los objetivos de la tesis, hemos tenido en cuenta la cuestión de estudio –en este caso, la viabilidad y la efectividad de una propuesta didáctica de la prensa digital como material de lectura– con el objetivo de establecer los ítems que cubren las principales dimensiones que pretendemos evaluar.
2. **Redacción de ítems.** Los ítems, o preguntas, representan el núcleo del cuestionario. Por eso, la formulación adecuada de estos ítems constituirá un buen cuestionario de evaluación. De hecho, existen cuatro tipos de preguntas en un cuestionario:
 1. Cerradas dicotómicas, cuya respuesta se trata de elegir una opción entre dos respuestas: sí o no, aunque algunas veces se añada la opción «no sabe/no contesta».
 2. Cerradas politómicas o categorizadas, que introducen una serie de respuestas de las que el sujeto debe escoger una respuesta o varias.
 3. Numéricas, en las que la respuesta se basa en forma de número.
 4. Abiertas, que dejan al encuestado la libertad de responder.

En concreto, trazando el mismo camino de Murillo Torrecilla (2010, pp. 2-3), optamos por los ítems cerrados politómicos, puesto que introducen más datos de evaluación que otras

opciones de respuesta cerrada «y disminuyen el coste y el trabajo que supone la categorización posterior de las abiertas».

Por otra parte, hemos tenido en consideración cuatro criterios esenciales al redactar los ítems (Traver y García López, 2007; Murillo, 2006):

- Los ítems han de ser sencillos y redactados de manera que se puedan comprender fácilmente por los encuestados.
 - Los ítems deben abarcar una amplia muestra del universo de contenido al que se refiere el constructo de la escala.
 - Los ítems deben conducir sólo a una respuesta, y por lo tanto alejarse de ítems que contengan dos o más puntos en él.
 - Los ítems deben estar diseñados de manera que eviten respuestas sesgadas en las que se dejan de lado los criterios propios y se contesta más de acuerdo con la opinión de la mayoría. Por ello, se debe evitar la aquiescencia.
- **Establecer la ordenación y disposición de los ítems en el cuestionario.** La ordenación de los ítems en el cuestionario constituye un paso básico, y siguiendo los parámetros trazados por Murillo Torrecilla (2006, pp. 6-7), optamos por los cuatro siguientes:
 1. Incluir las cuestiones identificativas al principio o, excepcionalmente al final, y sólo aquellas que tengan relación directa con el tema estudiado y que, además, vayamos a analizar.
 2. Presentar las cuestiones agrupadas por temáticas o categorías. Saltar de un tema a otro supone un gran esfuerzo al encuestado.

3. Preguntar de lo general a lo particular (es la llamada técnica embudo), de lo simple a lo complejo.
 4. Situar las preguntas más escabrosas y conflictivas al final.
- **Redactar las instrucciones y editar el cuestionario.** Realizamos el cuestionario teniendo en consideración el diseño formal y serio. Es necesario recalcar que, aunque el cuestionario puede ser creado en el ciberespacio, optamos por el formato online para que sea respondido por gran parte de la muestra, en este caso, el profesorado del ELE. Asimismo, el cuestionario dispone de una portada donde se incluye el título del mismo, la autoría y a quién va dirigido. De igual modo, incluimos una introducción que especifica cómo rellenar el cuestionario, dando, finalmente, las gracias a los encuestados. Otro rasgo a tener en cuenta, es que evitamos el uso de tipografía pequeña y desagradable.
 - **Validación del cuestionario.** Murillo (2006, p. 8) presenta tres técnicas para comprobar la calidad del instrumento y mejorarlo: la validación de caso único, la validación de expertos y aplicación piloto. No obstante, partiendo de las ideas de los estudiosos: Liébana, Romero y Ibáñez, 2001; Moya, 2001; y Herrera y Conejo, 2009 para evaluar material educativo digital, optamos por la validación del caso único. Así mismo, realizaremos un análisis crítico, que se somete a la valoración de expertos, que según Murillo (2006, p. 8) pueden ser «una o más personas con experiencia en cuestionarios y en la temática sobre el mismo» para verificar la validez, adecuación, evasión de repetición de los ítems y de la propia escala, y el establecimiento del cuestionario teniendo en cuenta los objetivos de la investigación; «con la finalidad de seleccionar los más adecuados y discriminantes» (Traver y García López, 2007, p. 4).

Proceso de elaboración

Seguimos los siguientes pasos para elaborar este cuestionario:

- a) **Enmarcación de los rasgos que rigen la evaluación del constructo**, en nuestro caso, un acercamiento didáctico que aplica el texto periodístico electrónico como material de lectura digital, empleando ayudas hipermedia y actividades digitales. Como hemos mencionado antes, para evaluar la actitud de nuestra muestra, respecto a la experiencia y el aprendizaje producido por el empleo del texto periodístico digital como material de lectura, elegimos un cuestionario de actitud tipo *Likert*, de carácter cuantitativo, cuyas escalas abordan las técnicas más importantes y de mayor aplicación. Estas escalas constituyen un cuestionario con una lista de enunciados (escalas clásicas de actitud) o con adjetivos bipolares (diferencial semántico) y solicitan que los encuestados respondan, de acuerdo con unos grados, según sus sentimientos o actitudes. Las escalas de actitudes permiten inferir las actitudes a partir de las respuestas que los sujetos dan ante una serie de frases o adjetivos. En el caso particular de las escalas de actitudes tipo *Likert*, el sujeto debe valorar su grado de acuerdo o desacuerdo ante un conjunto de declaraciones en forma de enunciado, que reflejan sus opiniones –actitudes verbalizadas– sobre el tema objeto de la medida. Normalmente, este enunciado estará valorado con cinco o más grados, representados numéricamente (Morales, 1984, citado en Traver. y García López, 2007; y Francisco Amat, 2011).
- b) **Categorización y formulación de los ítems**. Adaptando los criterios de seis profesionales expertos en enseñanza del ELE por Internet, formulamos los ítems partiendo de 8 categorías, cada una con un número de ítems. Estas categorías son las siguientes: 1) Identificación del material, 2) «Auctoritas», 3) Interfaz del material, 4)

Aspecto de la página web, 5) Planteamiento de las tareas 2.0, 6) Texto periodístico como material de lectura, 7) Uso del ciberperiodismo para promover la lectura activa (lecto-escritura), 8) Periodismo digital y la Web para el trabajo autónomo. Esto supone que el profesorado debe responder cada una de las afirmaciones categorizadas que se plantean, valorándolas del 1 al 5 –si está muy en desacuerdo, en desacuerdo, no tiene clara su opinión, de acuerdo o muy de acuerdo–.

- c) **Valoración del caso único y jueces para tener la forma definitiva del cuestionario.** Como primer paso de validación, se ha medido el grado de entendimiento del cuestionario con el fin de evitar puntos de ambigüedad. Este análisis fue realizado por un licenciado en Filología Hispánica (egresado del Máster Lenguas y Tecnologías en 2013), ajeno al proyecto, y profesor del ELE que supone un perfil profesional idéntico al de los encuestados. En un segundo paso, realizamos una validación por parte de expertos. En este caso, se consultó a un doctor en Filología Española y profesor del español como lengua extranjera con más de 12 años (en países como Egipto, Jordania y El Reino Unido), ajeno al proyecto, y que supone un perfil académico y profesional idéntico al de los encuestados. Su resolución incluirá la valoración de cada uno de los ítems, puntuándolos de 1 a 10 según el grado de relación que a su juicio tuviesen con el constructo de medir.
- d) **Elección de los rasgos/categorías más significativas.** Como mencionamos anteriormente, partiendo de los objetivos de la investigación, trazamos las primeras cuatro categorías del cuestionario siguiendo la plantilla de Lázaro y Fernández (2000, pp. 7-8), dado que esta plantilla cubre casi todos los parámetros que se han de medir para evaluar el material educativo digital.

a) Identificación del material

- Nivel
- Destinatarios
- Objetivos
- Contenidos
- Destrezas
- Índice o estructura
- Duración de la actividad

b) «Auctoritas»

- Identificación de las páginas
- Tipo de navegación
- Permanencia de la página
- Facilidad de acceso y rapidez de conexión

c) Interfaz del material

- Instrucciones
- Objetivos
- Dinámica o funcionamiento de la actividad
- Lengua vehicular
- Corrección de la lengua objeto de aprendizaje
- Tipo de interacción
- Tipo de soluciones
- Cerradas o abiertas
- El *feedback* o análisis del error

d) Aspecto de la página

- ¿Es adecuada la disposición funcional del material para el objetivo pedagógico que se propone?
- ¿Permite el diseño de la página la máxima facilidad de uso?

- ¿Es atractiva la página?
- ¿Es clara y motivadora?

Con respecto a la quinta categoría, debemos destacar que fue inspirada siguiendo la plantilla de Herrera y Conejo (2009, p.16) para evaluar el planteamiento de la *tarea 2.0*.

Evaluación de la tarea 2.0			
Tarea 2.0	Indicadores	Sí	No
Plan de trabajo	¿existe un plan de trabajo?		
	¿está claramente secuenciado?		
	¿son coherentes los diferentes puntos del plan?		
Significado	¿se hace más hincapié en el significado que en la forma?		
Uso real de la lengua	¿se hace un uso real de la lengua?		
	¿se hace en los contextos adecuados a la tarea?		
	¿da pie a interacciones auténticas?		
Destrezas	¿integra las destrezas lingüísticas?		
	¿lo hace de forma coherente y natural?		
Procesos cognitivos	¿activa procesos cognitivos?		
	¿lo hace de manera que son parte sustancial del trabajo?		
Producto final	¿hay un producto final?		
	¿es de naturaleza comunicativa?		
	¿se integra en la conversación digital?		

Tabla. 7. Evaluación del planteamiento de la tarea 2.0

En cuanto a las últimas categorías, debemos indicar que las creamos siguiendo la recopilación de los fundamentos teóricos, y partiendo de los objetivos de esta tesis.

En la Tabla 8 se observa cuáles fueron los ítems establecidos. En ella se muestra la valoración de los jueces (en nuestro caso, un solo juez).

Categ.	Subcateg.	Nº. de Ítem	Ítem	Valor juez
6	1.1	1	Están identificados el tipo y características del material/curso (nivel, destinatarios, objetivos, contenidos, destrezas, índice o estructura, duración de la actividad...)	8
2	2.1	2	La página web del curso es fácil de acceso.	6.5
	2.2	3	La página web del curso es permanente.	6.5
3	3.1	4	El material/actividades dan instrucciones concretas.	7
	3.2	5	Hay dinámica o funcionamiento variable de la actividad.	7
	3.3		Lengua vehicular de la página es el español.	7.5
	3.4	7	El material o el curso objeto de análisis da pie a interacciones auténticas.	8
	3.5	8	El Tipo de soluciones: algunas cerradas y otras abiertas.	6
	3.6	9	Existe <i>feedback</i> o análisis del error de las actividades digitales.	8.5
4	4.1	10	Es adecuada la disposición funcional del material para el objetivo pedagógico que se propone.	7.5
	4.2	11	Permite el diseño de la página la máxima facilidad de uso.	8.5

Categ.	Subcateg.	Nº. de Ítem	Ítem	Valor juez
	4.3	12	Es atractiva la página.	7
	4.4	13	Es clara y motivadora.	7
	4.5	14	Es correcta la lengua objeto de aprendizaje	10
5	5.1	15	Las tareas 2.0 tienen un plan de trabajo	7.5
	5.2	16	Las tareas 2.0 se fijan más en el significado que en la forma.	8
	5.3	17	Las tareas 2.0 emplean un uso real de la lengua.	8.5
	5.4	18	Las tareas 2.0 integran las destrezas lingüísticas.	8
	5.5	19	Las tareas 2.0 activan procesos cognitivos.	6.5
	5.6	20	Las tareas 2.0 tienen producto final de naturaleza comunicativa.	8.5
6	6.1	21	La información encontrada en la Red, especialmente en estos textos periodísticos virtuales, incrementará los conocimientos de los aprendices sobre el mundo y cultura española.	9

Categ.	Subcateg.	Nº de Ítem	Ítem	Valor juez
	6.2	22	Será más fácil para los estudiantes aprender la lengua y cultura española leyendo texto periodístico, como los de este curso, en la Red que con los mismos textos en un periódico impreso.	9.5
	6.3	23	El uso de las herramientas hipermedia (enlazar las palabras difíciles para su nivel con diccionario online, incluir vídeo o imágenes en el texto) como ayuda para descodificar la comprensión de los textos del curso harán la lectura más interesante y más fácil para tus estudiantes.	9
	6.4	24	Después de mirar este curso, crees que la prensa digital será una herramienta motivadora para enseñar lengua y cultura española.	7.5

Categ.	Subcateg.	N° de Ítem	Ítem	Valor juez
	6.5	25	El uso del periodismo digital, teniendo en consideración el funcionamiento del curso analizado, crees que incrementará los conocimientos de gramática y vocabulario del aprendiz.	8
7	6.6	26	La tarea final, que incluye la tarea de lecto-escritura, utilizando la Web crees que será relevante para tus estudiantes para incrementar conocimientos lingüísticos.	7.5
	6.7	27	Crees que la tarea final de las unidades del curso analizado fomentará en tus estudiantes la lectura crítica (búsqueda, selección, análisis, procesamiento de la información) y la producción de mensajes mediáticos propios (utilizando diferentes lenguajes y canales).	8.5

Categ.	Subcateg.	Nº de Ítem	Ítem	Valor juez
8	6.8	28	Después de este curso, cree que el estudiante puede sentirse cómodo utilizando la Web, y en especial con el <i>ciberperiodismo</i> para buscar información y leer <i>online</i> .	8
	6.9	29	En términos generales consideras la Web una herramienta muy valiosa para el aprendizaje.	7

Tabla. 8. Muestra de la valoración del juez.

- e) **Una vez realizada la valoración de los ítems por parte del juez**, se verificó que la valoración del sujeto fue favorable ya que ningún ítem consiguió menos de un 5 sobre 10.

Elaboración definitiva del cuestionario

Validados los ítems analizados previamente, procedemos a la elaboración del cuestionario definitivo¹¹⁸ con el que medir la actitud de un grupo piloto de profesores del español como lengua extranjera frente a la innovación educativa representada en la introducción de la prensa digital como material de lectura.

Procedimiento de recogida de datos

El procedimiento de recogida de datos requiere algunas circunstancias:

¹¹⁸ El guión del cuestionario completo que se ha pasado a los sujetos puede encontrarse en el anexo de este trabajo.

- Sesgo o interferencia que pueden ocurrir en las respuestas.
- Recogida de datos fiables.
- Costes
- Predisposición o disponibilidad de los sujetos.

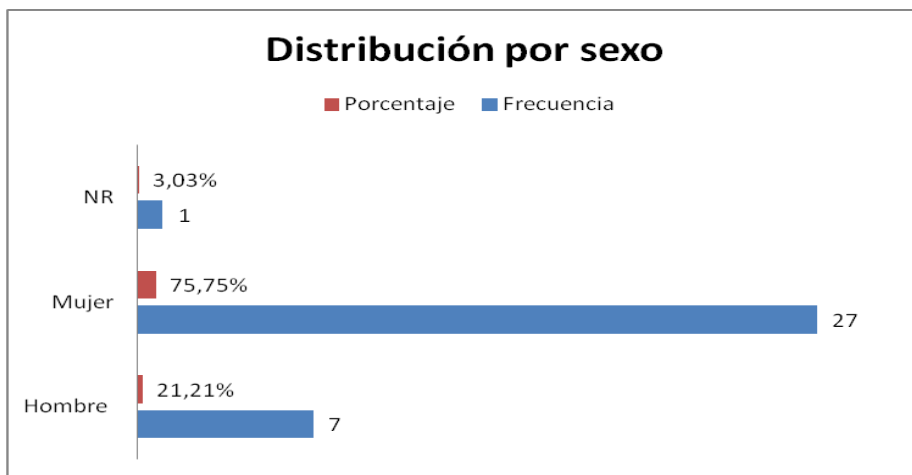
Para medir las perspectivas y creencias del profesorado, sobre la viabilidad de las secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora, nos hemos decantado por realizar un cuestionario online en *Google Formularios* para facilitar la tarea de sondeo al profesorado y, así, ahorrar tiempo en el proceso de recogida de datos. De igual modo, difundimos el cuestionario en Formespa (espacio web para profesores del español como lengua extranjera), y otros foros y redes sociales para profesorado del ELE. Como resultado de la aplicación de estas estrategias, hemos llegado a un número de población formado por 35 profesores.

Para comprender mejor el proceso de sondeo online, señalaremos que, una vez rellenado el cuestionario, los resultados registrados eran recogidos en el ciberespacio de procedencia del cuestionario, y, una vez cerrado el mismo, podíamos obtener un informe de resultados online. Indiscutiblemente, esta recepción de los resultados online ha liberado al investigador, no solo de vaciar el cuestionario, sino también de codificar, registrar y verificar la información. Por tanto, el trabajo del investigador se ha reducido al análisis de los datos y presentación de resultados, como veremos a continuación.

5.4.4. Resultados

i. Características de la muestra

Sexo



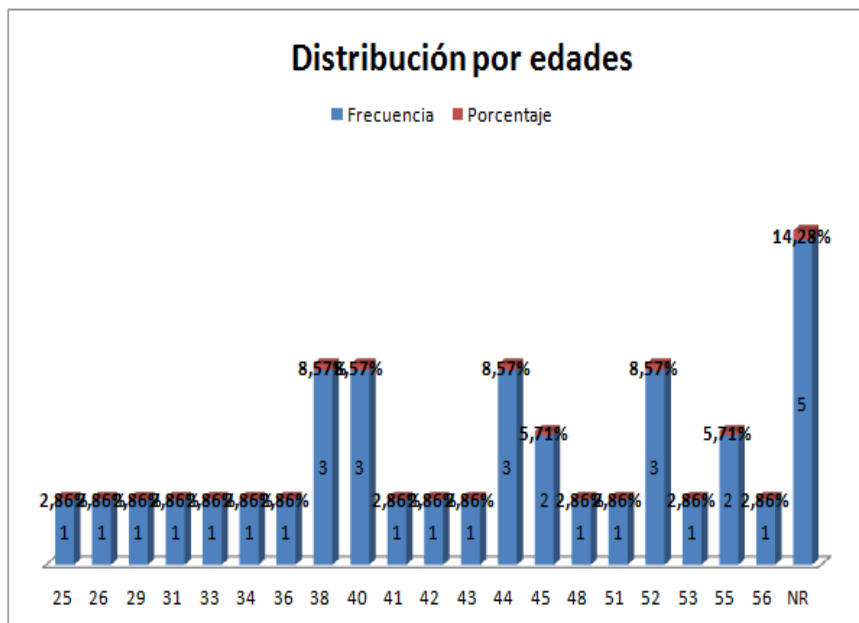
Gráfica. 1. Distribución por sexo de la población encuestada

El sexo de los profesores encuestados se ha distribuido de manera heterogénea entre 7 hombres, 27 mujeres y 1 sin respuesta (Tabla 10 y Gráfica 1). La gran parte de los sujetos han sido mujeres debido a que aún hay una gran cantidad de profesores del ELE que pertenecen al sexo femenino.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombres	7	20	20.6	20.6
	Mujeres	27	77.14	79.4	100.0
	Total	34	97.14	100.0	
No contados	No respondidos	1	2.86		
Total		35	100.0		

Tabla .9. Distribución por sexo de la población encuestada

Edad



Gráfica. 2. Distribución por edades de la población encuestada

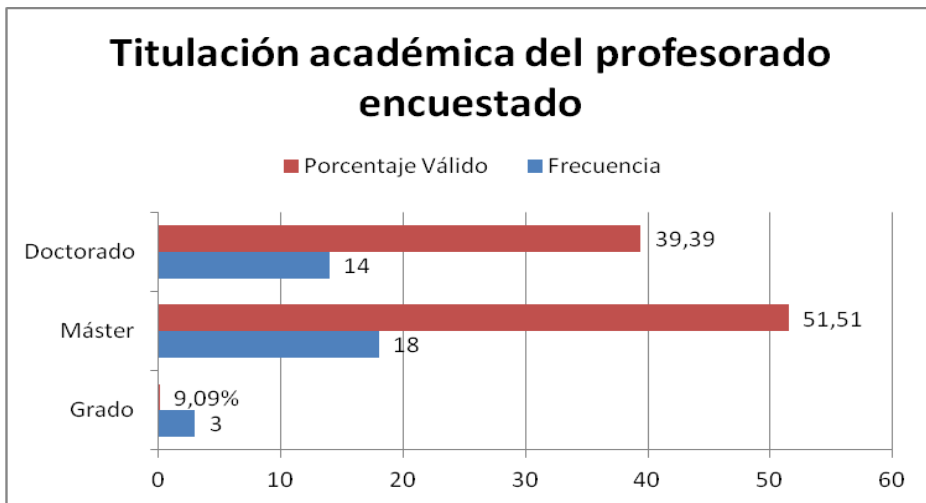
El rango de edad de la población encuestada ha sido diverso, y ha oscilado entre los 25 y los 56 años (Tabla 11 y Gráfica 2), obteniendo una destacada representación en los 45 años y los 55 años, y una amplia mayoría en los 38 años, los 40 años, los 44 años y los 52 años.

		Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje Válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Válidos	25	1	2.86	3.33	3.33
	26	1	2.86	3.33	6.66
	29	1	2.86	3.33	9.99
	31	1	2.86	3.33	13.33
	33	1	2.86	3.33	16.66
	34	1	2.86	3.33	20
	36	1	2.86	3.33	23.33

		Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje Válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
	38	3	8.57	9.99	33.32
	40	3	8.57	9.99	43.31
	41	1	2.86	3.33	46.64
	42	1	2.86	3.33	49.97
	43	1	2.86	3.33	53.30
	44	3	8.57	9.99	63.29
	45	2	5.71	6.66	69.95
	48	1	2.86	3.33	73.28
	51	1	2.86	3.33	76.61
	52	3	8.57	9.99	86.6
	53	1	2.86	3.33	89.93
	55	2	5.71	6.66	96.59
	56	1	2.86	3.33	100.0
	Total	30	85.71	100.0	
NR	SN	5	14.28		
Total		35	100.0		

Tabla. 10. Distribución por edades de la población encuestada

Titulación académica y finalización de estudios

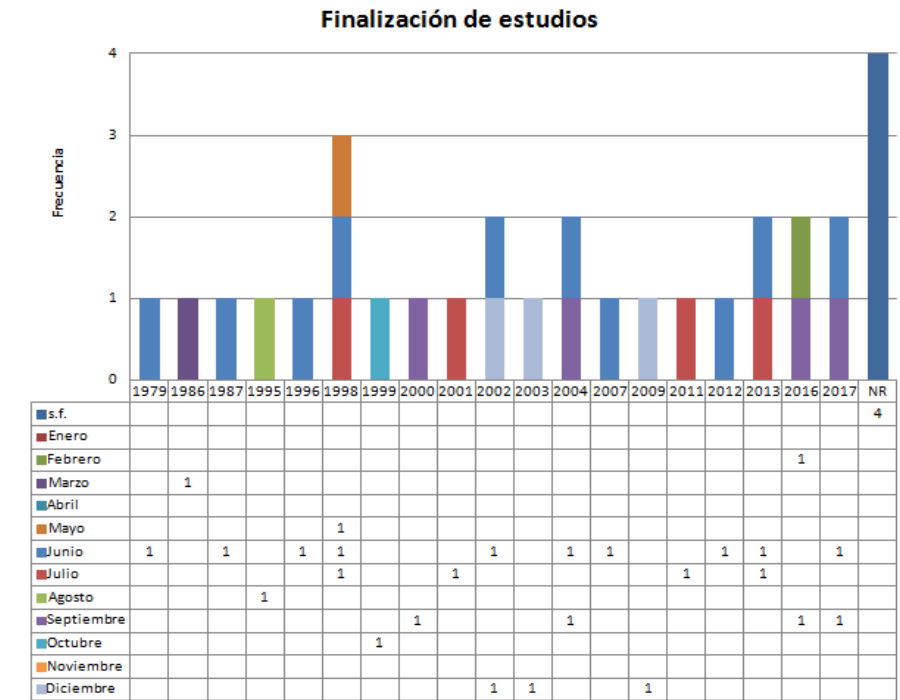


Gráfica. 3. Distribución por titulación académica de la población encuestada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Grado	7(3+4)	20	8.57	8.57
	Máster	18	51.42	51.42	59.99
	Doctorado	14	39.99	39.99	100.0
	Total	39	111.42	100.0	
No contados	Duplicados	- 4 (grados)	-11.42		
Total		35	100.0		

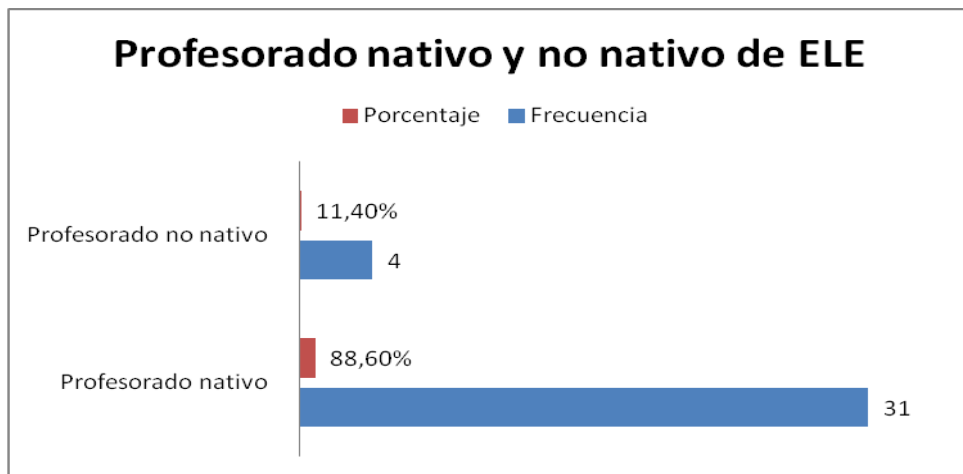
Tabla. 11. Distribución por titulación académica de la población encuestada

La titulación académica del profesorado encuestado se ha repartido entre 3 graduados, 18 egresados de máster y 14 doctores (Tabla 12 y Gráfica 3), que terminaron sus estudios entre el año 1979 y 2017 (Gráfica 4).



Gráfica. 4. Finalización de estudios del profesorado encuestado

Profesorado nativo y no nativo, y experiencia docente



Gráfica. 5. Distribución por profesorado nativo y no nativo de la población encuestada

Comienzo de trabajo en el centro educativo

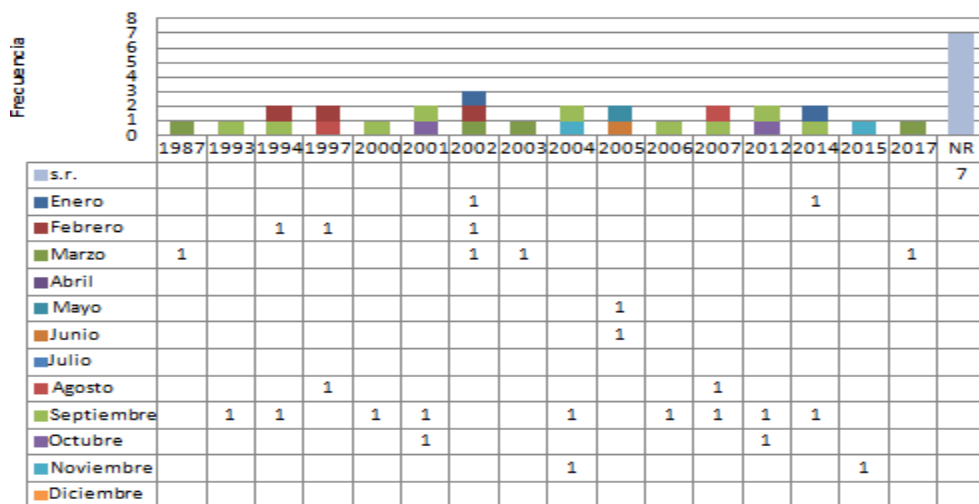
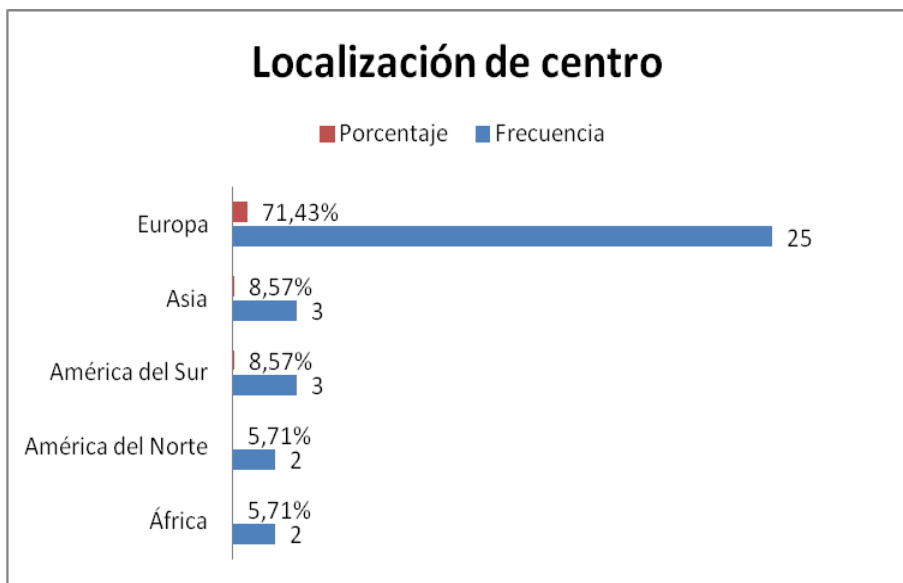


Gráfico. 6. Comienzo de trabajo de la población encuestada

Los sujetos se han dividido entre 21 profesores nativos y 4 no nativos, y con experiencia que ha oscilado entre un año y treinta años (Gráficas 5 y 6).

Como se observa en *la gráfica 6*, la gran parte de la población encuestada tiene más de 9 años de experiencia, mientras que tan solo una minoría tiene menos de tres años de experiencia. Por consiguiente, esto significa que, para no quedarse al margen en la enseñanza del ELE, y mucho más desde el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje han tenido renovarse profesionalmente: actualizar sus conocimientos y ponerlos al día.

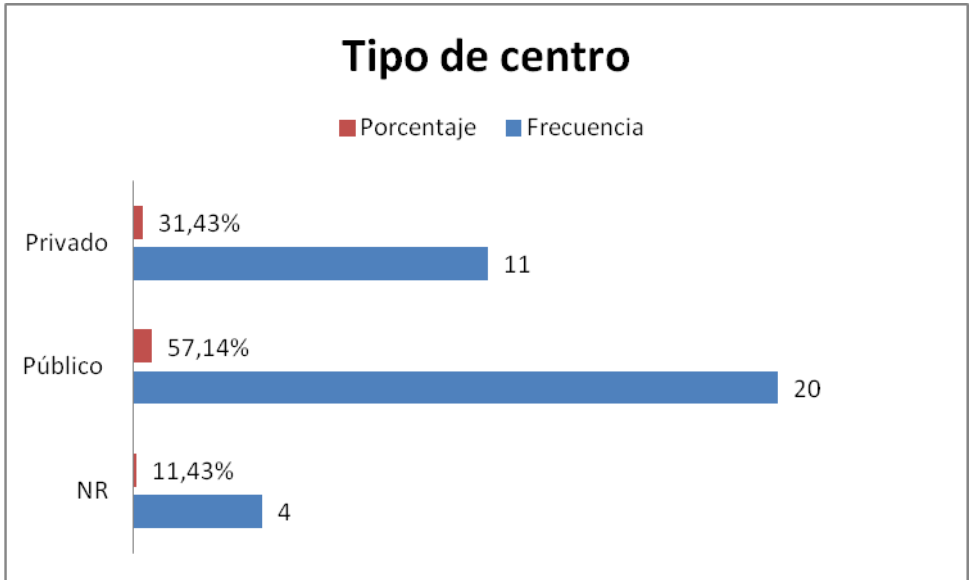
Localización y tipo del centro educativo



Gráfica. 7. Localización de centro de la población encuestada

La localización de su práctica docente es variado: 14 en España, 2 Reino Unido, 1 en Países Bajos, 2 en Italia, 1 en Francia, 1 en Letonia, 1 en Polonia, 2 en Egipto, 1 en Argentina, 1 en Brasil, 1 en Colombia, 1 en China, 1 en Hong Kong, 1 en Japón, 2 en los EE.UU., es decir, 25 en Europa, 3 en Asia, 2 en África, 2 en

América del Norte y 3 en América del Sur (Gráfica 7). Asimismo, casi 60% de la muestra han trabajado en centros públicos y el resto en centro privados (Gráfica 8)



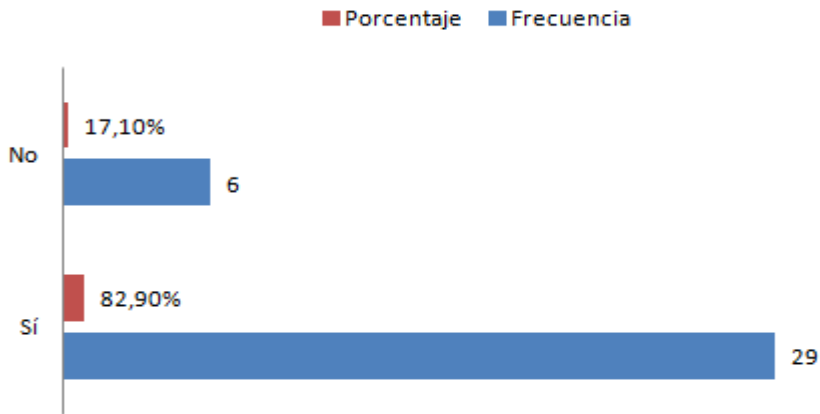
Gráfica.a 8. Tipo de centro educativo

Aspectos relativos al nivel de conocimientos, formación y uso de las TIC en la práctica docente



Gráfica. 9. Participación en un proyecto educativo relacionado con las TIC del profesorado encuestado

Uso de la aula de Informática



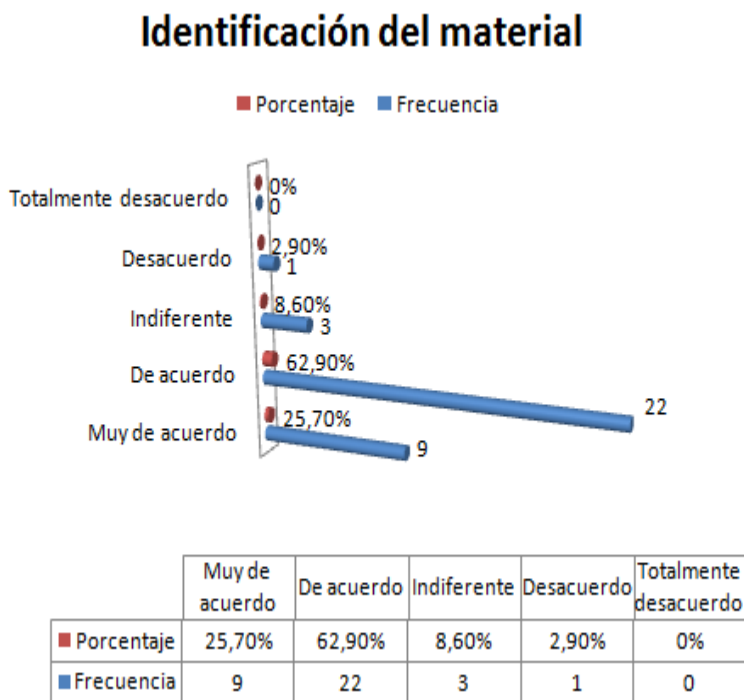
Gráfica. 10. Uso del aula de la informática de la población encuestada

La mayoría de los encuestados utilizan las Nuevas Tecnologías en su práctica docente, y piensan que las TIC son herramientas útiles e indispensables para mejorar la labor docente o facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, debemos mencionar lo manifestado por un encuestado: «considero que las TIC constituyen una herramienta con infinidad de posibilidades para el aprendizaje y enseñanza de lengua extranjeras». Asimismo, un 51.5% han participado en algún proyecto educativo relacionado con las TIC.

En definitiva, tras lo expuesto en los apartados anteriores, podemos deducir que los encuestados son aptos para medir la viabilidad del proyecto educativo introducido en esta tesis, teniendo en cuenta que los participantes constituyen, en su gran parte, un profesorado experimentado, bien cualificado, bien formado y con conocimientos tecnológicos, lo cual verifica y contrasta los resultados (agrupados en ocho categorías y un total de 29 ítems) que veremos a continuación.

ii. Apartados del cuestionario

Identificación del material



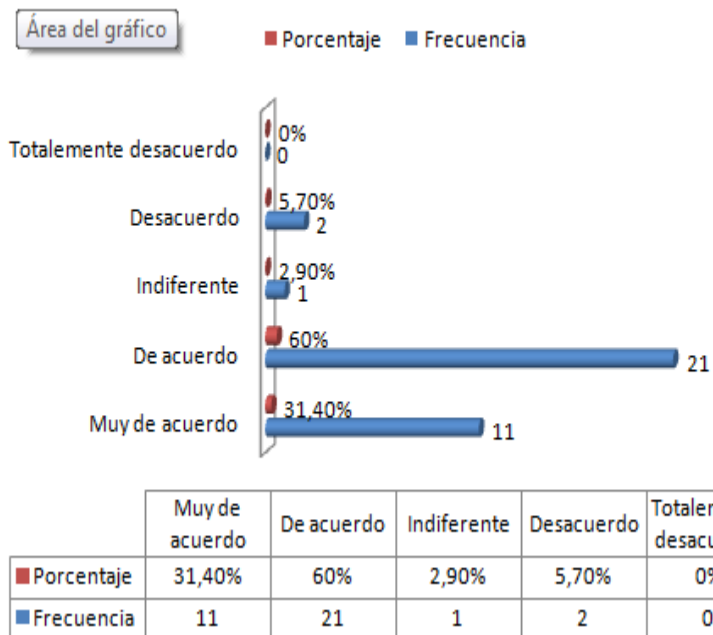
Gráfica. 11. Afirmación sobre la identificación del material

Recurrimos a un grupo piloto de profesores del español como lengua extranjera con un cuestionario, como hemos explicado antes, de ocho categorías (29 ítems) para medir la viabilidad y la efectividad del uso de la prensa digital mediante estas secuencias didácticas. El primer bloque abordaba la identificación del material (Nivel, Destinatarios, Objetivos, Contenidos, Destrezas, Índice o estructura...), y la afirmación fue la siguiente: «Están identificados el tipo y características del material/curso (Nivel, destinatarios, objetivos, contenidos, destrezas, índice o estructura,..)». La calificación fue muy positiva, puesto que 25.7% del profesorado encuestado estaba muy de acuerdo y 62.9% de acuerdo; pero por otro lado había

8.6% de los sujetos que no tenían una opinión clara (indiferente), y 2.9% estaban en desacuerdo (Gráfica 11).

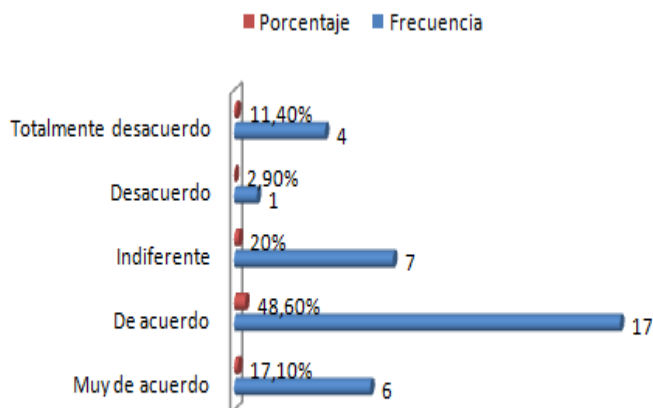
«Auctoritas»

Facilidad de acceso de la página web



Gráfica .12. Afirmación sobre la facilidad de acceso del material

Permanencia de la página web del curso

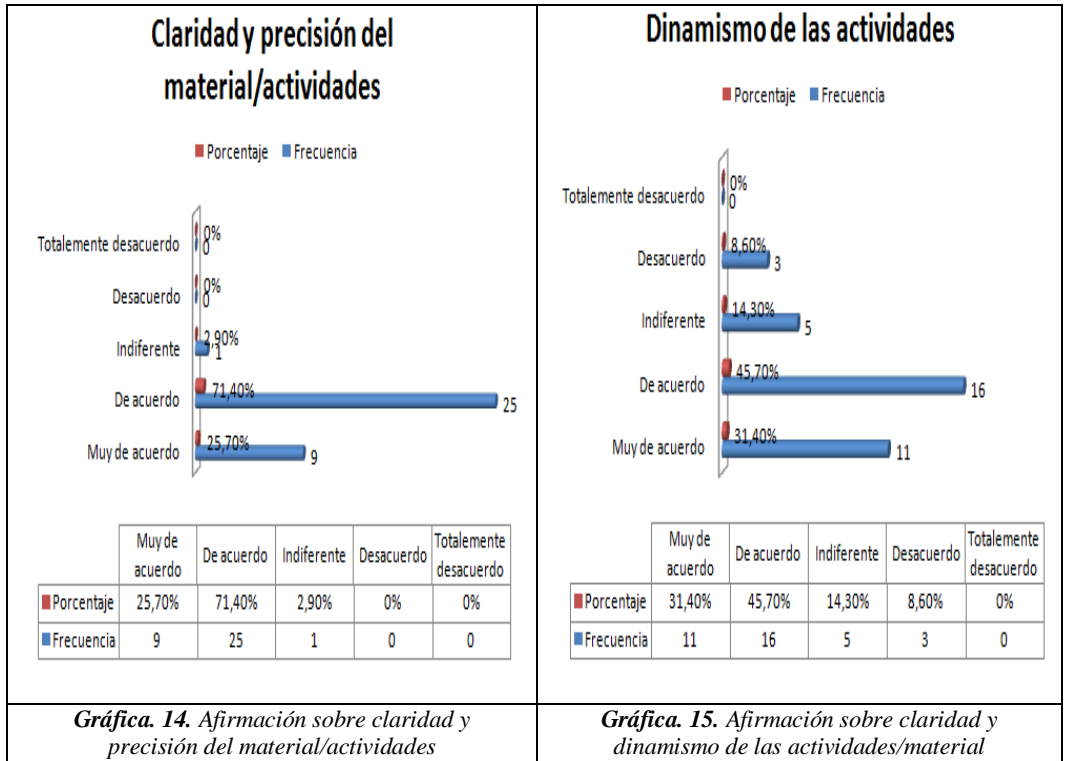


	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
■ Porcentaje	17,10%	48,60%	20%	2,90%	11,40%
■ Frecuencia	6	17	7	1	4

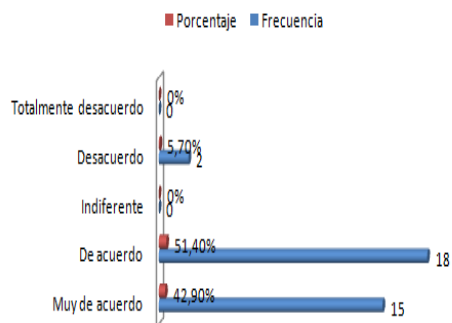
Gráfica- 13. Afirmación sobre la permanencia de la página web del material

El segundo bloque hablaba de «Auctoritas» (Identificación de las páginas, Tipo de navegación, Permanencia de la página, Facilidad de acceso y rapidez de conexión, Duración de la actividad). En particular, el primer ítem de este bloque cuyo enunciado fue «La página web del curso tiene fácil acceso.» tuvo una valoración positiva con casi 91%; ya que 31.4% estaban muy de acuerdo, 60% de acuerdo, mientras solo 2.9% no tenían opinión clara y 5.7 % estaban desacuerdo. (Gráfica 12). El segundo ítem de este bloque, «la página web del curso es permanente.», se valoró positivamente con casi un 65%, puesto que un 17.1% del profesorado encuestado estaba muy de acuerdo y 48.6% de acuerdo; sin embargo, casi un 20% no aportaron una opinión clara, y 2.9% estaba en desacuerdo y 11.4% totalmente en desacuerdo (Gráfica 13).

Interfaz del material



El español es la lengua vehicular del curso



	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
■ Porcentaje	42,90%	51,40%	0%	5,70%	0%
■ Frecuencia	15	18	0	2	0

Gráfica. 16. *Afirmación sobre el español como lengua vehicular*

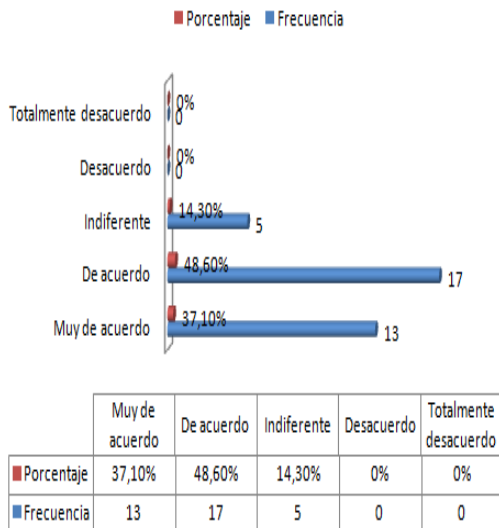
Interactividad del curso



	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
■ Porcentaje	14,30%	65,70%	11,40%	8,60%	0%
■ Frecuencia	5	23	4	3	0

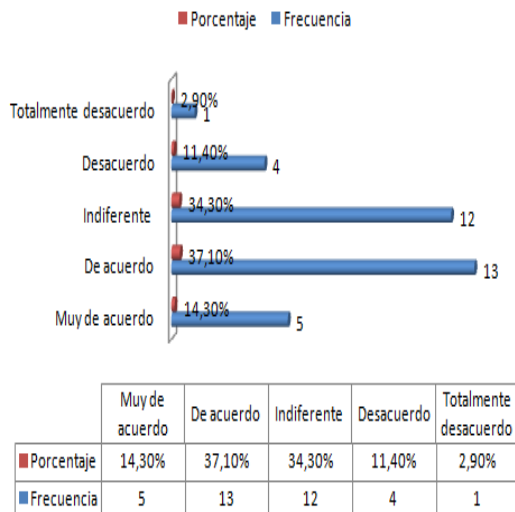
Gráfica. 17. *Afirmación sobre interactividad del material/actividades*

Actividades con soluciones cerradas y otras abiertas



Gráfica. 18. *Afirmación sobre el uso de actividades con soluciones cerradas y otras abiertas*

Análisis del error en las actividades desarrolladas



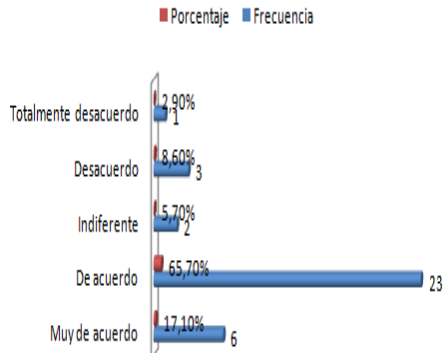
Gráfica. 19. *Afirmación sobre la existencia de análisis del error en las actividad desarrolladas*

El tercer bloque que consiste en seis ítems, representa el interfaz del curso o las secuencias didácticas desarrolladas (Instrucciones – Objetivos – Dinámica o funcionamiento de la actividad – Lengua vehicular Corrección de la lengua objeto de aprendizaje...). El primer ítem de este bloque trata de la claridad y precisión del material/actividades del curso desarrollado con la siguiente afirmación: *El material/actividades planteadas dan instrucciones concretas*. Así con esta afirmación estaban 25.7% muy de acuerdo, 71.4% de acuerdo, 2.9% sin una opinión clara (Gráfica 14). El segundo ítem de dicho bloque, que presentaba el enunciado «hay dinámica o funcionamiento variable de la actividad/el material didáctico desarrollado», o sea aseguraba el dinamismo de las actividades desarrolladas en el curso, fue valorado positivamente: 31.4% muy de acuerdo, 45.7% de acuerdo; no obstante, un 14.3% de los sujetos no

aportaron una opinión clara, y un 8.6% estaban en desacuerdo (Gráfica 15). El español es la lengua vehicular del curso representó el tercer ítem o la tercera afirmación. La valoración de este enunciado fue positiva; dado que 42.9% estaban muy de acuerdo, 51.4 % de acuerdo; en cambio, 5.7% solo estaban en desacuerdo (Gráfica 16). «El material o el curso objeto de análisis da pie a interacciones auténticas» constituyó la cuarta afirmación con una evaluación muy positiva: 14.3% muy de acuerdo, 65.7% de acuerdo; en contraste 11.4% no tenían una opinión clara, y 8.6% en desacuerdo (Gráfica 17). El quinto ítem afirma que las actividades desarrolladas incluyen unas soluciones abiertas y otras cerradas, y consiguió la siguiente valoración positiva: 37.1% muy de acuerdo, 48.6 % de acuerdo; pero, por otro lado, 14.3% del profesorado encuestado no tuvieron una opinión clara (Gráfica 18). En cuanto al último ítem, aseguraba la existencia de retroalimentación o análisis del error de las actividades digitales desarrolladas, y se valoró positivamente con más de 50%: 14.3% muy de acuerdo, 37.1% de acuerdo; mientras otros opinaban de otra manera, 39.3% no aportaron una opinión clara, 11.4% estaban en desacuerdo, y 2.9% totalmente en desacuerdo (Gráfica 19).

Aspecto de la página web

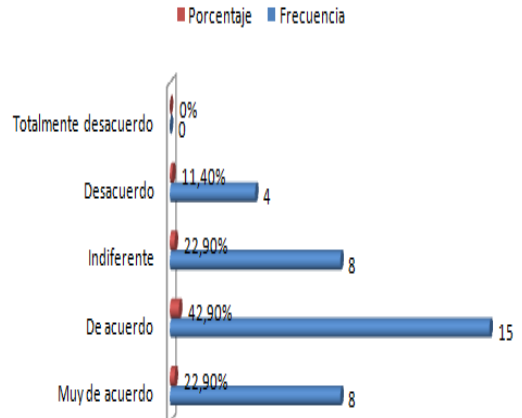
Cumplimiento del material con el código pedagógico planteado



	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
■ Porcentaje	14,30%	37,10%	34,30%	11,40%	2,90%
■ Frecuencia	5	13	12	4	1

Gráfica. 20. Afirmación sobre el cumplimiento del material con el código pedagógico

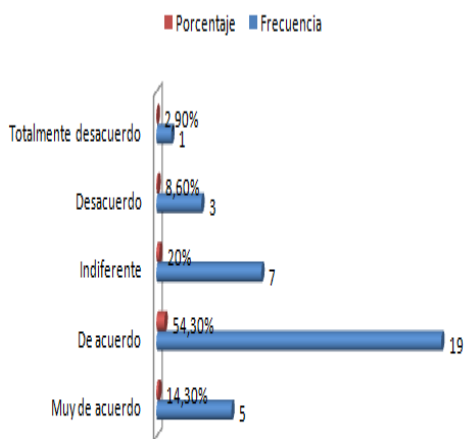
Accesibilidad y usabilidad web



	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
■ Porcentaje	22,90%	42,90%	22,90%	11,40%	0%
■ Frecuencia	8	15	8	4	0

Gráfica. 21. Afirmación sobre la accesibilidad y usabilidad web del material

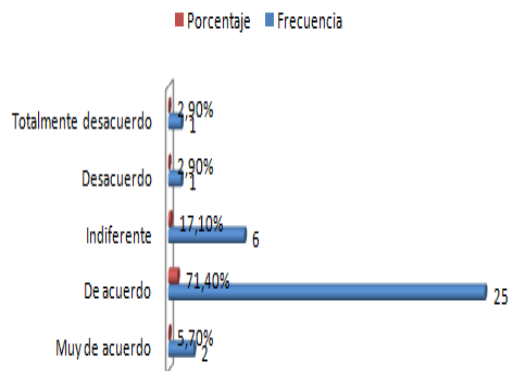
Visibilidad web



	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
■ Porcentaje	14,30%	54,30%	20%	8,60%	2,90%
■ Frecuencia	5	19	7	3	1

Gráfica. 22. Afirmación sobre la visibilidad web del material

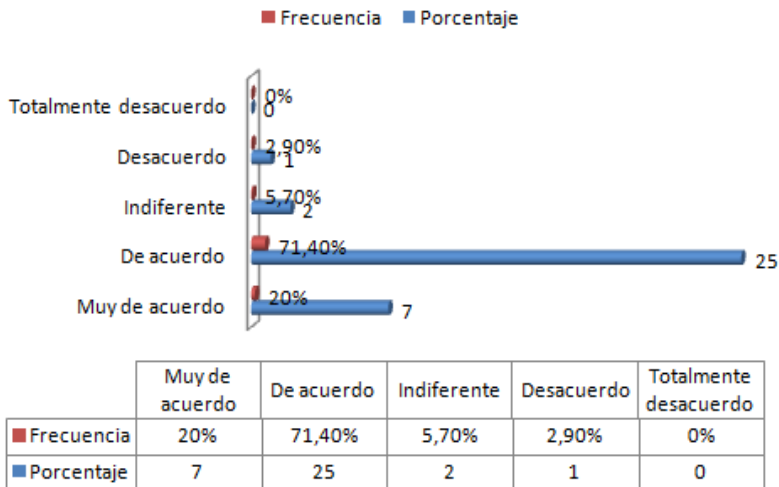
Cualidades esperadas: claridad y motivación



	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
■ Porcentaje	5,70%	71,40%	17,10%	2,90%	2,90%
■ Frecuencia	2	25	6	1	1

Gráfica. 23. Afirmación sobre la claridad y motivación del material

Valoración de corrección de la lengua de aprendizaje



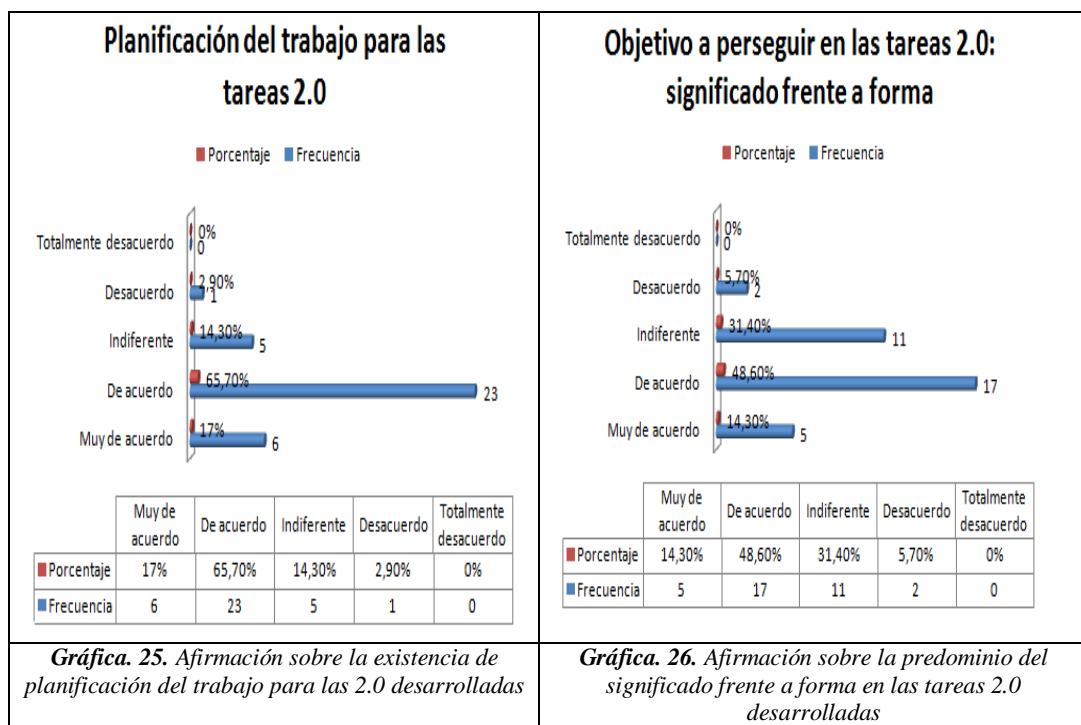
Gráfica. 24. Afirmación sobre la corrección de la lengua de aprendizaje

En el cuarto bloque introducimos cinco enunciados relacionadas con el aspecto y la usabilidad de página web del curso. La primera afirmación confirmaba el cumplimiento del material desarrollado con el código planteado, y la opinión del profesorado encuestado fue positiva ya que un 17.1% valoró el estar muy de acuerdo y un 65.7% de acuerdo; pero un 5.7% del profesorado no tenía una opinión clara, y otros tenían una opinión negativa: 8.6% en desacuerdo y 2.9% totalmente en desacuerdo (Gráfica 20). La accesibilidad y usabilidad de la página web del curso representó la segunda afirmación cuya contestación fue positiva: 22.9% muy de acuerdo, y 42.9% de acuerdo; en cambio un 22.9% no tenían una opinión clara, y una minoría (11.4%) estaba en desacuerdo (Gráfica 21). En cuanto a la tercera afirmación de esta categoría, relacionada con la visibilidad de la página web del curso «es atractiva la página del curso analizado», estaban 14.3% del profesorado muy de acuerdo, 54.3% de acuerdo, 20% no tenían una opinión clara, 8.6% en desacuerdo y 2.9% estaban totalmente desacuerdo

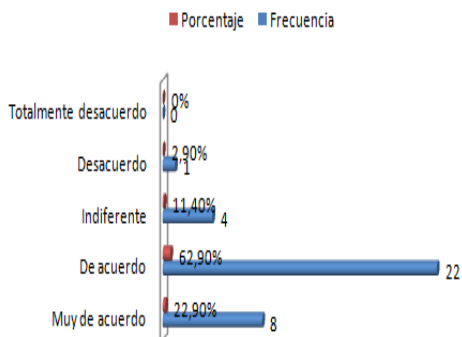
(Gráfica 22). Respecto a las cualidades esperadas de la página web del curso, claridad y motivación, la declaración «Es clara y motivadora», tuvo la siguiente reacción de los sujetos: 5.7% muy de acuerdo, 71.4% de acuerdo, 17.1% sin opinión clara, 2.9% en desacuerdo y 2.9% totalmente en desacuerdo (Gráfica 23).

En lo que concierne al último enunciado, que asegura la corrección de lengua de aprendizaje desarrollada en estas secuencias didácticas obtuvo la siguiente estimación: 20% muy de acuerdo, 71.4% de acuerdo, 5.7% sin opinión clara y 2.9% en desacuerdo (Gráfica 24).

Planteamiento de las tareas 2.0



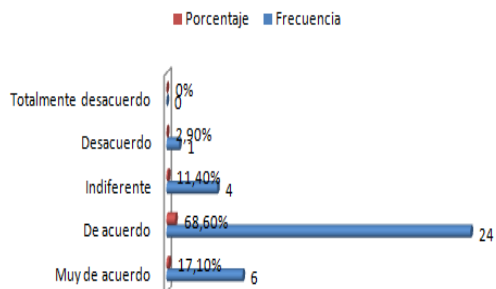
Empleo de uso real de la lengua de estudio



	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
■ Porcentaje	22,90%	62,90%	11,40%	2,90%	0%
■ Frecuencia	8	22	4	1	0

Gráfica. 27. Afiración sobre el empleo de uso real de la lengua de estudio en las tareas 2.0

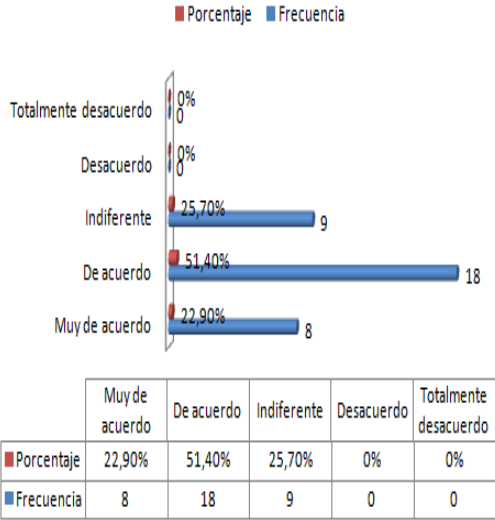
Integración de las destrezas lingüísticas en las tareas 2.0 desarrolladas



	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
■ Porcentaje	17,10%	68,60%	11,40%	2,90%	0%
■ Frecuencia	6	24	4	1	0

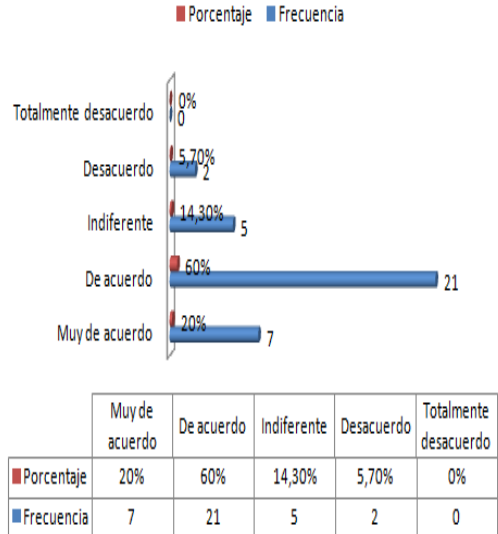
Gráfica. 28. Afiración sobre la integración de las destrezas lingüísticas en las tareas 2.0

Activación de procesos cognitivos en el uso de las tareas 2.0



Gráfica. 29. *Afirmación sobre la activación de procesos cognitivos en el uso de las tareas 2.0*

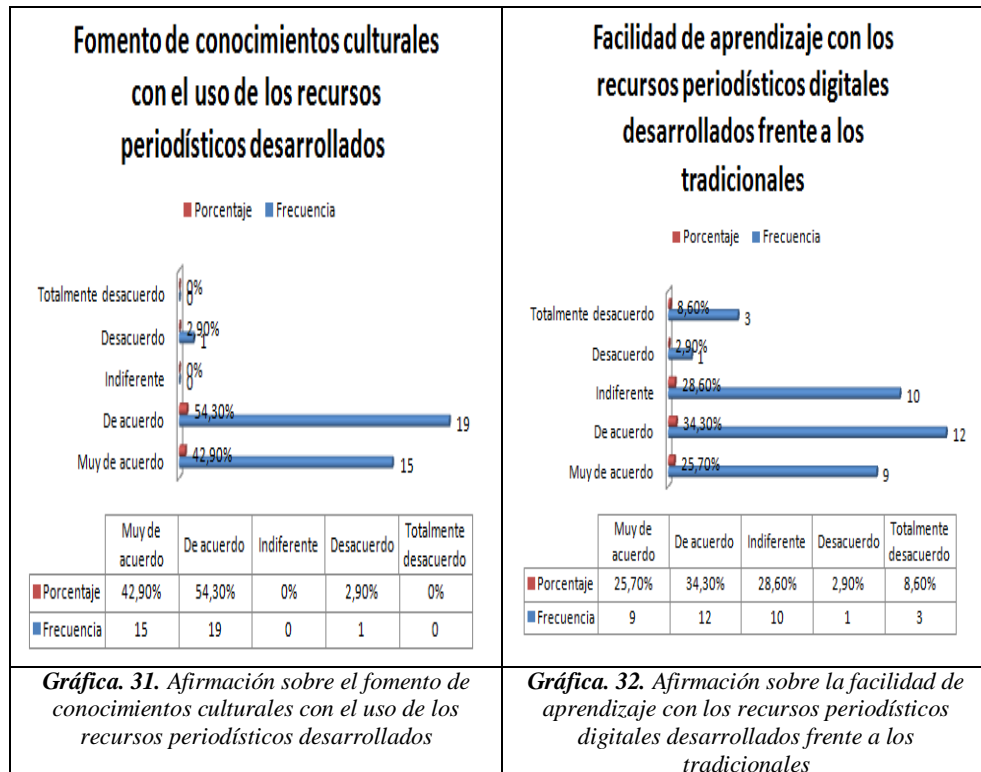
Cualidad comunicativa en las tareas 2.0



Gráfica. 30. *Afirmación sobre la cualidad comunicativa en las tareas 2.0*

Con respecto a la quinta categoría, estructurada en seis ítems, debemos señalar que estuvo ideada con el fin de evaluar el planteamiento de las *tareas 2.0* en la propuesta didáctica, haciendo mención a las tareas situadas en los apartados *Producción oral* y *Tarea final* de cada unidad didáctica de los cinco que constituyen el curso. El primer ítem confirma la existencia de una planificación de trabajo de las tareas 2.0 en las secuencias didácticas a través del enunciado: *Las tareas 2.0 desarrolladas tienen un plan de trabajo*. La respuesta de los docentes encuestados resultó de esta manera: 17.1% muy de acuerdo, 65.7% de acuerdo, 14.3% sin opinión clara y 2.9% en desacuerdo (Gráfica 25). Sobre el segundo ítem, que afirmaba el predominio de significado frente a forma en las tareas 2.0 del material desarrollado, o lo que es lo mismo, «Las tareas 2.0 planteadas se fijan más en el significado que en la forma.», el profesorado opinó de esta manera: 14.3% muy de acuerdo, 48.6%

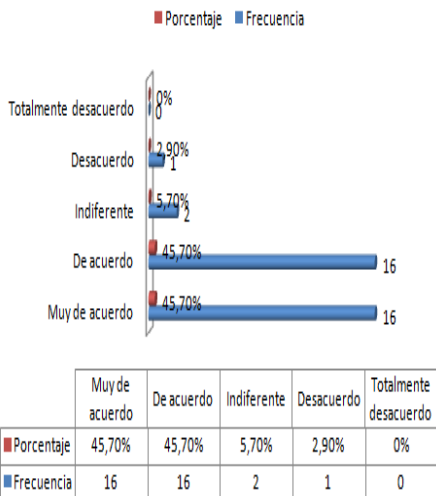
de acuerdo, 31.4% sin opinión clara y 5.7% en desacuerdo (Gráfica 26). En cuanto al tercer ítem, que confirmaba el empleo real de la lengua de estudio en esta propuesta didáctica, estuvieron 22.9% de los encuestados estaban muy de acuerdo, 62.9% de acuerdo, 11.4% sin opinión clara y 2.9% en desacuerdo (Gráfica 27). Como cuarto ítem de esta categoría, se pidió opinión sobre la afirmación de la integración de las destrezas lingüísticas en las tareas 2.0 desarrolladas o «Las tareas 2.0 analizadas emplean un uso real de la lengua.»; y entonces la contestación resultó 17.1% muy de acuerdo, 68.6% de acuerdo, 11.4% sin opinión clara y 2.9% en desacuerdo (Gráfica 28). El quinto ítem aseguraba que el uso de las tareas 2.0 desarrolladas activaba procesos cognitivos en el estudiantado, y la respuesta de los docentes encuestados fue la siguiente: 22.9% muy de acuerdo, 51.4 % de acuerdo y 25.7% sin opinión clara (Gráfica 29). El último ítem de este bloque, sostenía la cualidad comunicativa en las tareas 2.0; y la valoración resultó 20% muy de acuerdo, 60 % de acuerdo, 14.3% sin opinión clara y 5.7% en desacuerdo (Gráfica 30).



Gráfica. 31. *Afirmación sobre el fomento de conocimientos culturales con el uso de los recursos periodísticos desarrollados*

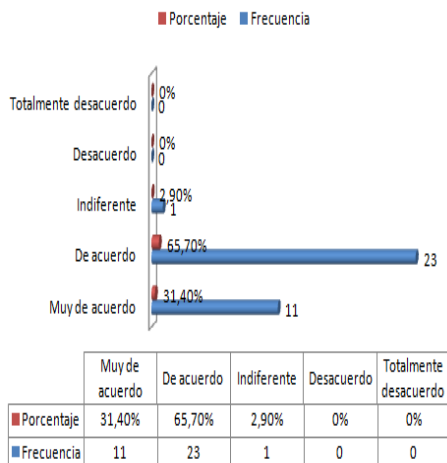
Gráfica. 32. *Afirmación sobre la facilidad de aprendizaje con los recursos periodísticos digitales desarrollados frente a los tradicionales*

Herramientas hipermedia como elemento de ayuda y motivación



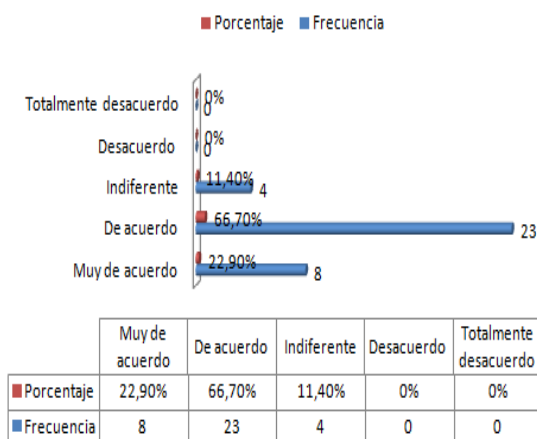
Gráfica. 33. *Afirmación sobre el uso de herramientas hipermedia como elemento de ayuda y motivación*

Aprobación de los materiales periodísticos desarrollados como herramienta motivadora en ELE



Gráfica. 34. *Afirmación sobre el uso de los recursos periodísticos como herramienta motivador en ELE*

Aprobación de los materiales periodísticos desarrollados como herramienta de gramática y vocabulario



Gráfica. 35. *Afirmación sobre los materiales periodísticos desarrollado como herramienta de fomento de gramática y voaculario*

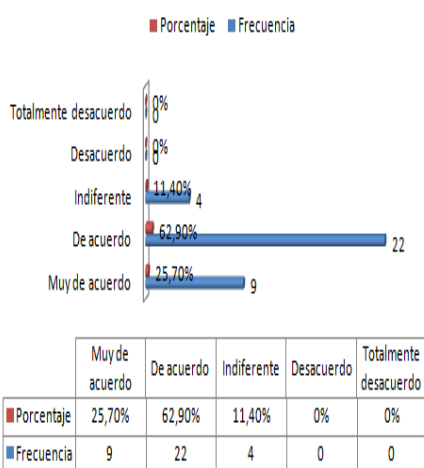
Por otro lado, en la sexta categoría, que consta de 5 ítems, abordamos un conjunto de enunciados relacionados con la idoneidad del uso de los textos periodísticos empleados como material didáctico. Sobre el enunciado: *la información encontrada en la Red, especialmente en estos textos periodísticos virtuales, incrementará los conocimientos de los aprendices sobre el mundo y cultura española*, el profesorado encuestado opinó positivamente en su mayoría: 42.9% muy de acuerdo, 54.3% de acuerdo; mientras solo 2.9% estaban desacuerdo con dicha afirmación (Gráfica 31). Asimismo, el enunciado *será más fácil para los estudiantes aprender la lengua y cultura española leyendo textos periodísticos, como los de este curso, en la Red que, con los mismos textos en un periódico impreso*, obtuvo una valoración heterogénea, pero en su gran parte positiva: 25.7% muy de acuerdo, 34.4% de acuerdo, 28.6% sin opinión clara, 2.9% en desacuerdo y 8.6%

totalmente en desacuerdo (Gráfica 32). Por otra parte, el 45.7% de los encuestados estaban muy de acuerdo, 45.7% de acuerdo, 5.7% sin opinión clara y 2.9% en desacuerdo al evaluar si el uso de las herramientas hipermedia empleadas en las secuencias didácticas representaban una ayuda para facilitar y descodificar la comprensión de los textos del curso (Gráfica 33). Asimismo, el cuarto ítem confirmaba que, teniendo en cuenta el material periodístico digital presentado, la prensa digital resultaría como una herramienta motivadora para enseñar lengua y cultura española; y la evaluación de los docentes encuestados fue positiva mayoritariamente: 31.4% muy de acuerdo, 65.7% de acuerdo y 2.9% sin opinión clara (Gráfica 34). Sobre el último ítem de esta categoría, que aseguraba que los recursos periodísticos digitales desarrollados servían como herramienta de adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales para el estudiantado, los sujetos casi coincidieron en su respuesta a esta afirmación; puesto que 22.9% estaban muy de acuerdo, 65.7% de acuerdo, mientras que solo 11.4% no tenían opinión clara (Gráfica 35).

Uso del ciberperiodismo para promover la lectura activa (lecto-escritura)

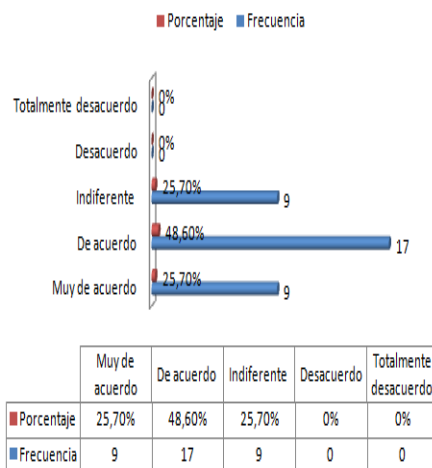
Como séptimo bloque de ítems, abordamos el uso del ciberperiodismo para promover la lectura activa (lecto-escritura), teniendo en consideración el material periodístico digital desarrollado. En concreto, se afirmó que las tareas finales desarrolladas para su uso con la Web podrían incrementar los conocimientos lingüísticos del estudiantado. Como resultado, la respuesta del profesorado fue positiva en su gran parte: 25.7% muy de acuerdo, 62.9% de acuerdo; mientras solo 11.4% no tenían opinión clara (Gráfica 36). Además, el siguiente ítem configurado aseguraba la idoneidad de las tareas finales desarrolladas como fomento de la lectura crítica y producción de mensajes mediáticos; y tuvo valoración positiva: 25.7% muy de acuerdo, 48.6% de acuerdo y 25.7% sin opinión clara (Gráfica 37).

Aprobación de las tareas finales de lecto-escritura desarrolladas como herramienta de incremento de conocimientos lingüísticos



Gráfica. 36. Afirmación sobre el uso de las tareas finales de lecto-escritura como herramienta de incremento de conocimientos lingüísticos

Idoneidad de las tareas finales desarrolladas como fomento de la lectura crítica y producción de mensajes mediáticos



Gráfica. 37. Afirmación sobre la idoneidad de las tareas finales desarrolladas como fomento de la lectura crítica y producción de mensajes mediáticos

Periodismo digital y web para el trabajo autónomo

Para terminar con la evaluación del cuestionario, la última categoría trataba el uso de periodismo digital y la Web para el trabajo autónomo, teniendo en consideración las secuencias didácticas planteadas. Así, asegurando la potencialidad de los textos periodísticos digitales desarrollados para el fomento de lectura, la apreciación del enunciado «Después de analizar este curso, cree que el estudiante puede sentirse cómodo utilizando la Web o el ciberperiodismo de manera semi-guiada para buscar información y leer online.» resultó positiva, donde un 34.3%

actividades de la web!», «Enhorabuena por el proyecto y ánimo con la tesis ;)» «Esta aplicación[...] funcionará mejor con una fuente de materiales e ideas para profesores que como herramienta para un estudiante autónomo o semi-autónomo. Si yo tuviese que usar esta página web para completar un curso, la usaría, pero la experiencia no sería demasiado buena por los fallos en la concepción y el diseño de la misma». De hecho, este curso está destinado a estudiantado semiautónomo–.

5.5. LAS CREENCIAS DEL ESTUDIANTADO ANTE LA EXPERIENCIA

Para obtener información sobre la efectividad del curso y medir el desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso de la prensa digital, seguimos un estudio de caso formado por un grupo de tres personas y presentamos la primera unidad didáctica *¡Cómo no sabes todavía qué son las Fallas!* que nos sirve de modelo y de ejemplo en la utilización de la prensa digital para desarrollar la comprensión lectora en ELE. Esta propuesta didáctica se desarrolla de modo semipresencial, como se explicó en el capítulo anterior. Posteriormente, les entrevistamos con el fin de investigar nuestra hipótesis.

5.5.1. Objetivos de la entrevista

Una vez efectuada la puesta en marcha de la primera unidad en modo semipresencial, se pretende obtener información sobre las posibilidades de interactividad que brinda el ciberperiodismo, el uso de actividades y tareas 2.0 y las ayudas hipermedia. Además, se examinará la posible integración del ciberperiodismo como material de lectura en ELE, los posibles beneficios del periodismo digital para los estudiantes del ELE y las ventajas y desventajas de este soporte virtual de información. En otras palabras, a través del desarrollo de esta propuesta didáctica y el empleo de la entrevista se procura medir la efectividad del uso del texto periodístico digital como material

de lectura, utilizando ayudas hipermedia y tareas 2.0 en un curso semipresencial del ELE.

5.5.2. Metodología de trabajo: sujetos, instrumentos y proceso de elaboración, y procedimiento de recogida

La metodología de trabajo utilizada para este estudio ha sido la «entrevista» semi-estructurada. En particular, se pretende conseguir información relevante entrelazando temas, y consiste en un conjunto de «preguntas abiertas dando la oportunidad a recibir más matices de la respuesta», (Peláez et al, s.f). En lo que se refiere a la preparación de la entrevista, seguimos el rumbo de Palomino Leiva (2010) y Peláez et al (s.f); así, teniendo en consideración los objetivos perseguidos –mencionamos anteriormente–, realizamos la identificación de los entrevistados –en este caso, son los tres jóvenes que realizaron la primera unidad didáctica–, la formulación de preguntas a base de la información necesaria, contextualizando las preguntas para evitar ambigüedades y usando lenguaje significativo para el oyente, y preparamos el lugar de la entrevista –la biblioteca del Instituto Cervantes en El Cairo, donde también se explicó la parte presencial de la propuesta didáctica desarrollada–.

Sujetos

La encuesta se aplicó a tres jóvenes, de edades comprendidas entre 25-27 años, a los que a partir de ahora los nombramos como A, B y C por motivos de confidencialidad. En concreto, estos sujetos son hombres y tienen un nivel B1-B2 de dominio de español. Asimismo, los tres tienen cuentas en Facebook y correos electrónicos. Siendo más específicos, podemos señalar que, A, lee con frecuencia la prensa online en su lengua materna (árabe); B, ojea, según dice, y, C, opta por los titulares. Raramente leen prensa online en español. Por otro lado, A, considera que tiene competencia digital elevada, mientras B mediana y C elemental.

Instrumentos

Partiendo de una entrevista individual, pretendemos obtener información relevante y necesaria para generalizar los resultados alcanzados sobre un grupo de población estudiada y, con ellos, verificar los objetivos propuestos. Conviene señalar que nos ha resultado muy útil aplicar una entrevista informal/conversacional porque, de esta manera, hemos conseguido los resultados de una forma más efectiva al poder hablar de su experiencia abiertamente. Además, para este caso, hemos preferido realizar una entrevista explicativa o analítica con la que poder analizar las relaciones entre las diferentes variables y características que afectan en diferente medida a los sujetos durante la realización de la propuesta didáctica meta.

Precisamente, la encuesta está compuesta de 13 ítems con preguntas sobre hechos y opiniones y preguntas de análisis, es decir, de respuesta abierta y cerrada. Conviene subrayar que, previamente, estábamos informados sobre sus datos personales, su competencia digital, su capacidad y expectativas. Asimismo, detallamos el tipo de datos que se pretende obtener:

- medir y comprobar las posibilidades de interactividad que ofrece el material periodístico digital, el empleo de actividades y tareas 2.0, y el uso de las ayudas hipermedia;
- indagar en los beneficios de la integración de algunos textos periodísticos virtuales como material de lectura y qué efectos tienen sobre los sujetos (estudiantes del ELE) siendo textos online;
- y analizar este soporte virtual de información para el desarrollo de la comprensión lectora del estudiantado.

Es decir, con el empleo de la entrevista pretendemos examinar la efectividad del uso del texto periodístico digital como material de lectura, utilizando ayudas hipermedia y tareas 2.0 en un curso semipresencial del ELE.

Procedimiento de recogida de datos

Siguiendo el rumbo de Palomino Leiva (2010) y Peláez et al (s.f), el procedimiento de recogida de datos requirió varios factores: la selección y aceptación previa del informante –tres sujetos con nivel intermedio de español que aceptaron realizar la propuesta didáctica y ser entrevistados, posteriormente, para hablar sobre su experiencia–, establecer un guión –11 ítems con preguntas abiertas y cerradas con el fin de conseguir la información necesaria y relevante–, elegir el sitio y momento adecuado –realizar la entrevista al finalizar la propuesta didáctica meta en la biblioteca del IC en El Cairo– y llevar material necesario –bolígrafo, cuaderno de notas y guión de entrevista–.

Una vez finalizada la entrevista¹¹⁹ a los tres participantes por parte del investigador, el siguiente paso consistiría en analizar los datos y presentar los resultados, tal y como veremos a continuación.

5.5.3. Resultados

1. ¿Te facilitó la pre-lectura leer los textos periodísticos posteriormente?

SI ___ / NO ___

Explica.

Al preguntar a los tres estudiantes si les vino bien contextualizar los textos periodísticos objeto de estudio, A y B indicaron que les resultó de gran ayuda, mientras C dijo que sin las actividades previas no entendería estos textos.

¹¹⁹ El guión de la entrevista completo que se ha pasado a los sujetos puede encontrarse en el anexo de este trabajo.

2. *En la práctica de lectura en español leíste textos periodísticos virtuales y tuviste a disposición las siguientes ayudas para lograr una mejor comprensión: diccionario, traductor, imagen, video, ¿utilizaste las ayudas disponibles para la lectura de los textos periodísticos?*

SI___/NO___

Explica.

Preguntando a los tres sujetos por si utilizaron las ayudas hipermedia para comprender los textos periodísticos meta, informaron que sí y aseguraron que éstas les ayudaron a comprender los textos que al principio le parecieron difíciles.

3. *Señala con «X» las ayudas que te posibilitaron una mejor comprensión de los textos periodísticos:*

diccionario___, traductor___, imagen___, video___

Explica.

A informó que todas le ayudaron a descifrar los textos periodísticos. B, respondió que necesitó explotar todas estas herramientas, pero el mejor resultado lo tuvo con el uso del diccionario e imagen; mientras, C, indicó que le ayudó el explotar el diccionario, traductor y el video.

4. *¿Te fueron útiles las instrucciones ofrecidas y el diseño desarrollar en la unidad didáctica? SI___/NO___*

Explica.

A reveló que el diseño y las instrucciones le guiaron a seguir el hilo y estudiar con comodidad la propuesta didáctica. B desveló que el diseño le facilitó llevar a cabo las actividades. C afirmó que el diseño y las instrucciones le posibilitaron manejar la multimedia al que tenía miedo anteriormente y seguir avanzando con las actividades.

5. *¿La información encontrada en la Red, especialmente en estos textos periodísticos virtuales, incrementó tus conocimientos de cultura española?*

SI ___ /NO ___

Explica.

Sobre esta pregunta, los tres sujetos respondieron afirmativamente, asegurando que no sabían nada de la festividad de las Fallas y que quisieran vivir esta celebración en persona. A preguntó al investigador por los gastos para viajar a Valencia y pasar estas fiestas.

6. *¿Es más fácil aprender la lengua y cultura española leyendo la prensa online, teniendo en consideración los textos periodísticos desarrollados, que en formato impreso?*

SI ___ /NO ___

Explica.

A dijo que leer los textos periodísticos online le facilitó disponer de varias herramientas para comprender el contenido de estos textos. B, tuvo una respuesta similar, pero aseguró que el uso de un formato impreso de los textos le podría costar más tiempo para descifrar el tema. Mientras, C indicó que, aunque teniendo estos textos editados online, le costó tiempo seguir el hilo por distraerse a veces.

7. *¿El uso de Internet hizo esta lectura más interesante?*

SI ___ /NO ___

Explica.

Aunque los tres manifestaron su satisfecho al llevar a cabo esta lectura online, C dijo que la lectura virtual le exigía concentración para seguir leyendo, pero «fue una experiencia muy buena, me gusto la lectura online»

8. *¿El trabajo efectuado, utilizando la Web, es relevante para incrementar conocimientos lingüísticos (vocabulario y gramática)?*

SI___/NO___

Explica.

Los tres sujetos aceptaron que leer estos textos les condujo a adquirir vocabulario nuevo y ver estructuras gramaticales en su uso real de la lengua, y que las herramientas hipermedia posibilitaron comprenderlos. Cabe añadir que, *A* manifestó que le gustó ver cómo se escribe el español «verdadero». *B* indicó que, aunque no era fácil comprender los textos periodísticos, los instrumentos digitales le facilitaron entenderlos. *C*, dijo que aprendió mucho y que, pese a que tenía que concentrarse, le interesó seguir leyendo los textos por los videos y las imágenes incluidos en el material periodístico editado.

9. *¿Enfrentaste dificultades para el desarrollo de la comprensión lectora de los textos periodísticos a partir del uso de la multimedia?*

SI___/NO___

Explica.

A aseguró que no enfrentó ningún problema. *B* indicó que, sin disponer de las ayudas hipermedia en los textos meta editados online, le resultaría difícil entenderlos. *C* mostró que a veces se distraía, pero «me gustó la lectura online». Cabe mencionar que el investigador guió a los tres y respondió a sus dudas, especialmente a *C*. En realidad, los tres enfrentaron algunas dudas, pero no hubo dificultades que impidieran o dificultaran la continuación de la lectura de los textos objeto de estudio, según aseguraron al investigador.

10. Después de esta práctica didáctica, ¿te sientes cómodo utilizando la Web y, especialmente, con el ciberperiodismo para buscar información y leer online?

SI___/NO___

Explica.

A señaló que seguiría leyendo la prensa digital, asegurando que tratar con los textos desarrollados le abrió los ojos a seguir aprendiendo el español y conociendo la vida de sus hablantes a través de la lectura de la prensa virtual. Asimismo, B, manifestó su interés por la prensa digital como forma de saber sobre España y su gente. Sin embargo, C, dijo que tendría que acostumbrarse a leer prensa digital, pero «es un buen recurso para mejorar mi español».

11. ¿Consideras que la digitalización te aporta realmente un beneficio en tu comprensión lectora y de la lengua extranjera? SI___/NO___

Explica.

A afirmó que él es partidario de leer online en general, y que esta unidad didáctica le enseñó que, no solo se podría utilizar un diccionario digital o un traductor automático para entender una palabra, término o contenido desconocido –de hecho aseguró que no conocía más que *Google Traductor* en la Web, pero gracias a esta práctica didáctica descubrió otros diccionarios–, sino también que ahora podría recurrir a la imagen o el video. B, respondió que, teniendo una lectura virtual con ayudas hipermedia, facilitan la tarea de leer más que si lo hicieran en un formato impreso utilizando un diccionario. C, respondió afirmativamente, y dijo que él tendría que acostumbrarse más con la lectura online, asegurando el beneficio de los contenidos visuales y audiovisuales que podría aportar la digitalización.

12. ¿Recomendarías el uso de textos periodísticos digitales en español en los cursos de competencia lectora?

SI___/NO___

Explica.

A indicó la necesidad de utilizar el material periodístico virtual –con ayudas hipermedia– en los cursos de comprensión para interactuar con textos reales que leen y escriben los nativos. B, respondió algo similar, asegurando que la prensa digital le parecía como un tesoro que hay que descubrir. C, informó que es importante explotar la prensa en general «para poder leer y escribir como los españoles».

13. ¿Quieres hacer algún comentario adicional sobre tu experiencia en la lectura de este tipo de textos periodísticos digitales en español, y/o sobre la utilidad de las ayudas hipermedia en la lectura de los textos periodísticos en este curso?

SI___/NO___

En caso afirmativo indícanoslo

A dio las gracias al investigador por abrirle los ojos a este material para perfeccionar sus conocimientos de español. B, indicó que le gustó la práctica educativa y que gracias a esta lectura él ya supo una senda para adquirir un nivel más elevado de español y descubrir cómo vive la gente en España. C, dijo «ha sido una buena experiencia» y que, aunque se distraía a veces y tenía que concentrarse, esta unidad didáctica le hizo reflexionar y ver que el uso de la Web podría representarle un recurso asequible para mejorar su español, y que era difícil leer online, solo tenía que concentrarse más.

Por último, podemos afirmar que, casi todos los participantes en el estudio de casos, aprueban las bondades de los textos periodísticos digitales editados y apoyados de ayudas

hipermedia en las que encuentran rapidez de uso, interactividad y posibilidad de mejorar la comprensión de textos periodísticos.

5.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como resultado de los datos obtenidos, tanto con el cuestionario como con la entrevista, se puede considerar que las secuencias didácticas introducidas en esta investigación constituyen un curso que se puede aplicar en otros ámbitos, que ha usado recursos periodísticos digitales y ha aprovechado las múltiples posibilidades que ofrece Internet y la estructura del texto virtual. Así, esta propuesta didáctica puede convertirse en una guía de cómo usar el texto periodístico de una manera diferente a como usamos el texto impreso.

En esta propuesta didáctica, hemos tenido que seguir ciertas consideraciones:

1. Parámetros de selección de material periodístico:
 - a) tratar de seleccionar textos periodísticos adecuados al nivel de competencia del grupo meta, teniendo como referente las características del contenido junto con las indicaciones adecuadas al nivel del alumnado meta fijadas en recursos como el *MCER* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006); y, como no ha sido fácil encontrar textos periodísticos adecuados al nivel del alumnado meta al pie de letra –por ser textos escritos pensados para gente nativa–, hemos fijado el grado de complejidad en el diseño de las actividades, es decir, hemos adaptado las actividades al nivel del estudiantado, fijando el grado de complejidad en las tareas más que en el texto periodístico;
 - b) elegir artículos periodísticos cuyos temas están vigentes, es decir, artículos que abordan la actualidad, un factor importante para despertar el

interés y motivar a los alumnos; aunque la actualidad de los recursos periodísticos desarrollados en esta tesis no es sincrónica o reciente, representa actualidad prolongada con acciones son repetitivas;

- c) optar por textos periodísticos significativos cuyos temas resultan de interés para el estudiantado, puesto que han abordado temas variados como ocio, gastronomía, ciencias, salud y sociedad;
- d) tratar de seleccionar material que introduce una dosis sociocultural o socio lingüística a través de la elección de contenido periodístico representativo de la vida —comportamientos, contexto social o idiosincrasia de los hablantes nativos—, temas de reflexión sobre la cultura meta y la suya propia o temas que muestren otras variedades diatópicas y diversidad cultural del Mundo Hispano.

2. Orientaciones para aplicar métodos didácticos a los recursos periodísticos:

- a) contextualizar el tema de la noticia y desarrollar actividades de lectura; es decir, presentar actividades previas (pre-lectura) con el fin de introducir el tema principal del texto periodístico y, así, despertar el interés y motivar al alumnado meta; además, emplear actividades durante y después de la lectura en las que el estudiante capte el tema general y entienda los detalles, desarrollando sus destrezas lingüísticas;
- b) aprovechar intuitivamente las estructuras gramaticales a partir de usos reales de la lengua;
- c) abrir la puerta al empleo del léxico por campo semántico y en red, permitiendo así la adquisición de nuevas estructuras léxicas mediante actividades de explotación del vocabulario;

- d) integrar varias destrezas a partir del material periodístico digital, incluyéndole contenido sonoro, visual o audio visual y empleando actividades para desarrollar, además de la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la expresión oral y escrita.

3. Consideraciones técnicas y funcionales:

- a) identificar el material con la presentación de un índice o estructura en la página web del curso, y presentar una guía didáctica –al inicio de cada unidad didáctica de los cinco que constituyen el curso– en la que incluimos duración de actividad, objetivos a perseguir, destrezas a desarrollar, entre otros;
- b) optar por una plataforma que nos permita crear nuestro material y nuestras actividades y preservarlos online de manera prolongada;
- c) intentar crear, diseñar y preservar el material online de manera que no dificulte el acceso a este o haga lenta la conexión;
- d) presentar actividades con respuestas cerradas y corrección automática, y otras con respuestas abiertas que conduzcan al estudiante a búsquedas semi-guiadas y lecturas online, y luego realizar la producción oral o escrita;
- e) explicar las instrucciones, hacer el español como la lengua vehicular del ciberespacio donde se encuentra el curso, revisar bien el material para evitar faltas ortográficas o erratas, intentar fomentar el dinamismo para que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y tratar de presentar material interactivo que conduzca al usuario-estudiante a interactuar, tanto con la máquina como su/s compañero/s;

- f) intentar adecuar la disposición funcional del material educativo digital con los objetivos pedagógicos planteados, diseñar una página atractiva y motivadora que permita la facilidad de uso.

4. Consideraciones pedagógicas:

- a) transmitir el papel protagonista al estudiantado –para desarrollar su propio aprendizaje al usar textos periodísticos multimedia– no impide el papel esencial del profesor como un guía;
- b) la posibilidad de trabajar textos multimedia o usar la Web con alumnado de poca competencia digital siempre debe ser guiada por el profesor, el cual tiene que disponer de una formación tecnológica continuada y reciclada;
- c) permitir el uso de las Nuevas Tecnologías introduce en los discentes valores plurales de tolerancia y de espíritu crítico para una enseñanza integral, activa y abierta a la vida, y fomentarles a ser coautores y no solo receptores.

En definitiva, es patente la amplia aceptación y aprobación que consiguió esta propuesta didáctica entre el profesorado encuestado y el consenso del alumnado que mostró las bondades de la interfaz, lo que hemos podido constatar con el hecho de que los tres participantes aseguraron que consiguieron mejorar su comprensión lectora con el aprovechamiento de la multimedia para la lectura de textos periodísticos en español. Es decir, a los aprendices les deleitó el diseño de las actividades desarrolladas y las ayudas hipermedia, y las evaluaron positivamente como herramienta de ayuda que les permitió avanzar en la descodificación de textos periodísticos en español. Además, el investigador pudo verificar la eficacia de esta forma de emplear la prensa digital como material de lectura, así se puede concluir esta tesis como veremos a continuación.

CONCLUSIONES

A lo largo de los distintos apartados que constituyen esta investigación, hemos mostrado cómo ha evolucionado el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), hasta el momento actual, en el que se defiende el aprovechamiento didáctico de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza de LE por sus aportes a la aplicación del enfoque comunicativo y el aprendizaje constructivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Por otro lado, hemos visto que, aunque Internet desempeña tres papeles importantes –caudal de información, medio de comunicación y herramienta para la creación y publicación– debemos saber que el uso de estas tecnologías en clase no genera conocimientos, ni garantiza un aprendizaje eficaz y significativo sin el seguimiento de un modelo pedagógico que lo apoye ya que, al fin y al cabo, son instrumentos que necesitan quien las maneje; es decir, para que el uso de las Nuevas Tecnologías proporcione algo positivo, se requiere aprobar o investigar las posibilidades que ofrecen estas tecnologías, partiendo de objetivos planteados a perseguir, para favorecer la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). No obstante, es un hecho que, para cualquier investigador, resulta inalcanzable estudiar o investigar todos los materiales existentes en Internet –siendo el metamedio de las TIC– y las actividades que pueden derivarse de él, debido a la extensión rápida y la evolución irrefrenable de esta herramienta.

Después de haber tratado las nociones generales sobre la explotación didáctica de Internet en el aula del ELE, hemos arrojado luz sobre aquellas precauciones y condicionantes necesarios que deberían ser tratados antes de introducir en el aula el uso de las TIC –donde Internet es protagonista–. En concreto, hemos analizado las ventajas y los inconvenientes de la integración de esta herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, los modelos de enseñanza derivados del uso de estas tecnologías, así como las características y la

tipología de las actividades que pueden ser trabajadas en el aula del ELE con la Red; todo ello, con el fin de que estas nociones fueran el arranque del diseño de nuestra propuesta didáctica y las pautas a tener en cuenta en el momento de introducción de nuestras secuencias didácticas.

Posteriormente, hemos enfocado el uso de Internet como una fuente inagotable de información cuyo instrumento potencial es el *hipertexto* –sin olvidar el uso de Internet como medio de comunicación y herramienta–. Precisamente, se han mostrado las evidentes potencialidades del uso del hipertexto en el campo del ELE, especialmente para desarrollar la comprensión lectora. En particular, hemos destacado la capacidad de combinación de medios de ayuda –sonoros, visuales o audiovisuales– que pueden posibilitar la descodificación del texto, la familiaridad de su uso para el estudiantado, el acercamiento a la realidad sociocultural de la comunidad de los nativos casi sin coste, entre otros.

En otro orden de cosas, hemos clarificado los inconvenientes del uso del texto electrónico en español, en el que a veces predominan rasgos ciberpragmáticos, neografía –o ciberhabla–, erratas, errores ortográficos o gramaticales..., además de la existencia de deformación funcional o estructural de algunos textos virtuales. Esto se debe a que, por la reducción de tiempo, la rapidez y el poco espacio que implica la cibernsiedad, los usuarios se ven obligados, a veces, a ahorrar en escritura, dejando su impacto en el lenguaje electrónico.

Así pues, hemos revelado que, pese a la gran cantidad de documentos auténticos existentes en Internet con información en español que puede resultar interesante y las evidentes posibilidades que brinda la estructura multimedia del hipertexto para la comprensión textual, resulta necesario seguir un proceso de evaluación exhaustiva por la irrefrenable cantidad de información y textos disponibles en la Web, además de la carencia de control sobre la autenticidad y la calidad de la información publicada en Internet. De este modo, hemos

señalado que, para introducir contenidos adecuados a una clase en particular, el docente debe distinguir entre lo que merece la pena y lo que no merece la pena leer, siguiendo criterios actualizados.

A raíz de estas observaciones, hemos presentado el periodismo virtual como solución a esta problemática: el predominio de los rasgos de ciberhabla del español online y los defectos funcionales y estructurales que pueden tener algunos textos electrónicos; puesto que, como hemos mostrado en la mayoría de los casos, el texto periodístico digital se ha salvado de estas complicaciones lingüísticas y funcionales y ha resultado fácil de aprender, eficiente de usar, fácil de recordar, libre de errores y amigable en su estructura; asimismo, el texto periodístico digital –y también el impreso– cumple los criterios de claridad, concisión, naturalidad y captación del lector, propios del lenguaje informativo, y no suele sufrir los defectos del lenguaje de la cibersociedad.

Cabe añadir que el interés del autor por la prensa digital en español, y su deleite por la actualidad informativa, también han representado un papel importante en la concepción de esta tesis que cree que el material extraído del ciberperiodismo puede ser explotado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, especialmente para desarrollar la comprensión lectora. La experiencia del investigador como aprendiz del ELE, su gusto por el uso de las TIC en la enseñanza y sus inquietudes personales también han confluído en el planteamiento del tema eje y la presentación de la propuesta didáctica.

Una vez asentadas las bases teóricas que sostienen esta tesis, se ha expuesto que, pese a la estrecha relación que hay entre el periodismo y el proceso de enseñanza-aprendizaje –especialmente de LE–, aún hay quien mira con reojo el uso de la prensa en el aula del ELE. En consecuencia, hemos analizado métodos existentes en el mercado, de distintos niveles y editoriales, donde escasea el uso del periodismo y se presentan textos periodísticos elaborados *ad hoc* o se introducen

adaptados. Asimismo, se han combinado trabajos académicos sobre la prensa digital en el aula de LE –especialmente del ELE– y otros sobre el ciberperiodismo como medio informativo y su impacto en la destreza lectora con el fin de subrayar y arrojar luz sobre los beneficios que puedan brindar las noticias online para el desarrollo de la comprensión lectora del usuario-estudiante del ELE, además de intentar tener en consideración las dificultades que puedan surgir al aprovechar este medio online. Por otro lado, se han mostrado algunos esfuerzos, como el de la plataforma *Practica español* de la Agencia EFE, que se ha preocupado por la explotación de materiales auténticos que introduzcan la lengua en su uso real; pero que –como creemos– no aprovecha de forma satisfactoria las muchas posibilidades que Internet ofrece a la hora de emplear la prensa digital.

El periodismo digital en el desarrollo de la comprensión lectora en ELE alcanza su auge tras la presentación y descripción de cinco propuestas didácticas que han constituido un curso semipresencial del ELE donde el texto periodístico digital se utiliza como material de lectura y se potencia con ayudas hipertexto y tareas 2.0. Precisamente, para aprobar estas secuencias didácticas, midiendo la viabilidad y la efectividad del uso del texto periodístico digital en el desarrollo de la comprensión lectora, nos hemos apoyado, por un lado, del empleo de un cuestionario *Likert* que fue realizado por parte de un grupo piloto de profesores del ELE que examinaron las propuestas didácticas y, por otro, de estudio de casos en el que hemos ejecutado una propuesta didáctica con tres estudiantes egipcios del ELE, quienes fueron entrevistados posteriormente.

Aparte de las teorías expuestas durante el proceso de planificación y diseño de actividades, era primordial tener en cuenta una serie de parámetros que adquirieron importancia durante el transcurso de las actividades desarrolladas en esta investigación, especialmente después que estas actividades consiguieran amplia aceptación y aprobación, entre el profesorado encuestado y el consenso del alumnado, al mostrar las potencialidades de la interfaz y las ayudas para la

comprensión de textos periodísticos en español. Por eso, resulta necesario hacerlos evidentes puesto que pueden convertirse en guía para el profesorado que desee diseñar sus actividades a partir del periodismo en línea para el desarrollo de la comprensión lectora. Estas consideraciones abordan la selección del material periodístico, su didactización, nociones funcionales y técnicas, y principios pedagógicos. En todo caso, para quien persiga esta meta, se pueden enumerar algunos parámetros previos a tener en cuenta:

1. La elección de tema interesante y significativo para el estudiantado.

Se debería seleccionar y diseñar material a partir de textos periodísticos que no sea obstáculo para el aprendizaje de lenguas, que despierte la motivación y el interés del alumnado, y que active sus conocimientos previos del mundo, impulsándole a ser más críticos, reflexivos y autónomos respecto al cúmulo de informaciones recibidas.

2. La validez del tema tratado en el artículo periodístico.

La actualidad del contenido periodístico resulta un factor importante para el usuario. Así, surge la necesidad de trabajar material reciente para incidir el interés del estudiantado. Sin embargo, esta actualidad puede ser sincrónica, reciente, prolongada o no actual¹²⁰. Precisamente, tal y como hemos introducido en esta investigación, se puede encontrar un sinnúmero de temas en la prensa que no están estrictamente vinculados a la actualidad más reciente y, sin embargo, su aprovechamiento didáctico puede ser prolongado durante mucho tiempo. En este caso, el papel del profesor será decisivo para ver qué tipo de temas, recientes o prolongados, serán más adecuados para su grupo. Conviene subrayar que, en el caso de optar por la segunda opción, se debería trabajar con el uso de actividades ágiles.

¹²⁰ Revítese el apartado 4.5 en el *cuarto capítulo*.

3. Adaptación curricular al nivel de competencia comunicativa y digital.

La prensa digital brinda un caudal inmenso de materiales atractivos por su temática y su visualidad. No obstante, se debe tener en cuenta la competencia digital del grupo de alumnos destinatario, su nivel de competencia comunicativa y los objetivos a superar en cada curso. Respecto a la falta de competencia digital del alumnado, el profesor puede solventar este problema eligiendo hipertextos amigables, fáciles de recordar y eficientes de usar¹²¹. Igualmente, si el texto periodístico virtual es complicado en su apariencia visual, su diseño o su contenido, el profesor puede editarlo con el uso de alternativas complementarias apoyadas en las TIC para que el lector-estudiante pueda leerlo con grado, sin sentir frustración o incomodidad al averiguar sus enlaces, y pueda usar efectivamente sus ayudas multimedia; de este modo, podrá avanzar en la lectura y descodificación de textos periodísticos en español.

4. Variación de los contenidos y fomento al aprendizaje autónomo.

La prensa digital puede ser aprovechada, como fuente de recursos, para cualquier curso, aunque incluya fines específicos, ya que presenta todo tipo de contenido, desde el político hasta el de moda. Por consiguiente, queda en manos del profesor intentar variar el material periodístico presentado en clase, sin olvidar el nivel de su alumnado, para inculcarles el aprendizaje autónomo y ayudarles a adquirir habilidades y estrategias de búsqueda activa de información. Asimismo, el profesor tendrá que desarrollar y estimular en los alumnos técnicas eficaces de

¹²¹ Aunque hemos mostrado en otras ocasiones que la prensa digital sigue estas pautas, se debe tener cuidado ya que últimamente han proliferado muchos periódicos online elaborados por grupos de aficionados. Para revisar estas consideraciones, se puede volver a leer el apartado 3.6 (el *tercer capítulo*).

comprensión lectora para el acceso a cualquier tipo de información, ya sea para deleite, conocimiento o comunicación.

5. El acercamiento a la realidad sociocultural y lingüística de la lengua meta.

Sin duda, los medios digitales rompen barreras espacio-temporales. Por tanto, debemos sacar el mayor partido del material periodístico en línea para mostrar al alumnado la lengua y cultura, e intentar hacer de este material un punto de partida para que descubra otras variedades diatópicas y diversidad cultural del Mundo Hispano.

6. El uso del material periodístico como arranque para trabajar varias actividades.

El material extraído de la prensa en general suele ser pensado para trabajar la comprensión lectora. Por tanto, es obvio que este material es el más adecuado para este tipo de ejercicios, sin embargo, no se puede olvidar que el contenido digital puede ser el arranque del desarrollo de otras destrezas, puesto que la digitalización fomenta la producción del estudiantado; no se debe tener miedo a trazar otros caminos creativos que puedan ser agradecidos por un estudiantado acostumbrado a la innovación.

7. La integración de varias destrezas a partir del material digital.

El texto periodístico virtual no es solo un material textual, sino que, en ocasiones, también puede ser gráfico y audiovisual. Por lo tanto, su explotación didáctica debería superar el mero desarrollo de la comprensión lectora. En efecto, el hipertexto ofrece al usuario más oportunidades que la de solo leerlo, permitiendo, así, escribir su réplica, escuchar y descifrar contenidos audiovisuales o visuales. Por consiguiente, es recomendable buscar material acompañado de otros contenidos gráficos, sonoros o audiovisuales, y/o flexible a la inclusión de ayudas hipermedia. De esta manera, se podrán trabajar actividades que pongan en marcha otras destrezas y no limiten al perfeccionamiento de solo una destreza.

8. La importancia de que el tema principal de la noticia sea contextualizado.

Del mismo modo que empleamos cualquier material de lectura, creemos que no se puede presentar una noticia en el aula sin que los estudiantes sepan el tema principal de esa noticia o dispongan de unos antecedentes; tampoco se debe suponer que los alumnos conocen el tema que introducimos en clase. De hecho, la prensa digital presenta noticias que suelen ser enlazadas con otros temas relacionados, lo cual puede facilitar la comprensión lectora y contextualizar el tema principal de la noticia. Por tanto, se debe tener en cuenta que el tema principal del texto periodístico seleccionado sea contextualizado, bien por otros enlaces que lo amplíen o bien por el diseño de actividades de pre-lectura que faciliten, motiven o incidan al estudiantado a leer el texto.

9. El aprovechamiento intuitivo de las estructuras gramaticales a partir de usos reales de la lengua.

Se pueden encontrar muchas investigaciones que abordan cómo trabajar la gramática en el aula de LE. En particular, en este trabajo, hemos optado por la explotación implícita de las estructuras gramaticales, evitando así una memorización de las mismas que pueda caer fácilmente en el olvido o la saturación de la lectura. Asimismo, creemos en un enfoque por tareas que incide directamente en el conocimiento de la gramática de forma subconsciente o intuitiva, sin depender de un corpus de reglas, sólo a través de realización de actividades comunicativas que exijan una práctica significativa.

10. El empleo del léxico por campo semántico.

Las noticias contienen un gran número de palabras relacionadas semánticamente para abordar un tema central. Así, se puede trabajar el léxico dentro de un contexto determinado y en red. En consecuencia, los alumnos se encontrarán ante palabras que pertenecen a un mismo campo semántico y aprenderán las relaciones que se establecen entre los vocablos, lo cual facilitará

la adquisición de nuevas estructuras léxicas y el entendimiento de uso en sus producciones. De este modo, se tendrá un buen resultado en la realización de actividades que pretendan ejercer el vocabulario.

11. La multimodalidad del material y el papel del profesorado y alumnado.

El hecho de dejar el papel protagonista al estudiantado, a través del desarrollo de su propio aprendizaje con el uso de los textos periodísticos apoyados en las TIC, no impide el papel del profesor esencial como un guía y creador de materiales extraídos de prensa en línea. Precisamente, éste debe seleccionar el material, editarlo y publicarlo. Asimismo, el profesor debe intentar introducir material motivador y atractivo cuyo diseño cumpla los objetivos planteados previamente y se centre más en el significado que en la forma. Además, el material debe ayudar en todo momento al alumnado a tener control sobre su avance en la lectura y comprensión de los textos, conduciéndole a interactuar con la interfaz. En el caso de que el alumno tenga algún problema o duda, el profesor tendrá que intervenir para guiar al mismo.

En otro orden de cosas, en vista del empleo de las secuencias didácticas y el estudio de casos, podemos extraer conclusiones desde tres perspectivas o niveles como mostramos a continuación:

A nivel pedagógico

Tanto las entrevistas con los estudiantes participantes, como sus resultados en el desarrollo de las lecturas y actividades correspondientes, desvelan que, cuando los estudiantes tienen actividades de contextualización del tema principal de lectura en español, comprenden mejor el texto y lo reflejan en las actividades de comprensión.

El diseño multimedia del material extraído de la prensa digital en español posibilita al lector-estudiante interactuar con los textos, es decir, permite la realización de una lectura activa a través de los instrumentos multimedia de estos textos, diseñados con el fin de que puedan ser utilizados para solventar las dificultades en la lectura de dichos textos y facilitar la comprensión de los mismos.

Con este estudio se pueden añadir datos a otros estudios previos que revelan el destacable papel que desempeña el uso de las ayudas hipermedia en el desarrollo de la comprensión lectora en el contexto de LE.

A nivel didáctico

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los tres estudiantes participantes, las lecturas utilizadas para este estudio resultarían más difíciles de llevar a cabo si estuvieran basadas en material impreso, y afirmaron que la interfaz les posibilitó la lectura de los textos periodísticos meta y, por consiguiente, realizar sus respectivas actividades de comprensión. Según ellos, les acercó al significado, tanto de las ideas generales como parciales. Asimismo, estos participantes manifestaron haber utilizado casi todas las ayudas digitales presentadas en la interfaz para los textos periodísticos.

Con esta investigación se puede afirmar que resulta necesario diseñar actividades digitales que faciliten su uso y asumir la posibilidad de que el estudiantado puede perderse en la cibersociedad si las tareas de lectura no son guiadas o semi-guiadas. En realidad, la lectura en la Web es diferente de la lectura de material impreso ya que Internet exige una capacidad mental continua y multitarea.

De acuerdo con el empleo de este estudio de casos, se debería subrayar que, aunque la inclusión de ayudas hipermedia en la interfaz de los textos periodísticos en línea posibilita al usuario estudiante avanzar en la lectura y comprensión de los textos, en

ocasiones, resulta necesario, especialmente con estudiantes poco hábiles en el manejo tecnológico o idiomático, darles entrenamiento sobre estas ayudas digitales y su uso efectivo. De esta manera, podrán saber que ayudas aprovechar en relación a las dificultades que encuentren en el proceso lector. Asimismo, identificando aquellas ayudas a las que más recurren los estudiantes en el avance de la lectura y comprensión de textos, el docente puede elaborar recomendaciones para saber usar dichos instrumentos y facilitar aún más el proceso de comprensión.

En definitiva, las bondades de la explotación de herramientas digitales para la lectura de textos periodísticos virtuales en ELE conllevan posibilidades y retos, tanto para el profesorado como para el estudiantado. En concreto, para los profesores, evidencia requisitos de profesionalidad, interés y compromiso para buscar y explotar las variadas alternativas que brindan las TIC para incorporarlas en textos digitales, como los extraídos de la prensa online, y lograr así más éxito en su labor docente; y, para los estudiantes, exige un aprovechamiento efectivo de estas ayudas para disponer de alternativas prácticas que les permitan mejorar su descodificación y comprensión de textos periodísticos en línea en este idioma ya que, con el formato impreso, les resultaría más difícil obtener el mismo desempeño en la comprensión de los mismos contenidos.

Al usar las TIC

En la lectura del material extraído de la prensa en línea y, posteriormente, digitalizado, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. Precisamente, es quien empieza la navegación por donde considera más oportuno y quien puede usar los distintos instrumentos o ayudas que ofrece la interfaz de forma conveniente para arrancar o llevar a cabo el proceso de construcción de significado con el texto. Además, se puede destacar que en la Web podemos acceder a diversos periódicos digitales en español, casi sin coste alguno –algunos piden suscribirse con una cuota–, y, por tanto, tal y como hemos

mostrado, su explotación didáctica puede activar los conocimientos previos del aprendiz que lo leerá con grado sin sentir frustración o incomodidad al averiguar sus enlaces. En otras palabras, el aprendiz tiene más posibilidades de descifrar el texto al haber sido manipulado de forma que facilite la comprensión parcial y total de su respectivo contenido a través de la inclusión de ayudas hipermedia. De este modo, este soporte puede constituir un recurso idóneo para una explotación didáctica en la clase de *comprensión lectora*, atendiendo la serie de principios didácticos, pedagógicos y funcionales y técnicos mencionados anteriormente, sin que la forma supere el significado.

Los estudiantes participantes en este estudio mostraron su deseo de recomendar el empleo de los textos periodísticos en línea, y editados multimedialmente en español, en los cursos regulares de comprensión escrita en esta lengua. Asimismo, con esta investigación se aprueba la aceptación por parte de los aprendices del aprovechamiento de la Red como medio alternativo para la lectura de textos periodísticos en ELE.

A la luz de la información mencionada anteriormente, esta investigación aporta datos al proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE relacionados con el hecho de proyectar prácticas alternativas y complementarias apoyadas en TIC para que los aprendices puedan usar efectivamente ayudas multimedia y, de esta manera, puedan avanzar en la lectura y descodificación de textos periodísticos en esta lengua.

Asimismo, los resultados de esta tesis pueden añadir datos a estudios previos que nos desvelan que el alumnado del ELE puede usar eficientemente internet para ampliar sus conocimientos de lengua y cultura, desarrollar la destreza lectora e incluso mejorar algunos aspectos de su expresión escrita mediante el ciberperiodismo.

Los datos y los criterios mencionados anteriormente representan la conclusión de una investigación que ha sido difícil en su

elaboración y progreso, tanto por el análisis del contexto actual de la enseñanza de LE como por la labor compleja de búsqueda de artículos periodísticos, su planificación y diseño. Precisamente, este estudio puede servir como referente a otros investigadores que deseen profundizar en los ámbitos citados anteriormente y que estén interesados en aportar a la cualificación de los entornos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera apoyadas en TIC, y su impacto cognitivo o cerebral en el avance del estudiantado en la lectura y comprensión de textos periodísticos en este idioma.

El periodismo digital en el desarrollo de la competencia lectora en ELE es el fruto de las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos de una investigación exhaustiva a lo largo de tres años de doctorado, además del trasfondo o el historial que el autor tenía como egresado de un máster de enseñanza del español como lengua extranjera y aprendiz del ELE que se ha instruido muchísimo leyendo prensa en línea en este idioma. Asimismo, con esta tesis se confirman hallazgos de otros estudios que constatan que se puede aprovechar los recursos que forman parte de nuestra vida cotidiana para llevar a cabo la práctica docente en el campo de LE.

Para terminar, tan solo quisiéramos aclarar que este trabajo constituye el camino trazado durante la práctica investigadora. Sin embargo, resultará necesario seguir investigando para poder aprovechar los nuevos recursos, herramientas y tecnologías surgidos de la evolución irrefrenable de Internet. Sólo de esta manera podremos progresar en la enseñanza del ELE dentro de la era digital y una sociedad cambiante.

Limitaciones del trabajo

Después de exponer los resultados de la tesis, resulta necesario mostrar algunas limitaciones a las que se vio expuesto el investigador durante la elaboración de esta tesis.

Aunque el autor de esta tesis realizó un máster y un curso de posgrado, no distinguía el camino metodológico que debía trazar para entablar la planificación de la tesis, por lo que ha tenido que instruirse, de forma autodidacta, sobre tendencias de investigación para llegar a su meta metodológica. Asimismo, el diseño de las actividades y planificación de las secuencias ha supuesto el empleo de mucho tiempo y esfuerzo del investigador. En concreto, podemos destacar el largo proceso de selección de material que ha estado constituido por la inspección y lectura de centenares de noticias, tanto de España como América latina, así como la selección y exclusión de artículos según la satisfacción de los objetivos planteados. Por otro lado, debemos señalar la complejidad de la fase de planificación de actividades para la integración de las destrezas comunicativas y lingüísticas y, por otro, el diseño de la interfaz y la maquetación digital de las actividades digitales que resultó un gran reto y desafío, originando, en ocasiones, situaciones de frustración en el autor. Precisamente, esta fase desencadenó una intensa investigación –a través de inspección de tutoriales, aprendizaje autodidacta y la realización de cursos online– motivada, especialmente, por el interés de reflejar el aprovechamiento de las TIC, no solo en el proceso lector, sino también en el desarrollo de las actividades. Asimismo, el autor examinó las distintas plataformas de difusión de las secuencias didácticas, optando, finalmente, por plataformas gratuitas impulsado por dos motivos: la falta de recursos económicos y el deseo de introducción de un modelo usable y de bajo coste para el profesorado que desee trazar el mismo camino a la hora de explotar la prensa en línea en ELE.

Respecto a la fase empírica, destacaremos el coste en tiempo durante la búsqueda de la muestra de profesores que llevase a cabo la evaluación del curso diseñado para esta tesis. En consecuencia, el autor tuvo que publicar el cuestionario en muchos foros y listas de profesorado del ELE, y esperar el tiempo suficiente en el que volver a repetir el intento para conseguir una muestra suficiente de sujetos, dado que la respuesta a dicho cuestionario reclamaba tiempo. En realidad,

nos resulta difícil saber si la evaluación realizada por los profesores al curso, que consiguió unos porcentajes muy altos de aceptación, introdujo algún sesgo ya que los sujetos analizaron las secuencias didácticas a partir de su experiencia como docentes del ELE y del uso de TIC en el aula. Sin embargo, podría haberse facilitado un posible sesgo debido a que las evaluaciones de los sujetos se realizaron sin poner en marcha dichas propuestas didácticas con sus estudiantes. Precisamente, para evitar el mínimo sesgo por depender solo de las evaluaciones de profesorado al curso –la interfaz y las secuencias didácticas–, el autor quiso poner en marcha todo el curso con un grupo de estudiantes poniéndose en contacto con muchos profesores sin un resultado favorable ya que la programación que seguían en la institución lo impedía. De ahí que, después de invertir mucho tiempo y esfuerzo en la búsqueda de una muestra, aprovechó durante la estancia de vacaciones en su país de origen para contactar con posibles encuestados en el Instituto Cervantes en El Cairo. En concreto, el autor pudo contactar con tres jóvenes egipcios que tenían nivel intermedio ya que acudían a clases de nivel B1-B2, y que aceptaron participar en este estudio cuya fase presencial tuvo lugar en la biblioteca de dicho instituto. Conviene señalar que la realización del estudio se vio marcada por dos inconvenientes: la restricción de tiempo de los sujetos y el periodo en que se llevó a cabo la recolección de la información ya que coincidió con un periodo de ataques terroristas que llevó a una anormalidad e incertidumbre en la calle cairota. En vista de estos problemas, nos vimos obligados a reprogramar las sesiones que estaban planificadas y poner en práctica una sola propuesta didáctica como modelo. Por tanto, a partir de dicho modelo, se realizó la recogida de los datos requeridos y concluir el proceso de la fase empírica.

Cabe señalar que, pese a que la muestra de estudiantes participantes es pequeña y no puede conducir a resultados generalizables –aunque también sería difícil conseguirlo con una muestra más grande–, resaltan algunas conclusiones que son

identificables y que pueden constituir nuevas posibilidades didácticas para apoyar el uso del periodismo digital en el desarrollo de la comprensión lectora.

Por último, y no menos importante, hubo un estancamiento en el desarrollo de la tesis por distintos motivos, no solo los mencionados arriba con problemas de la metodología, materiales o por pérdida de la muestra; sino también otros factores personales como la lejanía de la familia y la falta de dinero que resultó un bache en el camino ya que el autor prosiguió con la investigación sin una beca durante la mayor parte del tiempo, lo cual le obligó a realizar una investigación a contrarreloj. Además, el proceso de investigación pasó por situaciones de desmotivación e inseguridad que se apoderaron, en ocasiones, del autor ante la falta de recompensas inmediatas, entre otros motivos que no pueden ser mencionados aquí.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Abadal, E. y Guallar, J. (2010). Prensa digital y bibliotecas. Ediciones Trea. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/61045/1/Prensa%20digital%20y%20bibliotecas-Abadal-Guallar-2010.pdf>

Abad Liñán, J.M. Y Jiménez Cano, R. (9 de octubre de 2015). La prensa digital se reinventa con un nuevo formato universal y abierto. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/tecnologia/2015/10/06/actualidad/1444160150_620828.html

Abbas El Sayed Abd El Rady,A. (2013). *De link en link en el aula de ELE: la prensa digital en el desarrollo de la comprensión lectora*. [Trabajo fin de máster inédito]. Universidad de Oviedo, Facultad de Filología, Departamento de Filología Española, España.

—(2015). El uso de la prensa digital en el desarrollo de la comprensión lectora. [Póster]. En *Encuentro de doctorandos II, Universidad Politécnica de Valencia*. Recuperado de http://www.upv.es/contenidos/ENCDOC/menu_urlc.html?contenidos/ENCDOC/info/U0691373.pdf

—(2016a). Las posibilidades de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje semi-presencial en español como lengua extranjera. Un aporte práctico. En *V Seminario del DLA*. Valencia: Universidad Polotécnica de Valencia

— (2016b). Explotar medios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. [Póster].En *Encuentro de doctorandos III, Universidad Politécnica de Valencia*. Recuperado de: <http://www.upv.es/contenidos/ENCDOC/info/U0725660.pdf>

—(17 de abril de 2016). *Platos típicos de cada comunidad autónoma*. [Video en Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BicG-Sb2Cvo>

- (2016c). ¡Emocionar antes que alimentar!. *Revista RutaEle*, (14). Recuperado de: [http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2016/06/R14 CULTURA emocionar-antes-que-qlimientar AAES B2.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2016/06/R14_CULTURA_emocionar-antes-que-qlimientar_AAES_B2.pdf)
- (2016d). Así que ya sabes que el cambio comienza en casa. *Revista RutaEle*, (15). Recuperado de: [http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2016/10/R15 CULTURA asi-ya-sabes-que-el-cambio-comienza-desde-casa AAEA B2.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2016/10/R15_CULTURA_asi-ya-sabes-que-el-cambio-comienza-desde-casa_AAEA_B2.pdf)
- (2016e). ¡Vive sanamente!. *Revista RutaEle*, (15). Recuperado de: [http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2016/10/R15 UD vive-sanamente AAEA B2.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2016/10/R15_UD_vive-sanamente_AAEA_B2.pdf)
- (2017a). ¡Cómo no sabes todavía qué son las Fallas!. *Revista RutaELE*, (16). Recuperado de: [http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2017/02/R16 CULTURA como-no-sabes-todavia-que-son-las-fallas AAEA B2.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2017/02/R16_CULTURA_como-no-sabes-todavia-que-son-las-fallas_AAEA_B2.pdf)
- (2017b). ¿Qué sabes de los españoles y de los latinoamericanos?. *Revista RutaELE*, (16). Recuperado de: [http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2017/02/R16 CULTURA que-sabes-de-los-espa% C3% B1oles-y-de-los-latinoamericanos AAEA B2.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2017/02/R16_CULTURA_que-sabes-de-los-espa%C3%B1oles-y-de-los-latinoamericanos_AAEA_B2.pdf)
- (2017c). La hiperlectura en ELE: retos y estrategias. [Presentación oral]. En *Encuentro de doctorandos IV, Universidad Politécnica de Valencia*.
- (2017d). La enseñanza de una lengua extranjera a través de la cultura: un caso práctico. En Skorczynska, H., et al (eds.). *Estudios en Lingüística Aplicada II*, pp. 53-66. Valencia: Universidad Polotécnica de Valencia.
- (2017e). La integración del ciberperiodismo en el aula de ELE: actividades digitales basadas en textos periodísticos. En *VIII Seminario del DLA*. Valencia: Universidad Polotécnica de Valencia.

—(2017f). *Lectura de prensa para ELE*. Recuperado de: <http://aymarleon.wixsite.com/lecturadeprensaele>

Álvarez Ramos, D., Catalán Gallén, S., Giner Guix, S., Graz Manzano, P., López Samaniego, A., Martínez Díaz, E., Miñano López, J. , Polanco Martínez, F., Santiago Barriendos, M., Velázquez Velázquez, R. y Yúfera Gómez, I. (2008). Destinos Erasmus 2, niveles intermedio y avanzado: Curso de español. En Gras Manzano, P., Santiago Barriendos, M. y Yúfera Gómez, I. (coords.), *Estudios Hispánicos: Univeridad de Barcelona*. SGEL.

Andrada, C. (2010). Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. En Ponencia presentada en *el II Congreso Internacional de Comunicación, 3* (2). Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>

Annan, K. (2003). Secretary-General's message. In Conference: The Net World Order: Bridging the Global Digital Divide. United Nations. Recuperado de: <https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2003-06-18/secretary-generals-message-net-world-order-bridging-global-digital>

Anuario del Instituto Cervantes. (2015). El español en Internet y en las redes sociales. *El español en el mundo*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_15/informes/p03.htm

Area, M. y Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pp. 391-424. Recuperado de: <http://skat.ihmc.us/rid=1Q09K8F68-1CNL3W8-2LF1/e-learning.pdf>

- Armentia Vizuete, J. I. (2005). Los diarios digitales siguen buscando su propia identidad tras una década de existencia. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 11, pp. 9-22. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP05110009A/12416>
- Arrarte, G. y Sánchez de Villapadierna, J. I. (2000). La prensa digital en el aula de español. *Quaderns digitals*, 25. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r1/nr_18/a_235/235.htm
- (2001). *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Arrieta, A. y Montes, V. D. (2011). Alfabetización digital: uso de las TIC's más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 3(1), pp. 180-197. Recuperado de: http://www.recia.edu.co/documentos-recia/vol3num1/revisiones/REC_01_%20REV_02%20%20TI_Cs.pdf
- Astrid Top News. (24 de septiembre de 2014). *Datos curiosos: Estereotipos españoles*. [Vídeo en Youtube]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=zw8pWqtq2_4
- Azcona, I. (12 de noviembre de 2000). Charlas cibernéticas. *El Semanal, Suplemento de El País*, 21(6), pp. 42-43.
- Balboa García, J. (2015). Enseñanza de sintaxis aplicada a la prensa digital. [Trabajo fin de máster]. Universidad de Jaén, España. Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2639>
- Ballester Bielsa, P., Catalán Gallén, S., Díaz Tapia, M. Á., López Ripoll, S., López Samaniego, A. y Miñano López, J. (2012). Destino Erasmus, nivel inicial (A1, A2): Curso de español.

En López Ripoll, S y Miñano López, J. (coords.), *Estudios Hispánicos: Universidad de Barcelona*. SGEL

- Bani, S. (2010). El periódico como herramienta para la enseñanza de la mediación lingüística y cultural. En i Goicoechea, M. C. y Vázquez, E. P (eds.). *La mediación lingüística y cultural y su didáctica. Un nuevo reto para la Universidad*. Recuperado de: http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Bani_la%20prensa%20en%20el%20aula.pdf
- Bañón, C. P. (2008). El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE.CVC, pp. 131-136. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacion_es centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf
- Barbera, E. y Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), pp. 1-21. Recuperado de: http://cursa.ihmc.us/rid=1300554015187_1920531601_24197/aula.pdf
- Barón Villacampa, P. (2014). La prensa en el aula. *La cultura en la enseñanza del inglés*, pp.17-19. [Trabajo fin de grado].Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7866/1/TFG-O%20235.pdf>
- Bastarrechea Moreno, J. P. y Juan Lázaro, O. (2005). Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza del ELE. En *FIAPE. I. Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4e255f0f-1e52-4621-a6c4-09704d69f32b/2005-esp-05-10juan-basterrenechea-pdf.pdf>
- Batista, J., Salazar, L. y Febres Cordero, M. E. (2001). Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva

- constructivista. *Omnia*, 7(1-2).Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711291009>
- Béguelin-Argimon, V. (2008). La prensa: trampolín para las actividades de escritura en la enseñanza del español lengua extranjera. *Boletín Hispánico Helvético*, 12. Recuperado de:
http://www.academia.edu/31387761/LA_PRENSA_TRAMPOL%C3%8DN_PARA_LAS_ACTIVIDADES_DE_ESCRITURA_EN_LA_ENSE%C3%91ANZA_DEL_ESPA%C3%91OL_LENGUA_EXTRANJERA
- Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional*. Universidad de Valencia. Recuperado de:
<http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MXBYRSF8-1Y2JTP7-RM/EVA4.pdf>
- Berdea, B. (5 de julio de 2010). *Cambio climático*. [Vídeo en Youtube]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=R3V842MkXs8>
- Berenguer, X. (1997). Escribir programas interactivos. *Revista Formats*. Barcelona. Recuperado de
<http://www.iaa.upf.es/formats/formats1/a01et.htm>
- Blanco Canales, A., Fernández López, M.C., Torrens Álvarez , M. J. (2017). *Nuevo sueña C1, libro del alumno: curso de español para extranjeros*. Anaya.
- Blanco, E. (2005). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *Revista redEle*, 3(3), pp. 120-140. Recuperado de:
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:48c2da35-6a97-4b79-8d42-b5ae13755f20/2005-redele-3-05blanco1-pdf.pdf>
- Blanco Saralegui, C. (2003). Prensa diaria en internet: acercamiento a la unidad y diversidad del español. En Villarreal y Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del*

- XIV congreso internacional de Asele 2003 (pp. 1036-1050). Burgos. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_1037.pdf
- Blasco, M. J. H. y Drassanes, E. B. (2007). Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *MarcoELE*. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/5/hernandez-delpretextoaltexto.pdf>
- Blogger. Recuperado de: https://www.blogger.com/about/?r=1-null_user
- Bonvin Faura, M. A. (2007). *La prensa digital: lenguaje y características*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/17116880.pdf>
- Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher-to student-centered approaches. *Language learning & technology*, 6(3), pp. 87-107. Recuperado de: <http://www.llt.msu.edu/vol6num3/pdf/vol6num3.pdf#page=95>
- Bush, V. (1945). As we may think. *The atlantic monthly*, 176(1), 101-108. Recuperado de: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/4/>
- Cabaro, D. (2012). *Web 1.0 Vs Web 2.0*. Recuperado de: http://difelucabaro.blogspot.com.es/2012_11_01_archive.html
- Cabot, C. (2007). *La web para el desarrollo de destrezas lectoras y escritas en un curso de cultura hispana*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/cabot.html>

Calaméo. Recuperado de: <https://es.calameo.com/>

Calderón Fornaris, P. y Piñeiro Suárez, N. (2007). *Implicaciones afectivas del uso de las tecnologías educativas*. Recuperado de:
<http://www.monografias.com/trabajos14/tecnologiaeducativa/tecnologiaeducativa.shtml#ixzz3Vysaz5z>

Calvo Revilla, A. (2002). Lectura y escritura en el hipertexto. *Especulo. Revista de Estudios Literarios*, (22). Recuperado de:
<http://webs.ucm.es/info/especulo/numero22/hipertex.html>

Caminos Marcel, J.M.; Marín Murillo, F. y Armentia Vizuete, J.I. (2006). Las audiencias ante los cambios en el ciberperiodismo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 9(61). Recuperado de:
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/200607Caminos.htm>

Campos, V. (2002). Publicaciones electrónicas. En *El aula es noticia. Creación de revistas escolares*. Zaragoza: Prensa Diaria Aragonesa, pp. 115-120.

Caro Lopera, M. A. (2003). Acercamientos al libro electrónico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la literatura, la promoción de lectura y la potenciación de habilidades interpretativas y creativas en estudiantes. *Eduteka* (julio). Disponible en:
<http://www.eduteka.org/ediciones/articulo17-7.htm>

Carrasco Dávila, A. F. (2008). *El papel docente ante las TIC*. Recuperado de:
https://www.mindmeister.com/generic_files/get_file/907128?filetype=attachment...%20En%C2%A0cach%C3%A9

Carrió Pastor, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 41(4).

- (2009). Enhancing Learner-Teacher Collaboration through the Use of Online Activities. In *Teaching academic and professional English online* (pp. 107-126). Peter Lang.
- Carrió Pastor, M. L., & Perry, D. (2010). The collaborative approach in content and language integrated learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (23), pp. 69-81.
- Carrió Pastor, M. L., & Romero Forteza, F. (2014). Second Language Writing: Use of the World Wide Web to Improve Specific Writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 235-239.
- Casals Carro, M. J. (2006). La enseñanza del periodismo y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 12, pp. 59-70. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0606110059A/12264>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 21(4), pp. 6-15. Disponible en
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33210248/De_lo_analogico_a_lo_digital.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486442667&Signature=NQO0Wd3KPLoEtcJA5URBAMNbtA4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFuente_CASSANY_Daniel.pdf
- (2001). Ideas para leer el periódico. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (6), pp. 21-26. Recuperado de:
<https://sede.educacion.gob.es/publivena/mosaico-n-6-revista-de-difusion-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-teselas-de-actualidad/ensenanza-lengua-espanola/13140>

- Castells, M. (2001). *¿Comunidades virtuales o sociedad red*. M. Castells, *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté. . Disponible en: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32262959/Castells_cap4.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486428030&Signature=wZlaEqaEgqwsNy%2B9GQg035DFBHA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComunidades_virtuales_o_sociedad_red.pdf
- Castro, G. V. (2012). Introducción de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua Castellana. *Revista vinculando*. Recuperado de: <http://vinculando.org/educacion/introduccion-tic-proceso-ensenanza-aprendizaje-lengua-castellana.html>
- Castro Viúdez, F. Díaz Ballesteros, P., Rodero Díez, I. y Sardinero Francos, C. (2014). *Nuevo español en marcha (nivel A1), libro del alumno: curso de español como lengua extranjera*. SGEL.
- Castro Viúdez, F. Rodero Díez, I. y Sardinero Franco, C. (2006). *Español en marcha 2 (nivel A2), libro del alumno: curso de español como lengua extranjera*. SGEL.
- Cerdeira, P., Ianni, J. V. y Beltrán, E. (2013). *Nuevo prisma, nivel A1: curso de español para extranjeros*. Edinumen.
- Cervera Rodríguez, Á. (2001). La irrupción del coloquialismo en Internet y las nuevas tecnologías. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid*. Recuperado de: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/cervera_a.htm
- Cityspanish. (29 de marzo de 2011a). *España y su gastronomía Spanish 1/2*. [Vídeo en Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=svvCnxvzKM>

- (29 de marzo de 2011b). *España y su gastronomía Spanish 2/2*. [Vídeo en Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5p9pgPwThn0>
- Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). Planeta Web 2.0. *Inteligencia colectiva o medios fast food*. Recuperado de: <http://www.flasco.edu.mx/planeta/autores.html>.
- Coiro, J. (2003). Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. *Eduteka* (junio) Recuperado de: <http://www.eduteka.org/ediciones/articulo17-7.htm>
- Exploring literacy on the internet: Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The reading teacher*, 56(5), pp. 458-464. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/20205224?seq=1#page_scan_tab_contents
- Consejo de Europa. (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid. Anaya-Instituto Cervantes-MEC. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Constructor 2.0*. Recuperado de: <https://constructor.educarex.es/>
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula 2, nueva edición: curso de español, nivel A2*. Difusión.
- Cruz Piñol, M. (1997). La World Wide Web en la clase de E/LE. *Espéculo*, (5). Recuperado de: http://webs.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm
- (2002). Enseñar español en la era de Internet: La WWW y la enseñanza del español. Barcelona: Octaedro.
- Cruz Piñol, M., y Sitman, R. (2000). Los diarios hispanos en la red: herramienta para el acercamiento cultural y lingüístico.

- Espéculo ELE*, pp. 6-34. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115994/1/156328.pdf>
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Ediciones AKAL.
— (2002). *El lenguaje e Internet*. Ediciones AKAL.
- Cuestas, A. D. y Valotta, M. E. (2011). Alumnos y docentes 2.0: Interacción y multimodalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Puertas Abiertas*, (7). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5741/pr.5741.pdf
- Chacón, A. (25 de abril de 2007). Diez cosas que puedes hacer para frenar el cambio climático. *El Economista. es*. Recuperado de: <http://www.eleconomista.es/economia/noticias/160278/02/07/Diez-cosas-que-puedes-hacer-para-frenar-el-cambio-climatico.html>
- De Basterrechea Moreno, J. P. (2005). El Español en el Mundo. *Anuario del Instituto Cervantes 2005* (pp. 455-462). Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/basterrechea/
- Definicion.de*. Recuperado de: <http://definicion.de/>
- De Haya, L. T. (1998). La prensa como material para la enseñanza del inglés. En *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías* (pp. 535-538). Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=605155>
- Devís, A. (2004). El español en la red: ¿destrucción o reforma del lenguaje. In *Actas XXII del Congreso de AISPI* (pp. 71-88). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_06.pdf

Díaz Nosty, B. (1999). Las ediciones digitales de la prensa diaria en lengua española. *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_99/default.htm

Domínguez, C. (2014). *El uso de las nuevas tecnologías en la clase de ELE*. [Trabajo fin de máster inédito]. Universidad de Jaén.

Edo, C. (2001). El lenguaje periodístico en la red: del texto al hipertexto y del hipertexto al hipermedia. En *Actas del Congreso «Vigencia del Periodismo escrito en el entorno digital multimedia. Estudios sobre el mensaje periodístico*, 7, pp. 79-94. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0101110079A>

Educar.ar. (2007). *Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet*. Recuperado de: https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_79383faf-7a0b-11e1-82a7-ed15e3c494af/index.html

Educaplay. Recuperado de: <https://es.educaplay.com/>

El Huffington Post. (31 de agosto de 2014). 13 estereotipos de los españoles que son ciertos. *Huffpost, Tendencias*. Recuperado de: http://www.huffingtonpost.es/2014/08/31/estereotipos-espanoles-ciertos_n_5699305.html

— (2 de septiembre de 2014). 13 estereotipos de los españoles que no son verdad. *Huffpost, Tendencias*. Recuperado de: http://www.huffingtonpost.es/2014/08/28/estereotipos-falsos-espanoles_n_5697915.html

El Mundo. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/>

El País de estudiantes. Recuperado de:
<https://estudiantes.elpais.com/>

El País de Uruguay.(28 de marzo de 2016). Informe: cambio climático es real y se produce a ritmo "alarmante". El País de Uruguay, El Mundo. Recuperado de:
<http://www.elpais.com.uy/mundo/informe-cambio-climatico-real-se-produce-ritmo-alarmante.html>

Enguix, S. (14 de marzo de 2012). Las Fallas de Valencia: guía para entenderlas y disfrutarlas. *La Vanguardia, Ocio*. Recuperado de:
<http://www.lavanguardia.com/ocio/20120313/54268003340/guia-las-fallas-valencia.html>

Escandell Montiel, D. (2011a): Ciberpragmática en ELE. Aspectos fundamentales para una comunicación Digital. IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela. Recuperado de:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_08Escandell.pdf?documentId=0901e72b812ef9da

—(2011b). *Literatura digital para la enseñanza de español como lengua extranjera*. [Trabajo fin de máster]. Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, España, pp. 22-26. Recuperado de:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_08Escandell.pdf?documentId=0901e72b81017783

— (2012). Narrativa digital para ELE: Integración de la blogonovela en la clase de español. En Carmen Hernández González, Antonio Carrasco Santana y Eva Álvarez Ramos (eds.). *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, ASELE*. (pp. 233-242).

- Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado: http://www.academia.edu/2124961/Narrativa_digital_para_ELE_Integraci%C3%B3n_de_la_blognovela_en_la_clase_de_espa%C3%B1ol
- Escorihuela, R. S. y Villanueva, M. L. (1997). La prensa en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (9), 163-170. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=9&articulo=09-1997-26>
- Europa press. (16 de julio de 2017). Los platos típicos de cada Comunidad Autónoma. *Europa press, Sociedad*. Recuperado de: <http://www.europapress.es/sociedad/noticia-platos-tipicos-cada-comunidad-autonoma-20150720191406.html>
- Fainholc, B (2005). La lectura crítica en Internet: evaluación y aplicación de sus recursos. *Comunicar*, 26: 2006, pp. 155-162. Disponible en: http://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/detalle_s.php?cc=26-2006-24&nr=26
- Fernández Lanza, S. (2001): *Una contribución al procesamiento automático de la sinonimia utilizando Prolog*. [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperado de: <http://docplayer.es/27055837-Una-contribucion-al-procesamiento-automatico-de-la-sinonimia-utilizando-prolog.html>
- Fernández López, S. (1991). Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. *Cable n.º 7, Dossier*, pp. 14-20. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f3da65-810e-47ec-924c-60c149132ac5/2005-redele-3-08fernandez-pdf.pdf>
- Fernández Loya, C. (2013). Creación e Interacción. Internet en el aula de ELE. En *Actas del I Congreso Internacional de*

Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest (pp. 417-424). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/44_fernandez.pdf

Fernández Pinto, J. (2002). *¡E/LE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Madrid: Edinumen.

Fernández Pinto, J. y Lázaro, O. J. (2010). Materiales ELE en la Red: ¿cuándo son útiles? ¿cómo seleccionarlos?. *MarcoELE*, (10), pp. 53-88. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.fernandez-juan.pdf

Fernández, S. (2005). Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. *Revista REDELE*, 3. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3

Fernández Vítóres, D. (2016). El español en Internet y en las redes sociales. En D.C. D del Instituto Cervantes, *El español: una lengua viva. Informe 2016*, pp. 25-34. Instituto Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

Fondevila Gascón, J. F. y Del Olmo Arriaga, J. L. (2011). La interactividad y el multimedia en la prensa digital internacional: los casos de España y el Reino Unido. En *Bilbao: III Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web*, 2 (pp. 45-61). Recuperado de: http://www.academia.edu/3208677/La_interactividad_y_el_multimedia_en_la_prensa_digital_internacional_los_casos_de_Espa%C3%B1a_y_el_Reino_Unido

Fominaya, C. (5 de marzo de 2014). Las diez cosas que tiene que hacer si quiere vivir más y mejor, según el médico de Steve Jobs. *ABC, ABC FAMILIA*. Recuperado de: <http://www.abc.es/familia-vida-sana/20140305/abci-steve-jobs-apple-201402231814.html>

Francisco Amat, A. (2011). Usando la web 2.0 para informarse e informar. Una experiencia en educación superior. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2010/201021400008/>

Frick, T. W. (1991). *Restructuring Education through Technology. Fastback 326*. Phi Delta Kappa, PO Box 789, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation..

Funes, P. (2011). ¿Qué es una red informática?. *Fundamentos de Redes*. Recuperado de: <http://redesinfo2012.blogspot.com.es/>

HayFestivalMéxico@BBCMundo. (21 de octubre de 2015). Los estereotipos de los latinoamericanos sobre nosotros mismos. *BBC, El Mundo*. Recuperado de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151021_hay_festival_debate_estereotipos_yv

Hernández Alonso, C. (2001). ¿Qué norma enseñar?. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/herandez_c.htm

Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (11), pp.

- 141-153. Recuperado de:
<http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, 9, pp. 1-20. Recuperado de:
http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf
- Herring, Susan C. (1996). Two Variants of an Electronic Message Schema. En Herring, Susan (ed.) *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*: Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 81-106.
- Hierro Montosa, A. Miramda Paredes, F., Peláez Santamaría, S. y Robles Ávila, S. (2017). *Método de español C1-C2, libro del alumno: curso de español para extranjeros*. Anaya.
- Instituto Cervantes (1997). El Centro Virtual Cervantes (CVC). *Cervantes.es*. Recuperado de:
<https://cvc.cervantes.es/sitio/default.htm>
- (1997b). Diccionario de términos clave de ELE. *Centro Virtual Cervantes (CVC)*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ndice.htm
- (2012). Lengua y enseñanza: Las aulas multimedia del Instituto Cervantes. *Cervantes.es*. Disponible en:
http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/aulas_multimedia.htm
- (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Edelsa, Biblioteca Nueva (3 vols.). Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

- Gago, E. (2013). *Construyendo culturas, C1-C2: manual para el desarrollo de la competencia intercultural*. Octaedro.
- García Asensio, M.A. (2009). Discurso de los telediarios. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, Departamento de Filología Hispánica, España. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31893/01.MGA_VOLUMEN_I.pdf?sequence=1
- García García, E. (2013). *La puntuación en la prensa digital*. [Trabajo fin de máster] Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/1bcd/e852da578cfda263ee3e3500105d17c5272b.pdf>
- García-Cervigón, A. (2015). El lenguaje de los chats. *Un nuevo léxico en la Red*, 4, pp.33 -53. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zd-AI_vOcJcC&oi=fnd&pg=PA33&dq=El+lenguaje+de+los+chats&ots=x3yRvgba3y&sig=CfBZzKuo2VrtPFszQH_NyR_Auzug#v=onepage&q=El%20lenguaje%20de%20los%20chats&f=false
- García Mata, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. En Perdiguero, H. y A. Álvarez, (Eds.), *XIV Congreso Internacional ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE: Burgos. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf
- García, S., De Vargas, A. M., Rosales, M. y Sabas, M. (2015). *Nuevo prisma, nivel B1: curso de español para extranjeros*. Edinumen.

- Gil Martínez, V. (2014). *Los géneros de la prensa escrita y de la prensa digital en los manuales de español para extranjeros*. [Trabajo fin de máster]. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/60403>
- Godoy, M. D. D. (2005). La prensa: un recurso didactico. *Comunicar*, (24), pp. 220-221. Recuperado de: <http://go.galegroup.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA197802737&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=11343478&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true>
- Goetz, J. P., Goetz, M. D. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gomes de Oliveira, R. y Rau de Almeida Callou, M. (2006). La comunicación y el periodismo digital: estudio de caso del diario lavanguardia.es. En *Análisis y propuestas en torno al periodismo digital*, *Actas de VII Congreso Nacional de periodismo digital* (pp. 287-300). Zaragoza: Asociación de la prensa de Aragón. Recuperado de: <http://septimo.congresoperiodismo.com/Analisis%20y%20propuestas%20en%20torno%20al%20periodismo%20digital.pdf>
- Gómez, J. *INFORMACIÓN: IMÁGENES Y VÍDEO ÚTILES*. (22 de enero de 2015). Recuperado de: <http://informacionimagenesvideosutiles.blogspot.com.es/2015/01/partes-del-cuerpo-humano-indicando-sus.html>
- González Cobas, J. (2012). Internet en la clase de Lengua y literatura. Usos y estrategias didácticas. *EduTec-e: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (40), pp. 1-21. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/368>

Google Drive. Recuperado de:
https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/

Google Drive. Recuperado de:
<https://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi>

Google Formularios. Recuperado de:
<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

Gram, T., Mark, T. & McGreal, R. *A Survey of New Media Development and Delivery Software for Internet-Based Learning*. [Power Point]. Recuperado de:
<http://eduworks.com/Documents/Workshops/Webnet2000/newmedia.ppt>

Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press.

Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso*, (32), pp. 75-93. Recuperado de:
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7193/Motivaci%C3%B3n_Gr%C3%BCnewald_PULSO_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guasch Menéndez, M. C. (2007). *La enseñanza de ELE en la era digital: uso de la web y creencias del profesorado*. [Trabajo fin de máster]. Universidad de Barcelona, Instituto de Formación Continua, España. Recuperado de:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13625/1/07MC_Guas_Memoria.pdf

Guerra, M, Miranda, V. y Rodas, C. (28 de marzo de 2010). *La Evolucion de la Web 1.0 hasta 3.0*. [Vídeo de Youtube].

- Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=fhVjgt4MIDE>
- Guía Repsol. (12 de marzo de 2015). El origen de las Fallas y otras cosas que debes saber antes de ir a Valencia. *ABC, ABC VIAJAR*. Recuperado de:
http://www.abc.es/viajar/guia-repsol/20150311/abci-fallas-valencia-ideas-repsol-201503111009_1.html
- Guillén, C., Alario, A. I. y Castro, P. (1994). Los “documentos auténticos” en la renovación metodológica del área de lengua extranjera. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(4), pp. 89-100. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941416>
- Gurmé. Un viaje gastronómico por España. *ABC de Sevilla, Gurmé, las mejores recetas*. Recuperado de:
<http://sevilla.abc.es/gurme/las-mejores-recetas/un-viaje-gastronomico-por-espana/>
- Gutiérrez, A. P. y Bacallao, R. F. (2003). Posibilidades y limitaciones de Internet como recurso educativo. *Etic@ net, Diciembre*. Recuperado de:
[http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Posibilidades+y+limitaciones+de+Internet\[1\].pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Posibilidades+y+limitaciones+de+Internet[1].pdf)
- Gutiérrez, L. C. (2005). (Con) textos: consideraciones pedagógicas sobre la enseñanza con el texto digital. *El español, lengua del futuro, I Congreso Internacional de FIAPE*. Recuperado de:
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:ebaee9bb-0a85-42f9-9bf8-9246fb2f057d/2005-esp-05-24gutierrez-pdf.pdf>
- Informática Educativa. (2013). *Internet 1.0 e Internet 2.0*. Recuperado de:
<http://infeduccabros2013.blogspot.com.es/p/blog-page.html>

Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para El Profesorado. (s/f). Prensa digital en el aula: la prensa digital escolar. *Formación en red: Ministerio de Educación, Política social y Deporte, Gobierno de España* . Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/prensa_digital/modulo_3/prensa_digital_modulo_3.pdf

Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. (2010). *Objetos de aprendizaje*. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/men/docsoac2/0204herramientas.html?c=1#>

Internet World Stats. (2016). *Spanish Speaking Internet Usage Statistics*. Recuperado: <http://www.internetworldstats.com/stats13.htm>

Iragi, Z. (2009). *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua, España. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/handle/10810/12336>

Iruela, A. (4 de abril de 2014). *Las Fallas de Valencia "Nivel B1"*. [Vídeo en Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=h8fiPiu0Mto>

Izquierdo, N. C. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: El caso del español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación*, (3e). Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>

Jaén, R. E. (2013). *Implicaciones pedagógicas y actitud del docente ante el uso de las TIC en el aula de ELE. Estudio comparativo España-Islandia*. [Trabajo fin de máster]. Universidad de Islandia, Islandia. Recuperado de: <http://skemman.is/item/view/1946/14778>

- Jiménez Díaz, J. J. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura*. [Tesis doctoral] Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, Colombia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/28>
- Jirafa1996. (26 de octubre de 2013). *Propuestas Para mitigar el Cambio Climático*. [Vídeo en Youtube]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Iwj0tT_ayyQ
- Johnson, S. D. (1992). A framework for technology education curricula which emphasizes intellectual processes. *Journal Technology of Education*, 3 (2). Recuperado de: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v3n2/html/johnson.html>
- Lagorio, C. A. (1997). El papel de la prensa en E/LE. En *Actas VIII del Congreso de ASELE* (pp. 97-1039). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0095.pdf
- Liébana, J. R. B., Romero, R. M. y Ibáñez, M. S. (2001). La evaluación de materiales didácticos para la educación a distancia. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 4(1), pp. 73-96. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1192>
- kiosko.net*. Recuperado de: <http://kiosko.net/iba/>
- Kleas By. (17 de octubre de 2014). *Tópicos Españoles*. [Vídeo en Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2G6FfVnwO8Q>

Lamarca Lapuerta, M., J. (2013). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Recuperado de: <http://www.hipertexto.info/documentos/document.htm>

La Rocca, M. (2005). La creación de hipertextos en la clase ELE. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, núm. 3. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28080779_La_creacion_de_hipertextos_en_la_clase_ELE

Lázaro, O. J. (2006). ¿Enseñanza de español “sin” Internet? *Enciclopedia del español en el mundo, Instituto Cervantes*, pp. 359-363. Recuperado de: [.https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31169265/ele_03.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510958483&Signature=Ep85PywGC%2FICei9crwSVrv7yZQI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEnsenanza_de_espanol_en_Internet_trabaja.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31169265/ele_03.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1510958483&Signature=Ep85PywGC%2FICei9crwSVrv7yZQI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEnsenanza_de_espanol_en_Internet_trabaja.pdf)

Lázaro, O. J y Fernández, J. (2000). Criterios de evaluación de materiales en la red: alumnos y usuarios de E/LE. *Cultúrele*, (1). Recuperado de: <http://www.ub.es/filhis/culturele/01gaJuan.html>

Lerner, I. (2000). El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 96, 401. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf

Lexicoon. Recuperado de: <http://lexicoon.org/>

Lugo de Usategui, K. (2005). El proceso de lectura de hipertextos, ¿ una nueva forma de leer. *Educere*, 9(30), pp. 365-372. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603012>

- MacDonald, M. N., Badger, R., & Dasli, M. (2006). Authenticity, culture and language learning. *Language and Intercultural Communication*, 6(3-4), pp. 250-261. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/laic252.0>
- Mantilla, J.R. (31 de mayo de 2009). O prevenimos ciertos usos en Internet o pagaremos las consecuencias. *El País Semanal, El País*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2009/05/31/eps/1243751212_850215.html
- Marín, F., Morales, R. y De Unamuno, M. (2005). *Nuevo Ven 3, libro del alumno: español lengua extranjera*. Edelsa.
- Mariño, I. V. (2013). *Integrar herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje b-learning en ELE*, pp. 525-539. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacion_es centros/PDF/budapest_2013/56_vazquez.pdf
- Martínez, G. V. (2014). *Los géneros de la prensa escrita y de la prensa digital en los manuales de español para extranjeros*. [Trabajo fin de máster inédito]. Universitat de Barcelona.
- Martínez Olvera, W. (2015). *Aplicación multimedia para mejorar la competencia lectora en inglés*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Veracruzana, Méjico.
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. En *ASELE Actas IV*, pp. 21-57. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Menéndez Souto, J. S. (2013). *El uso de las TIC en la enseñanza bilingüe*. [Trabajo fin de máster]. Universidad de Oviedo, Facultad de Educación, España. Recuperado de:

http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18188/6/TFM_Men%C3%A9ndez%20Souto,%20Jos%C3%A9%20%203%81ngel.pdf

MemexSim: the memex simulator. Recuperado de:
<http://memexsim.sourceforge.net/index.html>

Millán, J. A. (24/04/2015). El lugar del español en Internet. *EL PAÍS*. Recuperado de:
http://elpais.com/elpais/2015/04/20/opinion/1429557622_003185.html

Mooc.es. *¿Qué es un mooc?*. Recuperado de:
<http://mooc.es/que-es-un-mooc/>

Moraes (De) Sarmiento Rego, I. (2006). Reflexión respecto al uso de periódicos electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: la enseñanza de la variedad chilena. Revista *REDELE*, núm. 6. Recuperado de:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revisita/2006_06/2006_redELE_6_13Rego.pdf?documentId=0901e72b80df9fcb

Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (2011). *Nuevo Avance 6: B.2.2. SGEL*.

Moreno de Nicolás, S. (2004). Ventajas y desventajas de la prensa digital en relación a la prensa impresa. *Tonos digital*, (8). Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049916>

Moreno Espinosa, P. (2006). Mass-media y mensajes en la aldea global. Los géneros del Ciberperiodismo. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 12, pp. 379-392. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0606110379A/12361>

- Moreno Fernández, F. (2012). Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. *Instituto Cervantes*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Moreno Martínez, B. (2001). Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de E/LE. Tecnologías de la Información, y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. *Congreso Internacional ASELE*, 12. Valencia: Universidad de Valencia, 375-384. Recuperado el 13 de abril de 2013, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0375.pdf
- (2003). *Lecturas graduadas hipertextuales*. ASELE. [PDF].
- Morote Magán, P. y Sanz Marco, C. (2003). Taller de prensa en el aula de ELE. En *Actas XXXIX AEPE*, Universidad de Alcalá. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_39/congreso_39_08.pdf
- Moya, O. C. (2001). El aprovechamiento de interneteos E/LE: diseño y evaluación de materiales. *ASELE. Actas XII*, Universidad de Sevilla. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0449.pdf
- Muñoz, A.B. (2013). *El componente interactivo en materiales digitales para la enseñanza de la gramática castellana en L1*. [Trabajo fin de máster]. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/48268>
- Murillo García, N. (2009). *La lectura Crítica en ELE: Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales*. [Trabajo fin de máster]. Universidad Pompeu Fabra,

- Barcelona, España, pp. 19-21. Recuperado de:
<http://www.upf.edu/grael/LC/biblio/treballnmg.pdf>
- Murillo, F. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado de:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inv_es_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Nelson, T. (1987). *Literary Machines*. Recuperado de:
<http://www.caseycripe.com/notebook/artificial-memory>
- Nielsen, J. (2000). Usabilidad. Diseño de páginas Web. *DE INFORMACIÓN*.
- Núñez Gudás, M. (2002). Criterios para la evaluación de la calidad de las fuentes de información. *ACIMED, 10* (5). Ciudad de La Habana. Recuperado de:
http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol10_5_02/aci05502.htm
- Orihuela, J. L. (2000). Sociedad de la información y nuevos medios de comunicación. *Nueva Revista*, pp. 44-50. Recuperado de:
http://www.tecnologiaedu.us.es/rromero/pdf/nntt_activ_t1_3.pdf
- (2002). Internet: nuevos paradigmas de la comunicación. *Chasqui*, (77). Quito: Ciespal. Recuperado de:
<http://www.comunica.org/chasqui/77/orihuela77.htm>
- (2003). De Maguncia a Telépolis. Claves de la enésima revolución mediática y pasaje para la próxima. *Sala de Prensa*, 4 (51). México: SdP. Recuperado de:
<http://www.saladeprensa.org/art410.htm>
- Ortiz, O. (2006). Lectura y escritura en la era digital. Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños jóvenes. *Eduotec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17). Recuperado de:

<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/536>

Ortiz, M. V. y Rubino, L. S. (2010). Las TICs y las nuevas formas de lectura. *Revista Borradores*, 10/11(1851-4383). Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vo110-11/pdf/Las%20TICs%20y%20las%20nuevas%20formas%20de%20lectura.pdf>

Paez Mateu, A. S. (2016). *La prensa digital en la clase de ELE. Propuestas didácticas y consideraciones para trabajar con textos periodísticos en línea*. [Trabajo fin de máster]. Universidad de Islandia. Recuperado de: <https://skemman.is/bitstream/1946/24054/1/Sof%C3%ADa%20Paez%20La%20prensa%20digital%20en%20la%20clase%20de%20ELE%20MA%20HI.pdf>

Palomino Leiva, M.L. (2010). *La entrevista cualitativa*. UNAD, CERES Santander de Quilichao. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/marthaliliana/la-entrevista-cualitativa>

Parrilla, E. A. (2008). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Comunicar*, 15(30), pp. 131-136. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/158/15811864021/>

Peláez, A., Rodríguez, J. Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez, A. y González, L. (s/f). *Entrevista*. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf

Pérez Rodríguez, M^a. A. (2004). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Quaderns digitals*, 35, *Monográfico Educación y medios*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7910

- Pictosonidos (a). *El Centro de salud*. [Material audiovisual]. Recuperado de: <https://www.pictosonidos.com/categoria/en-el-centro-de-salud/29>
- (b). *Estamos malitos*. [Material audiovisual]. Recuperado de: <http://www.pictosonidos.com/categoria/estamos-malitos/30>
- Pinilla Gómez, R. (2008). Las posibilidades del periodismo digital como fuente de material didáctico para el aula de ELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. En *Actas del XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera de ASELE* (pp.489-496). Cáceres. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0489.pdf
- (2011). La comunicación de la juventud en los blogs: nuevos diarios para nuevos tiempos. *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 93, pp. 97-126. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ93-11.pdf>
- Platón, M. (2001). Lengua y periodismo en la era de Internet. En *Actas del II Congreso Internacional de la lengua española*. Valladolid. Recuperado de: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/3_la_universidad_e_internet/platon_m.htm
- Pons, P. J. de, Colás Bravo, MP y Villaciervos Moreno, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC. *Teoría de La Educación En La Sociedad de La Información*, 11(1), pp. 180-202.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), pp. 1-6. Recuperado de: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10748120110424816>

- (2002). The motivation of gameplay: The real twenty-first century learning revolution. *On the horizon*, 10(1), pp. 5-11.
- (2004). Use their tools! Speak their language. In *Connected 10*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland. Recuperado de: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Use_Their_Tools_Speak_Their_Language.pdf
- (2008). The Role of Technology in teaching and the classroom. *Educational Technology*, 48(6). Recuperado de: http://marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf
- (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press.
- (s.f). *Prensky consistently produces executive-level 'ahas' about Young people, their technology, and their changing relationship to school and work*. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/speaking/Prensky-SpeakingTopics6.pdf>

Quizbox. Recuperado de: <http://www.quizbox.com/builder/>

Quizlet. Recuperado de: <https://quizlet.com/es>

QuizRevolution. Recuperado de: <http://www.mystudiyo.com/>

Real Academia Española. (2005). *Diccionario de la lengua española*, 20 ed. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>

Report of The Digital Britain Media Literacy, Working Group. (2009). Disponible en: https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/adults2/media_lit_digital_britain

Red. es. (2005). Evaluación de Material Educativo Digital. En *Taller de formación metodológica, Madrid* (pp. 1-7). Recuperado de: http://www.edubcn.cat/rcs_gene/2_ficha_evaluacion_materia

Reverso. Recuperado: <http://diccionario.reverso.net/>

Roa, J. D. D. V. (2013). Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Historia de la Educación Colombiana*, 16(16), pp. 323-342. Recuperado de: http://revistahec.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2015/04/R16_A12_Nuevas-tecnolog%C3%ADas-aplicadas-a-la-ense%C3%B1anza-del-espa%C3%B1ol-como-lengua-extranjera.pdf

Rodríguez de las Heras, A. (2011). La lógica borrosa: Una conversación con Antonio Rodríguez de las Heras. *Revista El Estado Mental*, pp. 15-23. Recuperado de: <http://www.elboomeran.com/nuevo-contenido/230/la-logica-borrosa-una-conversacion-con-antonio-rodriguez-de-las-heras/>

Rodríguez Martín, J.R. (2004). El uso de internet en el aula de ELE. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 1(2). Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7f111851-8a90-41d0-ba6a-1594a0d6ee73/2004-redele-2-14rodriguez-pdf.pdf>

Rodríguez Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 24, pp. 359-387. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/39932>

Rodriguez, R., y Pedraza-Jiménez, R. (2009). Prensa digital y Web 2.0. *Hipertext. net*, (7). Recuperado de: <https://www.upf.edu/hipertextnet/numero-7/prensa-digital.html>

Romero Forteza, F., & Carrió Pastor, M. L. (2014). Virtual language learning environments: the standardization of evaluation. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 1(1), 135-152.

- Romero Guillemas, R. (2006). Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de español como lengua extranjera. *CVC*, pp. 27-34. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacion_es centros/PDF/rio_2006/03_romero.pdf
- Rost, A. (2002). *La actualidad múltiple en el periódico digital*. Comunicación presentada en el VII Ibercom, Congreso Iberoamericano de Comunicación. Porto (Portugal). Ponencia publicada en *Sala de Prensa*, 3 (69). México: SdP. Recuperado de: <http://www.saladeprensa.org/art552.htm>
- (2006). *La interactividad en el periódico digital*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Periodismo y ciencias de Comunicación. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4189/ar1de1.pdf>
- Rumelhart, D. E. (1977). *Introduction to human information processing*. John Wiley & Sons.
- Salamero Sesé, J. (2016). *La narración en la noticia de la prensa digital: un proyecto de innovación docente*. [Trabajo fin de máster]. Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, España. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/58790?ln=es>
- Salguero, R. M. y Gómez, J. I. A. (2013). La ayuda pedagógica en los MOOC: un nuevo enfoque en la acción tutorial. *Revista d'innovació educativa*, (11). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Ignacio_Aguaded/publication/269167091_La_ayuda_pedagogica_en_los_MOOC's_un_nuevo_enfoque_en_la_accion_tutorial/links/54857f0d0cf24356db60f466.pdf
- Sancho, J. M. y Alonso Cano, C. (2011). Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC. *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17122>

Sanmartín Sáez, J. (2007). *El chat. La conversación tecnológica*. Madrid: Arco.

Santana, O., Hernández, Z., Pérez, J., Rodríguez, G. y Carreras, F. Diccionarios en soportes informáticos. *Los diccionarios en el horizonte del siglo XXI*. Recuperado de: http://gedlc.ulpgc.es/art_ps/art25.pdf

Seco Reymundo, M. (1990). Los periodistas ante el idioma. *El lenguaje en los medios de comunicación*, pp. 139-157. Zaragoza: Asociación de la Prensa de Zaragoza. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126819>

Simon, I. M. (2001) El uso de Internet en la enseñanza del E/LE. *Culturele*, Universitat de Barcelona: <http://www.ub.es/filhis/culturele/InaSimon.html>

— (2004) El uso de la Internet en la enseñanza del E/LE. El uso de internet en el aula de ELE. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (redELE)*, 1(2). Recuperado de: https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=63&catid=7&Itemid=51&layout=default&date=2017-01-01

Sitman, R. (1998). Divagaciones de una internauta: algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE. *Espéculo ELE*, (10). Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/4212/c0cec0d166bd8fd6811249c36bfe94fbecef.pdf>

— (2003). Más allá de la información: la prensa en la enseñanza de E/LE. En Perdiguero, H. y A. Álvarez, (Eds.). *XIV Congreso Internacional ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE: Burgos. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0097.pdf

- Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas, México. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44430739_Comprension_de_la_lectura_analisis_psicolingüístico_de_la_lectura_y_su_aprendizaje_Frank_Smith
- Soler Albiñana, M. (2012). Aprovechar la web social en clase de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, (6). Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/viewFile/6599/6385>
- State of Connectivity: A Report on Global Internet Access*. (2014). Recuperado de: <https://newsroom.fb.com/news/2015/02/the-state-of-global-connectivity/>
- Suárez García, J. (2000). La enseñanza del español como lengua extranjera a través de Internet: evaluación de algunas experiencias. En *Actas del X Congreso Internacional de ÁSELE*, Cádiz (pp. 1031-1045). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_1027.pdf
- Talanquer, V. (2009). De escuelas, docentes y TICs. *Educación química*, 346. Recuperado de: http://icsoi.arizona.edu/tpp/EdQuim_TICs.pdf
- Tim, O. (2005). What is web 2.0? design patterns and business models for the next generation of software. *O'Reilly*. Recuperado de: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Tio Spanish: aprender español online. (4 de marzo de 2014). *Las Fallas de Valencia, fiestas de España*. [Vídeo en Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=YDa9y47XCcA>

tnrelaciones. Recuperado de:
<http://www.tnrelaciones.com/anexo/laprensa/>

Traver Martí, J. A. y García López, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), pp.1-14. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000100002

Valle Gastaminza, F. D. (2002). Análisis y tratamiento documental en medios de comunicación impresos en la era digital. *Cuadernos de documentación multimedia*, (12). Recuperado de:
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/cursos/verano/material/FELIX%20DEL%20VALLE/fvalleEV6.htm>

Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo M. (1999). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 2 (1), pp. 543-554. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796586>

Valverde Berrocoso, J., Barroso Osuna, J., Garrido Arroyo, M. D. C. y Ameijeras Saiz, R. (1999). Los principios pedagógicos constructivistas en la formación inicial del profesorado y las nuevas tecnologías. En Argos, J. y Esquerra, M^a P (eds.). *Principios del Currículum*, pp. 325-335. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

Vázquez Mariño, I. (2012). Tipología de actividades para el uso de la prensa en la clase de español. *Foro de Profesores de E/LE*, (5). Recuperado de:
<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6579>

Vocaroo. Recuperado: <https://vocaroo.com/>

- Voicethread* . Recuperado de: <https://voicethread.com/>
- Wikilengua del español*. Recuperado de: <http://www.wikilengua.org/index.php/Portada>
- Wikipedia. *ARPANET*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/ARPANET>
- *ICQ*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/ICQ>
- *Leet speak*. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Leet_speak
- *Messenger*. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/MSN_Messenger
- *Napster*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Napster>
- *Online newspaper*. Recuperado de: https://en.wikipedia.org/wiki/Online_newspaper
- *Pen Pals*. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Amigo_por_correspondencia
- Wix.es*. Recuperado de: <https://es.wix.com/>
- WordReference*. Recuperado de: <http://www.wordreference.com/es/>
- Wyss, E. L. (1999). Iconicity in the Digital World. An Opportunity to Create a Personal Image?. En Nänny, M./Fischer, O. (eds.): *Form Miming Meaning: Iconicity in Language and Literature, 1*, Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 285-305.
- Yates, S. J. (1996). Oral and written linguist aspects of computer conferencing. En Herring, Susan (ed.). *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives* (pp. 29-46). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Yubero, J. M. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador. En *Actas del II Congrès Internacional de Didactiques*. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu//handle/10256/2793>
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel.
- (2002). *Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/yus_f.htm
- Zapata, M. (2012). Recursos educativos digitales: conceptos básicos. *Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. Universidad de Antioquia*. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/d211b52ee1441a30b59ae008e2d31386/845/estilo/aHR0cDovL2FwcmVuZGVlbmxpbmVhLnVhZGZWR1LmNvL2VzdGlsb3MvYXp1bF9jb3Jwb3JhdGl2by5jc3M=/1/contenido/>

ANEJOS

ANEJO I

Muestras del uso de la prensa digital (textos periodísticos adaptados o elaborados *ad hoc*) en algunos manuales de ELE de distintos editoriales y niveles de competencia lingüística



En el periódico británico *The Times* ha aparecido un artículo sobre la telebasura en España. Después de leerlo, una lectora ha enviado la siguiente carta a la sección de Cartas al Director de un periódico español. Léela y elige las respuestas adecuadas.

CARTAS AL DIRECTOR

La telebasura española en *The Times*

Hace unas semanas, el periódico británico *The Times* publicó un artículo sobre la telebasura en la televisión española. El artículo analiza los programas que se pueden calificar como telebasura y las causas de su alto índice de audiencia; también dice que los políticos hacen constantemente promesas de mejorar la calidad de la televisión, aunque luego no las cumplen.

El periodista que redactó la noticia dice que no puede entender cómo programas tan malos tienen tanta audiencia porque degradan a unos seres humanos que se consideran famosos y muestran en público todo lo que debería ser privado. Me parece que es una vergüenza que solo se hable de nuestra televisión en el extranjero por su mala calidad. Creo que este tipo de artículos tiene que hacernos reaccionar.

Al final del artículo se dice que este es un fenómeno exclusivamente español, es decir, que no existe en otros países. ¿Se imaginan ustedes lo que pueden pensar de nosotros en otros países? ¿Es esa la imagen que los españoles queremos dar en Europa? Creo que es necesario hacer algo al respecto.

En el artículo, también le preguntan a la periodista Rosa Villacastín por las razones de este fenómeno y ella, que ha participado en programas de este tipo, responde que los telespectadores están cansados de sus problemas. La mayoría prefiere ver lo que les ocurre a esos personajes públicos que pensar en sus propios problemas. ¡Vaya excusa! Creo que los directores de las cadenas de televisión de España deben pensar más en cuál es su obligación como medios de comunicación y menos en el índice de audiencia.

Sonia H. Vespella (Tarragona)

Según el periodista de *The Times*, los programas de la telebasura en España...
son comprensiblemente famosos.
son como los de otros países.
publican cosas que deberían ser privadas.

La lectora se siente avergonzada porque el periódico *The Times* habla...
mal de España y de los españoles.
de los españoles famosos.
de que la vida de los famosos debería ser privada.

El periodista Rosa Villacastín dice que estos programas tienen éxito porque
la mayoría de los españoles...
no tiene problemas.
no quiere solucionar sus problemas.
prefiere evadirse de sus problemas.



Destino Erasm

Lee ahora el artículo y observa cómo funcionan los ordenadores del discurso para organizar las diferentes ideas que se planteaban en el esquema.

LLAMADA ACEPTADA, EDUCACIÓN PERDIDA

Los avances tecnológicos plantean nuevos problemas de convivencia

Los avances tecnológicos siempre han ayudado a nuestra sociedad a evolucionar hacia formas de vida diferentes y hacia distintas maneras de relacionarse con el mundo. Esto ha provocado cambios en nuestras formas de convivencia, que no siempre han sido positivos. En algunos casos han causado, incluso, problemas de convivencia que han obligado a la sociedad a plantearse la necesidad de crear nuevas normas de comportamiento. Este es el caso del uso y abuso del teléfono móvil.

En nuestra sociedad podemos encontrar ciertas conductas que nos obligan a planteamos cuestiones como: ¿pueden crear adicción el móvil o las nuevas tecnologías? ¿Hay personas que utilizan la tecnología para aislarse? O, el tema que vamos a tratar, ¿existe la mala educación o la descortesía tecnológica?

Por un lado, hay personas que viajan en transporte público (especialmente los jóvenes)

que se aíslan totalmente mirando por la ventanilla, con sus auriculares en los oídos, y sólo se mueven del asiento para poder contestar a su móvil con más comodidad. Viajan sin tener en cuenta las necesidades de las personas que están junto a ellos: personas mayores, embarazadas, etc.

Por otro lado, en lugares públicos están aquellos que contestan sin vergüenza con un volumen de voz demasiado alto. Otros, además, interrumpen constantemente sus conversaciones en el trabajo o en la vida personal por una llamada de móvil. Contestan el móvil una y otra vez sin respetar a la persona con la que están hablando.

Ante estas situaciones tan habituales, es posible ofrecer alternativas. En primer lugar, no es necesario contestar inmediatamente todas las llamadas, se pueden utilizar diferentes tonos para identificar a la persona que llama. En segundo lugar, es mejor llamar al móvil de alguien después de haber

intentado llamarlo al fijo de su oficina o de su casa. De esta manera no estará obligado a contestar, si nuestra llamada suena en un momento inoportuno. También, si estamos hablando con otras personas, es una buena solución utilizar el modo de reunión o de silencio para no molestarlas con el ruido y no desviar la atención de la conversación. Por último, hay ocasiones en las que es mejor dejar que suene, aunque se pierda la llamada. Si es importante, seguro que volverán a llamar.

En otras palabras, es un error dejar que el móvil controle nuestras vidas. Todavía no hemos aprendido que la tecnología debe estar al servicio del hombre y no al revés, y que es necesario respetar las normas de conducta para mantener la convivencia.

¿Qué opinas sobre el artículo? Comenta con tu compañero s siguientes preguntas.

¿Qué finalidad tiene el artículo?

Es un texto objetivo? ¿Qué expresiones lo demuestran?

• ¿Qué edad crees que tiene la persona que lo escribe?

• ¿Estás de acuerdo con las ideas que expresa el autor?

Has decidido escribir una carta a la sección Cartas al Director del periódico en que se ha publicado el artículo anterior. Escribe primero un esquema con ideas que quieres presentar. A continuación, redacta la carta utilizando ordenadores del discurso.

Santander, 26 de septiembre

Señor director:

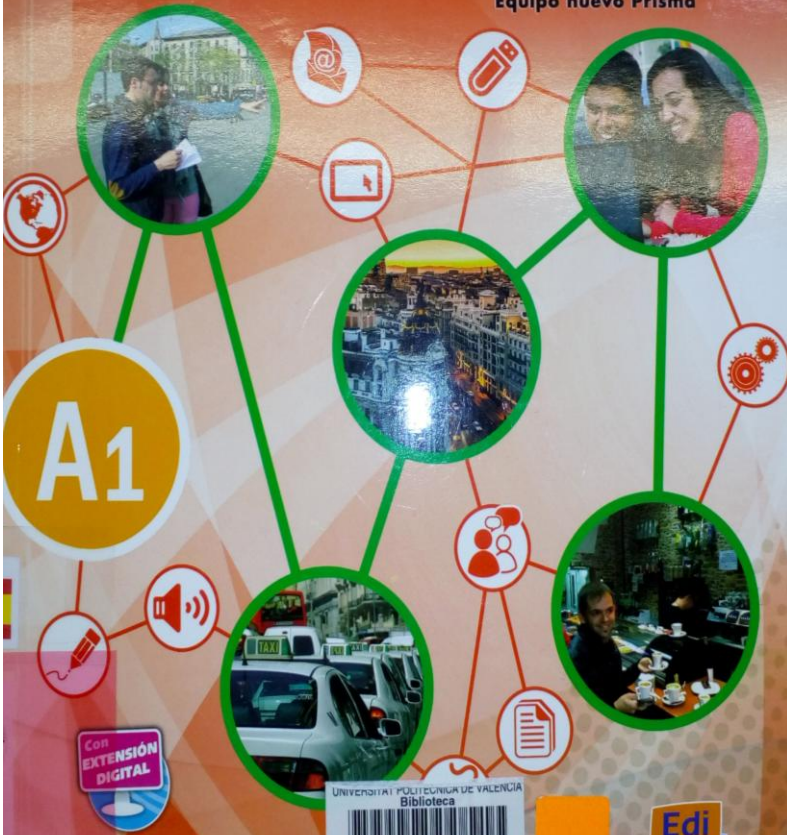
Escribo esta carta para mostrar mi desacuerdo con algunas de las ideas expresadas en el artículo «Llamada aceptada, educación perdida»...

NIVEL A1
Edición ampliada

nuevo PRISMA

Curso de español para extranjeros

Equipo nuevo Prisma



libro del
ALUMNO

5 MI SANTIAGO QUERIDO

Cultura

Lee el siguiente artículo sobre Santiago de Chile y completa la ficha informativa.

www.viajesyturismo.com

✈ Viajes y turismo

Santiago de Chile

La capital de Chile está en el centro del país, entre la cordillera de los Andes y el océano Pacífico; es una de las ciudades más recomendadas para hacer turismo. Santiago tiene más de cinco millones de habitantes.

El lugar turístico más visitado es la Plaza de Armas; está en el centro de la ciudad y en ella hay muchos edificios conocidos, como la Catedral Metropolitana. Otro monumento nacional muy famoso es el Palacio de la Moneda, residencia del presidente de la República de Chile.

Los museos más visitados son el Museo Histórico Nacional y el Museo de Bellas Artes.

Santiago no tiene mar, pero sí un río que se llama Mapocho y que cruza toda la ciudad. En el centro hay un parque natural, el Cerro Santa Lucía, una pequeña montaña en el medio de la ciudad.

Nombre:
 Población:
 Ubicación: Santiago está en de Chile.
 Monumentos nacionales: Plaza de Armas,
 Museos:
 Lugares de interés turístico: El río Mapocho,



Plaza de Armas



Palacio de la Moneda



Mapocho



Océano Pacífico

2 Intercultura

Elabora una ficha informativa sobre tu ciudad o la ciudad más importante de tu país y, después, explícasela a tus compañeros. Sigue el modelo de la actividad anterior.

3

Escucha el diálogo y señala en el mapa el recorrido que necesita hacer Antonio para llegar al Cerro Santa Lucía.



En el español de Chile *harto* significa mucho, demasiado, gran cantidad y *cuadra* es calle o manzana.



PRESENTE DE VERBOS IRREGULARES

empezar	volver	ir	salir
empiezo	vuelvo	voy	salgo
empiezas	vuelves	vas	sales
empieza	vuelve	va	sale
empezamos	volvemos	vamos	salimos
empezáis	volvéis	vais	salís
empiezan	vuelven	van	salen

5 Forma frases.

- 1 Carmen / empezar / su trabajo / a las ocho.
Carmen empieza su trabajo a las ocho.
- 2 ¿A qué hora / empezar / la película?
- 3 Mi padre / ir / al trabajo / en autobús.
- 4 Yo / volver / a mi casa / a las siete.
- 5 ¿Cuándo / volver / de vacaciones tus hermanos?
- 6 ¿Ir (nosotros) / a casa de la abuela?
- 7 ¿Cómo / ir (tú) / al trabajo?
- 8 ¿Ir (vosotros) / al colegio / en autobús?
- 9 ¿A qué hora / salir (tú) / de casa?
- 10 ¿A qué hora / empezar / las clases?

PREPOSICIONES DE TIEMPO

Días		
El lunes		la mañana
Hoy	por	la tarde
El sábado		la noche

Yo **solo** trabajo **por** la mañana.
Julia se ducha **por** la tarde.
Los sábados **por** la noche vamos a la discoteca.

Horas		
Son	las diez	de la mañana
	las cinco	de la tarde
	las tres	de la noche
		de la madrugada

Se levanta **a** las seis **de** la mañana.
Ella trabaja **desde** las ocho **hasta** las tres.
Ella trabaja **de** ocho **a** tres.
Yo **por** la tarde no tengo clase.
Los sábados **por** la noche vamos a la discoteca.

Comunicación

Antifonarios
Muchos los camareros del hotel hablan inglés.
La mayoría de los españoles se acuesta tarde.
Muchas personas en el mundo estudian español.
Algunos alumnos van al colegio en autobús.

6 Lee el artículo y contesta a las preguntas.

Escuela Provincial de Ballet
Alejo Carpentier (La Habana, Cuba)

En esta escuela estudian los alumnos desde los nueve hasta los catorce años. El ritmo de trabajo es muy duro, tienen clase por la mañana y por la tarde. Por la mañana, las clases empiezan a las siete y cuarto todos los días, y algunos alumnos se levantan a las cinco de la mañana. Las clases de baile terminan a las doce, y a esa hora los alumnos van a otra escuela que está cerca. Allí estudian las mismas asignaturas (Lengua, Matemáticas, Geografía, etc.) que los demás niños de su edad. Terminan las clases a las seis de la tarde y a veces vuelven otra vez a la escuela de *ballet*, hasta las ocho.



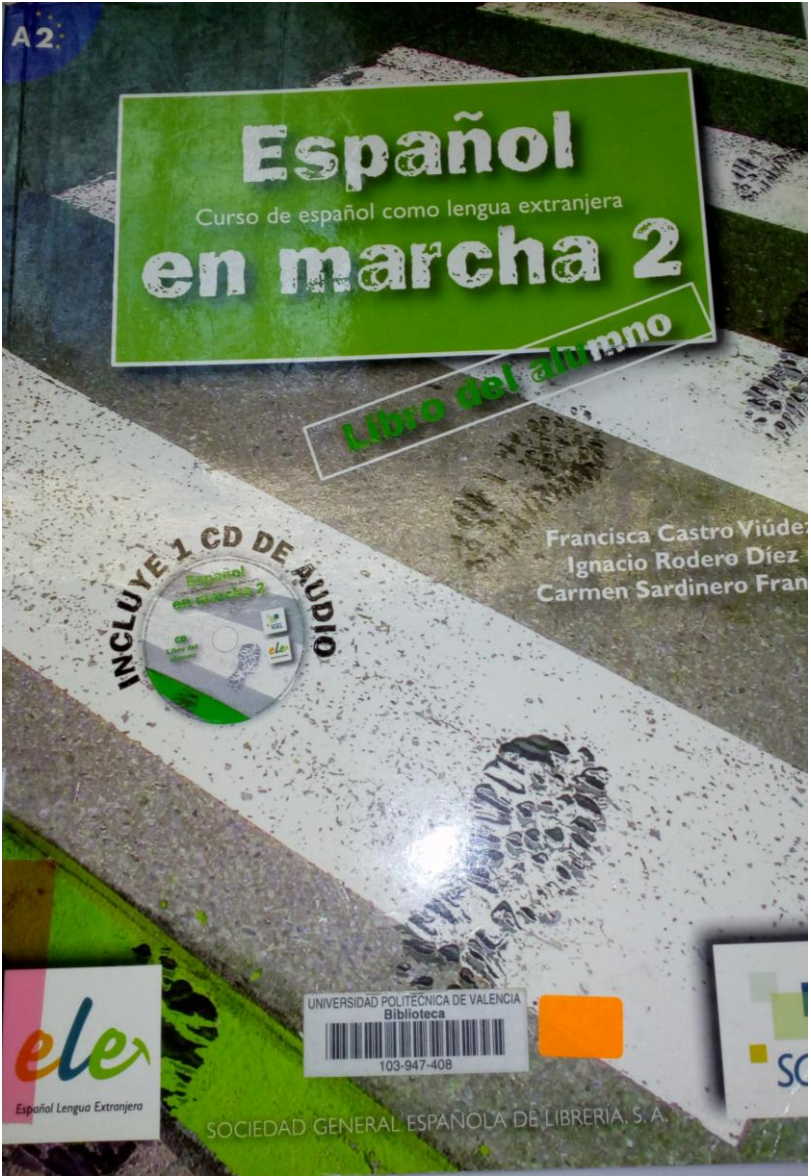
Foto: J. Rodríguez / El Emigrante, de Marina Viver por El País

- 1 ¿Cuántas horas de ballet tienen cada día?
- 2 ¿Estudian en la misma escuela otras asignaturas?
- 3 ¿Qué edad tienen los alumnos de esta escuela?
- 4 ¿A qué hora terminan las clases por la tarde?

7 Lee el texto otra vez y completa las frases con las preposiciones del recuadro.

a • de • desde • hasta • por

- 1 En esta escuela estudian los niños _____ los nueve _____ los catorce años.
- 2 Algunos alumnos se levantan muy pronto, _____ las cinco _____ la mañana.
- 3 _____ la mañana, los niños están en la escuela de ballet _____ las siete y cuarto _____ las doce.
- 4 En la escuela de ballet los alumnos tienen clase _____ la mañana y _____ la tarde.
- 5 Los alumnos de ballet van a otra escuela _____ las doce _____ las seis de la tarde.
- 6 Por la tarde, las clases de ballet son _____ las ocho.





Hablar de hábitos y circunstancias del pasado.

A. No había tantos coches

1. ¿Imaginas cómo era la vida hace 100 años? Piensa una diferencia y coméntalo con tus compañeros.

Hace cien años no había televisión y ahora sí.

2. Lee y escucha este reportaje del periódico. 

EL MADRID DE 1900

En 1900, los niños madrileños se bañaban en el río Manzanares o cruzaban las calles sin mirar. Ahora es imposible.

María Guerra tiene 92 años ahora y cuenta cómo era su infancia: "Mi padre era conductor de tranvía. Yo fui a un colegio de monjas hasta los 14 años. Como no había transporte, todos los días tenía que andar más de media hora para llegar.

Cuando tenía catorce años entré a trabajar en un taller de modistas. Los domingos salía con mis amigas a bailar o al teatro, íbamos siempre al teatro Latina.

En Madrid había muchos cafés, pero las mujeres no entrábamos solas, porque estaba mal visto".

Por su parte, Emilio Rodríguez dice que le gustaba más jugar en la calle que ir a la escuela.

Iba a la puerta del Palacio Real a ver el cambio de guardia en tiempos de Alfonso XIII. También recuerda la primera vez que fue al cine: le pareció maravilloso. A los 14 años empezó a trabajar en una pastelería y todos los días repartía los bollos a domicilio.



Luego entró a trabajar en una imprenta y se hizo tipógrafo. Tanto María como Emilio piensan que la vida ha cambiado desde que ellos eran jóvenes, y que ahora se vive muchísimo mejor que antes.

Adaptado de EL PAÍS

3. Responde a las preguntas.

1. ¿A qué se dedicaba el padre de María Guerra?
2. ¿Cómo iba a la escuela? ¿Por qué?
3. ¿A qué edad entró a trabajar?
4. ¿Qué le gustaba hacer los domingos?
5. ¿Entraban las mujeres solas en los cafés? ¿Por qué?
6. ¿Adónde iba Emilio de pequeño? ¿Por qué?
7. ¿Cuál fue su primer trabajo?
8. ¿A qué se dedicó en su vida adulta?

GRAMÁTICA

Pretérito

- Se usaba para...
- Para...
- Par...

4. Sub

- 1.
- 2.
- 3.

AULA 2

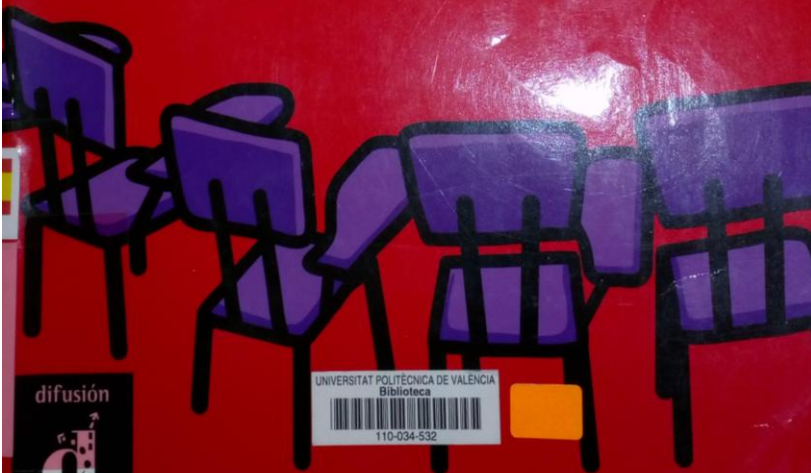
CURSO DE ESPAÑOL
NUEVA EDICIÓN



AUDIO
+ MP3



Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano | Coordinación pedagógica Neus Sans



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA
Biblioteca



110-034-532

3. VEGANOS

A. ¿Qué sabes de los veganos (los vegetarianos más estrictos)? Lee estas afirmaciones y, en parejas, comentad si os parecen verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
1. Los veganos no toman azúcar, pero sí miel.		
2. No usan ropa de lana.		
3. No beben leche de vaca.		
4. Creen que ayudan a acabar con el hambre en el mundo.		
5. Creen que comer carne es malo para el medio ambiente.		
6. No consumen ningún tipo de proteínas.		
7. Consumen frutos secos: nueces, almendras, etc.		

B. Ahora leed este artículo y comprobad vuestras respuestas.



Existen varios tipos de vegetarianos. Los más estrictos son los llamados "veganos". Los vegetarianos veganos no comen carne, pescado, lácteos, huevos, miel, ni ningún otro producto de origen animal. Tampoco compran productos fabricados con lana o con piel. Dicen que, además de ser el estilo de vida más sano que existe, el vegetarianismo ayuda a acabar con el hambre en el mundo, a proteger el medio ambiente y a mejorar la calidad de vida de todo el planeta. ¿Por qué?

LOS ANIMALES

Los veganos opinan que los animales utilizados para producir carne, leche y huevos son maltratados y viven, en general, en muy malas condiciones.

EL HAMBRE

En la Tierra se crían 1300 millones de animales, que ocupan casi el 24% del planeta. Estos animales consumen enormes cantidades de cereales y de agua, necesarias para alimentar a millones de humanos.

LA SALUD

Para los veganos, una dieta a base de fruta, verdura, cereales y legumbres es ideal para mantener el cuerpo limpio y sano.

¿QUÉ COME UN VEGANO?

Además de frutas frescas y verduras, come cereales, pasta, pan, patatas, legumbres, arroz, frutos secos, leche de soja, tofu y otros productos hechos a base de proteína vegetal. Estos alimentos aportan, según los veganos, todos los elementos que necesita el cuerpo humano.

C. ¿Conoces a algún vegano o vegetariano?

12. ¡ESPECTACULAR!

A. Una revista ha publicado un artículo con lugares espectaculares de países hispanos. Lee los textos. ¿Cuál te parece más espectacular?



CUATRO LUGARES ESPECTACULARES

Machu Picchu

No existen documentos históricos sobre esta antigua ciudad, por lo que las teorías sobre su origen son muy variadas. La teoría más aceptada es que la ciudad fue construida para el fundador del Imperio inca, Pachacútec Yupanqui; y después se convirtió en su mausoleo. Su localización y la calidad arquitectónica de las construcciones hacen de esta ciudad un lugar impresionante, digno del dios Sol y su corte.



Salar de Uyuni

Es el mayor desierto de sal del mundo y se encuentra en el Altiplano andino, en Bolivia. Está rodeado por montañas volcánicas de hasta 5000 metros. Este desierto se inunda con las lluvias en invierno y se seca en verano. Por eso, la mejor época para visitarlo es de noviembre a mayo, cuando se seca y es posible caminar por las capas de sal que lo forman.

nuevo PRISMA

NIVEL B1

Curso de español para extranjeros

Equipo nuevo Prisma




B1

Con EXTENSIÓN DIGITAL

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA
Biblioteca
110-048-726

Edi numen


libro del ALUMNO

1.2. |  Ahora, lee el artículo, ordena los párrafos y comprueba tus hipótesis anteriores.

El 12% de los jóvenes vuelve a casa de sus padres después de haberse emancipado

- 1 Si emanciparse era difícil, la crisis lo ha hecho casi imposible. Ya no es cuestión de que los jóvenes dejen la casa de sus padres para vivir por su cuenta, sino de que muchos de aquellos que lo hicieron están teniendo que regresar.
- 2 El trabajo, patrocinado por la Fundación Bancaja, ofrece por primera vez datos sobre la "vuelta al nido" de los jóvenes después de haberse emancipado. Los motivos económicos son los principales causantes del fenómeno de la reversibilidad residencial de los jóvenes (45,5%) seguido del precio de la vivienda (25,2%) y los alquileres (6,7%). Hay que tener en cuenta que el primer empleo de los jóvenes es retribuido con 720 euros mensuales y el 63% tiene un contrato temporal en su primera experiencia laboral.
- 3 En concreto, el 12% de los jóvenes entre 16 y 30 años que estaban emancipados han vuelto al domicilio familiar a causa de su inestable situación laboral. En el caso de los de entre 25 y 30 años este porcentaje aumenta hasta el 27%.
- 4 Además, este estudio ofrece otros datos interesantes: la totalidad de los jóvenes entre 16 y 19 años vive con sus padres (96%), mientras que uno de cada dos de más de 25 años se ha emancipado; cuanto mayor es el nivel de estudios de los jóvenes, más tardan en tener su primer empleo; y, curiosamente, los que viven en zonas urbanas encuentran trabajo más tarde que los que viven en poblaciones no urbanas.
- 5 Por último, en el apartado del estudio dedicado a la formación de pareja y paternidad, se indica que a los 30 años son padres 6 de cada 10 jóvenes con estudios obligatorios, y solo el 10% de los universitarios tiene hijos.
- 6 Son las cifras de un estudio del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE), *Cambios en las trayectorias vitales de los jóvenes*, que se ha hecho entre jóvenes que en los últimos cinco años se han incorporado al mercado laboral. En paro, el 85% vive con sus padres; cuando logran un empleo, solo el 58%.

Adaptado de <http://www.20minutos.es/noticia/1609114/0/jovenes/vuelven-casa-padres/tras-emanciparse/#xtor=AD-15&xts=467263#xtor=AD-15&xts=467263>

1.3. |  Acabas de ordenar un texto por párrafos. Di en qué palabras, frases o elementos te has fijado para ordenarlo y anótalas en el lugar correspondiente. ¿Todos los puntos que te damos para la reflexión te han sido válidos? ¿Por qué?

- 1 Conocer las palabras clave:
- 2 Reconocer la función de los conectores: *Por último*,
- 3 Seguir los porcentajes:
- 4 Ordenar por edades:
- 5 Entender el contexto del párrafo:
- 6 Analizar la estructura del texto:
- 7 Identificar los tiempos verbales:
- 8 Descartar las palabras desconocidas:
- 9 Leer primero el texto de forma rápida:
- 10 Aprender el léxico de la actividad 1:

> | 2 | Estas palabras pertenecen a un texto sobre la Cruz Roja española que vas a leer a continuación en la actividad 2.1. Relacionálas con su definición.

- 1 conflicto bélico
- 2 cirujano
- 3 correa
- 4 vara
- 5 parto
- 6 siniestralidad
- 7 inclusión
- 8 mitigar
- 9 derrumbar

- 10 Destruir.
- 11 Médico que realiza operaciones.
- 12 Guerra.
- 13 Palo largo y delgado.
- 14 Daños y accidentes.
- 15 Disminuir, suavizar.
- 16 Inserción.
- 17 Nacimiento de un bebé.
- 18 Tira de cuero.

| 2.1 | Lee el siguiente texto sobre el 150 aniversario de Cruz Roja Española y comprueba tus respuestas anteriores.

Noticias | Cruz Roja Española cumple 150 años

Noticias

Cruz Roja Española cumple 150 años

La organización humanitaria más grande del mundo celebra en nuestro país 150 años de compromiso con las personas que más lo necesitan.

Cruz Roja se ha ido adaptando a las necesidades de la sociedad con el paso del tiempo. Primero empezaron con la acción humanitaria a víctimas de conflictos bélicos; posteriormente, ayudando a las víctimas de desastres naturales y de otro tipo en tiempo de paz, hasta lo que se hace hoy, la acción preventiva y en favor del bienestar social y la calidad de vida.

La primera intervención de Cruz Roja Española fue en Oroquieta, Navarra, durante la tercera guerra carlista, que se desarrolló entre 1872 y 1876. El cirujano militar navarro y fundador de Cruz Roja Española, Nicasio Landa, creó el "mandil landa", que constaba de un lienzo, unas correas y una vara de madera, y que servía para trasladar a los heridos. Esto supuso una verdadera revolución.

Pero la Cruz Roja de nuestro país fue también pionera en la construcción del primer hospital de quemados, facilitó el primer parto sin dolor, inició el salvamento marítimo, hizo frente a la siniestralidad en carreteras, a la asistencia a toxicómanos o a afectados por el SIDA, y un largo etcétera que han hecho posible todos sus miembros, en especial, los voluntarios, cuyo papel ha sido fundamental.


Hoy, los desafíos también se centran en la inclusión de las personas vulnerables, entre ellas, muchas personas de clase media que hasta ayer tenían todas sus necesidades cubiertas. Cruz Roja lanzó en 2012 el programa *Ahora +* que nunca para ayudar a las personas que más sufren la crisis. El resultado: 240000 personas incluidas en el programa, cuando inicialmente el objetivo eran 300000.

Cruz Roja trabaja también con las personas mayores y brinda servicios de teleasistencia; también se les ayuda a hacer trámites o se les acompaña para que no se sientan solos: "Hace 30 años no había problemas porque existía una red familiar que cubría estas necesidades, pero ahora los hijos emigran buscando trabajo y no pueden atenderlos", explica Antoni Brul.

Cruz Roja también trabaja en cooperación internacional en 36 países y ayuda a los inmigrantes recién llegados, a los que se les brinda asistencia humanitaria básica al llegar a nuestro país hasta la inclusión en el mercado laboral.

¿Cuáles son entonces los retos para el futuro? Según el presidente de Cruz Roja Española, Juan Manuel Suárez del Toro Rivero: "Vivir como actores directos que hacen todo lo posible para prevenir, atender y mitigar todo lo que pueda destruir, alterar o fragilizar a las personas cuando la vida se les derrumba por la causa que sea".

Adaptado de <http://www.abc.es/sociedad/20140704/abci-aniversario-cruz-roja-201407031359.html#formcomentarios>



Equipo de primeros auxilios utilizado por la Cruz Roja en la Segunda Guerra Mundial.

2 | Estas palabras pertenecen a un texto sobre la Cruz Roja española que vas a leer a continuación en la actividad 2.1. Relaciónalas con su definición.

1. conflicto bélico *
2. cirujano *
3. correa *
4. vara *
5. parto *
6. siniestralidad *
7. inclusión *
8. mitigar *
9. derrumbar *

- * a. Destruir.
- * b. Médico que realiza operaciones.
- * c. Guerra.
- * d. Palo largo y delgado.
- * e. Daños y accidentes.
- * f. Disminuir, suavizar.
- * g. Inserción.
- * h. Nacimiento de un bebé.
- * i. Tira de cuero.

2.1 | Lee el siguiente texto sobre el 150 aniversario de Cruz Roja Española y comprueba tus respuestas anteriores.

Noticias | Cruz Roja Española cumple 150 años

Noticias

Últimas noticias Buscar

Cruz Roja Española cumple 150 años

La organización humanitaria más grande del mundo celebra en nuestro país 150 años de compromiso con las personas que más lo necesitan.

Cruz Roja se ha ido adaptando a las necesidades de la sociedad con el paso del tiempo. Primero empezaron con la acción humanitaria a víctimas de conflictos bélicos; posteriormente, ayudando a las víctimas de desastres naturales y de otro tipo en tiempo de paz, hasta lo que se hace hoy, la acción preventiva y en favor del bienestar social y la calidad de vida.

La primera intervención de Cruz Roja Española fue en Oroquieta, Navarra, durante la tercera guerra carlista, que se desarrolló entre 1872 y 1876. El cirujano militar navarro y fundador de Cruz Roja Española, Nicasio Landa, creó el "mandil landa", que constaba de un lienzo, unas correas y una vara de madera, y que servía para trasladar a los heridos. Esto supuso una verdadera revolución.

Pero la Cruz Roja de nuestro país fue también pionera en la construcción del primer hospital de quemados, facilitó el primer parto sin dolor, inició el salvamento marítimo, hizo frente a la siniestralidad en carreteras, a la asistencia a toxicómanos o a afectados por el SIDA, y un largo etcétera que han hecho posible todos sus miembros, en especial, los voluntarios, cuyo papel ha sido fundamental.

Hoy, los desafíos también se centran en la inclusión de las personas vulnerables, entre ellas, muchas personas de clase media que hasta ayer tenían todas sus necesidades cubiertas. Cruz Roja lanzó en 2012 el programa *Ahora + que nunca* para ayudar a las personas que más sufren la crisis. El resultado: 2400000 personas incluidas en el programa, cuando inicialmente el objetivo eran 300000.

Cruz Roja trabaja también con las personas mayores y brinda servicios de teleasistencia; también se les ayuda a hacer trámites o se les acompaña para que no se sientan solos: "Hace 30 años no había problemas porque existía una red familiar que cubría estas necesidades, pero ahora los hijos emigran buscando trabajo y no pueden atenderlos", explica Antoni Brul.

Cruz Roja también trabaja en cooperación internacional en 36 países y ayuda a los inmigrantes recién llegados, a los que se les brinda asistencia humanitaria básica al llegar a nuestro país hasta la inclusión en el mercado laboral. ¿Cuáles son entonces los retos para el futuro? Según el presidente de Cruz Roja Española, Juan Manuel Suárez del Toro Rivero: "Vivir como actores directos que hacen todo lo posible para prever, atender y mitigar todo lo que pueda destruir, alterar o fragilizar a las personas cuando la vida se les derrumba por la causa que sea".

Adaptado de <http://www.abc.es/sociedad/20140704/abci-aniversario-cruz-roja-201407031359.html#formcomentarios>



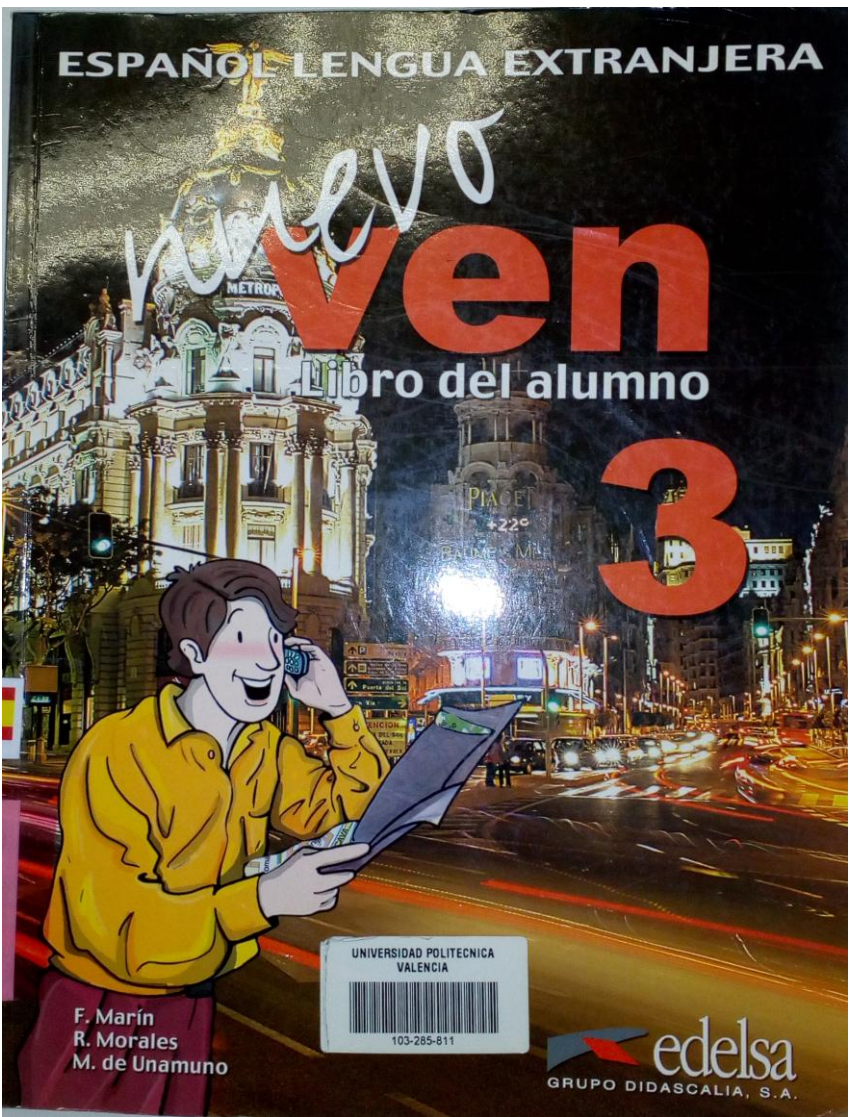
Equipo de primeros auxilios utilizado por la Cruz Roja en la Segunda Guerra Mundial.

ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

nuevo
aven

Libro del alumno

3



F. Marín
R. Morales
M. de Unamuno

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
VALENCIA



103-285-811

 **edelsa**
GRUPO DIDASCALIA, S.A.

Comprensión lectora

Curarse a carcajadas

Reírse es la más barata de las terapias. Después de tres horas la risa puede cambiar los resultados de unos análisis clínicos porque disminuye el colesterol y produce una activación cerebral que da lugar a una sensación placentera y sedante.

Hay muchas personas que se benefician con la técnica de la risoterapia. Los depresivos son muy agradecidos porque tienen unos niveles muy bajos de ciertas sustancias cerebrales que con la carcajada aumentan. También todas las patologías del sistema inmunológico mejoran con esta técnica.

La risa es uno de los misterios más antiguos de la ciencia. Cuando nos venimos abajo por alguna circunstancia, ese momento provoca la risa en los demás y la vergüenza en nosotros mismos. En esa situación, lo mejor es reírse de uno mismo. No debemos tomarnos muy en serio.

En la medicina oriental la risa es muy apreciada, los budistas zen buscan la iluminación a través de una gran carcajada. Por el contrario, en Occidente su uso curativo es una novedad, aunque cada día son más los médicos interesados por este tipo de terapia y se acercan a ella con voluntad de aplicarla a sus enfermos. Como tendemos a reprimir la risa en situaciones formales, hay que preparar previamente al paciente para que rompa su defensa natural que le lleva a no manifestarse espontáneamente y a no exteriorizar sus sentimientos. La risa es la distancia más corta entre dos personas.

El oncólogo Eduardo Salvador afirma que "a veces tenemos miedo a ser malinterpretados, a parecer vulgares en lugar de unos profesionales rigurosos si no nos tomamos todo demasiado en serio. Sin embargo, como pacientes, asistentes sanitarios o alguien a quien le importa el bienestar del enfermo, tenemos que mantener la moral elevada y una actitud positiva que incluya la esperanza, la alegría y la risa".

Leyda Barrera lleva 12 años en España dedicándose a investigar la risa como arma médica. Explica que tras varias carcajadas aumenta la ventilación y la sangre se oxigena. Hay que reírse varias veces al día para combatir el estrés y prevenir muchas enfermedades. La risa está conectada con el hemisferio derecho, la parte del cerebro responsable de la creatividad, la intuición, el juego y el arte.

Son muchas las aplicaciones de esta terapia, algo que sabe bien Leyda, que en la "Academia de la Risa" imparte clases tanto a personas con Alzheimer como a ejecutivos o adolescentes. "Con ella nos libramos del estrés y la ansiedad acumulados, las hormonas que se activan tras una carcajada confieren bienestar".

Esta defensora de la risa anima a todos a probar esta terapia, "aunque no tengan grandes problemas, siempre es enriquecedor. Yo me tiré al ruedo; y estoy encantada".

Texto adaptado, Ángeles López, *El Mundo Salud*, 17 de junio de 2003.

Comprensión lectora

Alerta sobre la "movildependencia"

MADRID.- La Federación de Consumidores en Acción (FACUA) advierte que el uso abusivo y muchas veces compulsivo del teléfono móvil está derivando en un aumento del gasto mensual de millones de familias y en una auténtica "adicción" para numerosos consumidores, que llegan a sufrir trastornos físicos y psicológicos cuando olvidan el móvil en casa o se quedan sin batería.

"¿Tu vida es móvil?" es el lema de la campaña de FACUA, protagonizada por una joven unida a su móvil a través de unas cadenas que le cuelgan del cuello. La Federación advierte que aunque las numerosas ventajas de la telefonía móvil son innegables, muchos usuarios deben empezar a plantearse si están convirtiéndose en auténticos "movildependientes". En relación a las tarifas, FACUA advierte que llamar desde un móvil es once veces más caro que desde un teléfono fijo. De hecho, una llamada nacional con un móvil cuesta más que llamar desde un fijo a EEUU o a los países de la UE, pero cada vez son más los consumidores que dan de baja sus líneas fijas con la muchas veces errónea creencia de que el ahorro de una cuota mensual compensa las diferencias tarifarias. Un importante porcentaje de población prefiere llamar por el móvil que hacerlo desde las cabinas ubicadas en las calles y establecimientos, desde los que las llamadas resultan menos caras. Un estudio realizado en Gran Bretaña cuyas conclusiones fueron publicadas en 2000 por la revista médica "British Medical Journal" señala que los cigarrillos están siendo sustituidos por teléfonos móviles en las manos de la población adolescente y que la conducta de éstos respecto a los celulares es igual de obsesiva y adictiva que con el tabaco. FACUA señala que la publicidad de los móviles, especialmente dirigida a los adolescentes, es de hecho muy parecida a la del tabaco. En lugar de centrarse en sus tarifas, los anuncios muestran el móvil como un instrumento que da independencia, libertad, permite integrarse en un grupo, estrechar lazos con los amigos, igual que la publicidad de cigarrillos. Recientemente, un equipo de investigadores de la Universidad británica de Lancaster ha presentado un estudio, realizado sobre más de 150.000 abonados, que pone de manifiesto que uno de cada tres usuarios está enganchado a su teléfono móvil, unas cifras de adicción que doblan los de otro estudio similar realizado el año pasado.

Texto adaptado, elmundo.es, 17 de noviembre de 2004

Comprensión lectora

1. La Justicia ejemplar

- a. MIRA estas fotos. ¿Cómo te hacen sentir? DA TU OPINIÓN sobre las penas de prisión y las de servicios comunitarios empleando palabras o expresiones del recuadro.



la cárcel	el servicio comunitario	el castigo	la venganza
la prevención del delito	aprovechar el tiempo	el gasto	deprimente
la reinserción social	la depresión	la educación	perder el tiempo



Emilio Calatayud es juez de menores de Granada. Sus sentencias son tan inusuales que le han hecho conocido. El motivo es muy sencillo: el juez Calatayud no quiere castigar al delincuente, sino rehabilitarlo. Lo que intenta es reinserir al delincuente, y para eso emplea la fórmula siguiente: los delitos se pagan sirviendo a la sociedad. Por lo tanto, en vez de penas de prisión (internamiento para menores) o multas, muchas veces las sentencias consisten en servicios en beneficio de la comunidad. He aquí algunas muestras de las sentencias del juez Calatayud:

"Por conducir de forma temeraria, patrullarás con la Policía Local".

"Por robar varias veces, aprenderás a leer".

"Por conducir borracho, atenderás a víctimas de accidentes en el hospital".

"Por robar a un inmigrante sin papeles, ayudarás a los inmigrantes que llegan en pateras".

"Por maltratar a un sin techo, repartirás comida entre indigentes".

Hay tantos ejemplos que resulta imposible reunirlos todos. A menudo la condena está relacionada no sólo con el delito, sino también con el delincuente. Por ejemplo, un pirata cibernético (un "hacker") entró en varias empresas y provocó daños por un valor de 2.000 euros. La sentencia fue dar cien horas de clase de informática a estudiantes. Asimismo, a un inmigrante senegalés, por vender cd's piratas, le "condenó" a aprender español. La intención es siempre favorecer la reinserción, mostrar al delincuente que puede hacer cosas a favor de los demás.

Estas medidas siempre dependen de una actitud positiva del condenado. Es necesario que el joven reconozca su culpa, su responsabilidad. Esto no siempre se puede conseguir, pero las estadísticas están a favor del juez Calatayud. Un 80% de sus condenados no reinciden. Además, no se le puede criticar por falta de eficacia. Este juez resuelve unos ochocientos casos al año. En algunos días ha llegado a resolver más de cuarenta casos en menos de dos horas. Lo que también puede constatarse es que los jóvenes tienen con él muy buena relación. Quizá el secreto de este juez es que de joven él también fue un chico difícil y cometió pequeños delitos. Su padre lo metió en un internado con fama de duro.

Incluso cuando impone penas de internamiento en un centro de menores, busca por todos los medios la reinserción. Un interno de 19 años se rehabilitó tan satisfactoriamente que le ofrecieron un empleo dentro del mismo centro, ayudando a otros internos.

Texto adaptado, Ildefonso Olmedo,

B2.2

Curso de Español

Nuevo Avance 6

Concha Moreno | Piedad Zurita | Victoria Moreno



CD Audio MP3 incluido

os sentidos por y para aunque
 ciencia viaje al futuro si yo fuera.
 hacer maquetas ojalá la clonación
 jóvenes rios

ele
Español Lengua Extranjera

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA
 Biblioteca
 110-007-334

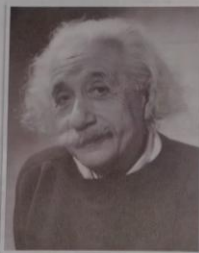
SGEL

B Einstein.

Aquí tenéis unas citas de Einstein, comentadlas con vuestros/as compañeros/as.

«Hay dos cosas infinitas: el universo y la estupidez humana, y del universo no estoy seguro».

«Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad».



2 Habla.

A Primero lee este texto. Puedes consultar el diccionario, preguntar al profesor o a la profesora o a los/as compañeros/as.

Sabes que tienes diez minutos para preparar este tema. Tienes que explicar por qué has elegido un tema u otro. Exponlo durante cinco minutos, después el profesor o la profesora, los/las estudiantes te harán preguntas sobre este tema durante cinco minutos aproximadamente.

Argumenta e intenta llegar a una conclusión.

Vago/a a letras; empollón/a a ciencias

Los estereotipos condicionan la elección de estudios en el bachillerato.

El alumno de letras es sociable, simpático y abierto, pero vago, incapaz, despreocupado e indeciso.

El de ciencias es inteligente, serio y responsable, pero individualista, insociable, aburrido y materialista. Así opinan de sí mismos y de sus compañeros 36 alumnos madrileños de entre 14 y 18 años que fueron reunidos para hablar de la elección de estudios que han hecho o la que están a punto de hacer. Se trata de parte de una investigación dirigida por la profesora de Sociología de la UNED Mercedes López Sáez, en la que los chicos reproducen el estereotipo clásico: los vagos, a letras; los empollones, a ciencias.

Los estereotipos conllevan simplificación y generalización. Son injustos, pero acaban por introducirse en la realidad de manera que resulta difícil saber si es así.

Los propios profesores, en otra parte del estudio en el que se entrevistó a once docentes madrileños, lo constatan. La estadística dice que los alumnos de Ciencias de la Naturaleza y la Salud y Tecnología repiten menos en 2.º de bachillerato (el 22,9% y 28,9%, respectivamente) que los de Sociales y Humanidades (29,6%), y mucho menos que los de Artes (45,5%).

(Texto adaptado de: <http://www.elpais.com>)

C Los internautas leen mejor. Completa el texto con las palabras o conjunto de palabras siguientes.

inmediata • acostumbrados a • evidencias • desarrolla • sobre todo • existieran pasando por • amenaza • por placer • deducir

El informe PISA revela que el alumnado que más usa la Red (1) una mayor comprensión lectora.

Algunos especialistas han advertido sobre los peligros de la era de internet para la comprensión lectora. «Creo que la mayor (2) es su potencial para disminuir nuestra capacidad de concentración y reflexión», declaraba Nicholas G. Carr, experto en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y asesor de la *Enciclopedia británica* desde hace dos años. Es obvio que las nuevas tecnologías cambian usos y costumbres —aunque los especialistas no se ponen de acuerdo en si esto le quita o no espacio a la lectura tradicional entre los jóvenes—.

«Los estudiantes (3) actividades como leer correos electrónicos, *chat* o noticias *online*, a usar diccionarios o enciclopedias en internet, a participar en discusiones de grupo en línea o a buscar información en la Red, tienen en general mayor habilidad lectora, con los textos impresos, los de toda la vida», dice el informe PISA, que analiza a alumnos de 15 años de 65 países.

Conviene aclarar que la prueba evalúa esa habilidad con distintos tipos de texto (desde párrafos de novelas o cuentos, a textos periodísticos o históricos (4) gráficos, tablas o facturas). Sin embargo, a pesar de los datos del informe PISA, no podemos (5) que la era digital esté afectando negativamente a la capacidad lectora de los jóvenes, considerada de manera amplia.



El profesor de la Universidad Carlos III de Madrid, Miguel Ángel Marzal, opina: «El alumnado se enseña en la escuela, pero se educa en el ciberespacio. La escuela tiene un plan de estudios académico, pensado para aprobar un curso y pasar al siguiente. Este plan implica un aprendizaje alejado de la realidad (6) del chico que, sin embargo, si encuentra un reflejo perfecto de sus inquietudes en el ciberespacio. Leen menos la lectura escolar, incluida la de ficción, porque no es inmediata, ni interactiva y (7), muy poco visual, pero si leen y escriben mucho en redes sociales.»

Michael Davidson, uno de los principales analistas educativos de la OCDE, destaca que, «aunque la proporción de alumnos españoles que leen por placer ha bajado desde 2000, la de los que leen ficción por placer ha aumentado del 25% al 30%. Este aumento es un signo positivo». «Impulsar la lectura (8) de cualquier tipo de texto entre los que no leen debe ser una prioridad», añade Davidson, ya que el estudio PISA ha relacionado el gusto por leer con la obtención de mejores resultados en la competencia lectora. La pregunta que puede surgir es: ¿dificultan las TIC la lectura por placer? ¿Si no (9) Tuenti o los videojuegos, los adolescentes dedicarían más tiempo a leer? «Lo dudo —dice el profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada Juan Mata—. Tal vez harían lo que siempre han hecho: charlar o jugar en la calle. No hay (10) de que el tiempo dedicado a navegar por internet o a chatear con los amigos sea un tiempo sustraído a la lectura por placer.»

(Adaptado de: <http://www.elpais.com>)



19 Lee el siguiente texto y responde a las preguntas.

ACTUALIDAD DEPORTES CULTURA **TECNOLOGÍA** GENTE/ESTILO TV VIDEO SALUD

EL DERECHO A LA INTIMIDAD ▶

¿Es delito difundir mensajes y conversaciones íntimas?



Hasta el 1 de julio de 2015 no era delito difundir imágenes de carácter íntimo, si se tenía el consentimiento de la otra persona o si esta le había dado voluntariamente. Pero en la última reforma del Código Penal español se introdujo un nuevo apartado (197.7), por el que «será castigado con una pena de prisión de tres meses a un año... el que, sin autorización de la persona afectada, difunda, revele o ceda a terceros imágenes o grabaciones audiovisuales de aquella, a pesar de haberla obtenido con su conformidad...», cuando la divulgación dañe gravemente su intimidad personal. Parece claro que el artículo se refiere a imágenes en las que la persona afectada aparece en una situación comprometida. La reforma trata de luchar contra la difusión de fotos o vídeos de carácter íntimo-sexual por parejas desechadas, normalmente junto con comentarios injuriosos. Sin embargo, la redacción literal del nuevo tipo penal suscita algunas dudas.

1. Pantallazos de mensajes

La primera es si en las imágenes o grabaciones audiovisuales debe aparecer, fisi-

camente, la imagen de la persona afectada, o si basta con que sean tuyas (que le pertenezcan o afecten). Si se opta por la primera interpretación, no sería delito la divulgación de imágenes o pantallazos de conversaciones privadas de WhatsApp o de otras redes sociales, aunque dañen igualmente su intimidad personal.

2. Conversaciones grabadas

La segunda duda es si las «grabaciones audiovisuales» a las que se refiere el precepto deben ser, para que se cumpla el tipo penal, de sonido e imágenes (ambos juntos), solo de imágenes o solo de sonido. Si se opta solo por la primera y segunda opción, no sería delito la difusión de audios con una persona cuando se compartía con ella una intimidad personal.

3. Daño grave

Pero ¿cuándo se daña «gravemente» la intimidad personal de alguien? Mucho me temo que, para resolver esta duda, no hay un criterio general. Será el juez el que, en cada caso, tenga que apreciarlo.

Socialmente se considera que no hay peor traición que la de aquella persona con la que se ha compartido la intimidad, ya sea de amistad, familiar o de pareja. A mayor intimidad, mayor gravedad de la traición. Por eso, el nuevo art. 197.7 prevé que «la pena se impondrá en su mitad superior (prisión de siete meses y medio a un año) cuando los hechos hubieran sido cometidos por el cónyuge o por persona que esté o haya estado unida a él por análoga relación de afectividad, aun sin convivencia», y también cuando «los hechos se hubieran cometido con una finalidad lucrativa» (pasar por un plato de TV a vender la intimidad de otros).

¿Qué pasará con algunos programas de televisión, en los que algunos personajes se dedican a vender la intimidad de otros, no con imágenes (que está claro que sería delito), pero sí con pantallazos de mensajes o grabaciones de conversaciones?

tecnologia.elpais.com (texto adaptado)

19.1 Define con tus palabras los delitos siguientes que se mencionan en el texto:

- ✓ revelación de secreto ✓ descubrimiento de secreto
- ✓ porno-venganza ✓ injuria

19.2 Resume las diferencias que introduce el nuevo apartado del Código Penal en materia de protección de la intimidad.

19.3 ¿Creeis que era necesario introducir estos cambios? ¿Por qué? ¿Qué peso han tenido en esta reforma internet y las redes sociales?

19.4 ¿Cuáles son las tres dudas que, según el artículo, no resuelve el texto legislativo? Debatid: ¿los pantallazos de mensajes y las grabaciones de conversaciones deben o no estar incluidas como delito?

19.5 Los políticos y famosos, ¿han de tener el mismo grado de derecho a la intimidad? Debatid entre vosotros.

20 Escuchad estas conversaciones: ¿Quiénes son los interlocutores? ¿Dónde hablan? ¿Creeis que se puede estar cometiendo algún delito? Rellenad la tabla y discutid sobre ello.

	Interlocutores	Lugar	Delito
CONVERSACIÓN 1			
CONVERSACIÓN 2			
CONVERSACIÓN 3			

4 ¿Sabéis qué es la musicoterapia? Leed este artículo.
¿Qué conclusión sacáis?

ARTÍCULOS NOTICIAS BELLEZA OCIO

La musicoterapia

La **musicoterapia** es una terapia que utiliza la música para mejorar el estado de salud del paciente. Estimular la mente es esencial, ya que es el centro operativo donde se procesan, se comprenden y se juntan todas las sensaciones y emociones que los seres humanos percibimos y expresamos. La música es una experiencia sensorial que puede activar todas las áreas cerebrales simultáneamente.

¿Cómo y dónde actúa la musicoterapia?

- ✓ **Aspectos sensoriales:** trabajando la habilidad de respuesta ante los estímulos sensoriales recibidos.
- ✓ **Aspectos motrices:** la coordinación, el equilibrio y la movilidad del paciente.
- ✓ **Aspectos cognitivos:** memoria, aprendizaje, imaginación o atención.
- ✓ **Aspectos socioemocionales:** trabaja la inteligencia y el control de las emociones.

Razones para usar la musicoterapia

- ✓ **La música es una función básica de nuestro cerebro.** Desde edades tempranas, los padres calman a sus hijos con canciones de cuna, lo que demuestra que el cerebro de los niños pequeños ya tolera muy bien la música y sus beneficios.
- ✓ **La música afecta a nuestro cuerpo.** La música entra en nuestro cerebro para procesarla, pero también tiene un efecto en nuestro sistema motor. Por eso, los musicoterapeutas utilizan este procedimiento para ayudar a las personas que han tenido un infarto cerebral a recuperar la movilidad.
- ✓ **Tenemos reacciones fisiológicas cuando escuchamos música.** La musicoterapia puede ayudar a estimular a una persona que está en coma o puede ayudar a una persona consciente a relajarse.
- ✓ **La música llega hasta las emociones.** Ya que la música estimula la amígdala, puede hacerte sentir triste, feliz, energético, motivado... La manera como la música accede a las emociones es muy útil para los musicoterapeutas.

psicologiamente.net/vida/musicoterapia

5 ¿Creéis que la musicoterapia puede realmente ayudar a la rehabilitación física y emocional?

6 ¿Os ha ayudado a vosotros la música en algún momento de vuestra vida? ¿Cómo?

7 ¿Utilizáis la música para trabajar o estudiar? ¿Qué música elegís?

¿Sabías que...?

La música existe desde la prehistoria porque se han hallado restos de instrumentos musicales, pero ¿sabes de cuándo datan los primeros artefactos musicales?

cuarenta y nueve 49

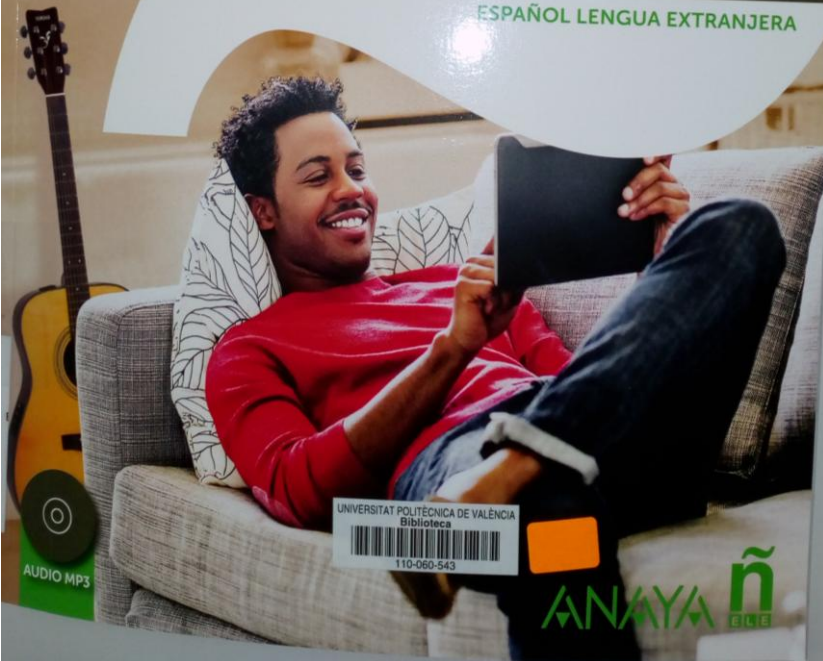
método 5

DE ESPAÑOL

C1-C2

Libro del alumno

ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Biblioteca



110-060-543



ANAYA  ELITE

AUDIO MP3

17 Reconvirtiendo las tradiciones

► Lee el siguiente artículo sobre el fenómeno de las comuniones y bautizos civiles. ¿Existe algo parecido en vuestro país o en vuestra cultura?

Una comunión civil por 67 euros

- Portada
- Actualidad
- Cine-Tv
- Deportes
- Ciencia
- Música
- Blogs**
- Entrevistas

Un pueblo de Málaga regula ceremonias laicas para el paso de la infancia a la adolescencia

Una vecina de Rincón de la Victoria (Málaga) se declara atea y da a su hija, de 8 años, una educación laica. La niña ha asistido en dos ocasiones a la celebración de una primera comunión y cuando su madre le ha preguntado si ella quería hacerla, le ha confesado que lo que le atrae es la fiesta. La pequeña, ahora, podrá vestirse de princesa si lo desea y disfrutar de un día especial sin asistir a catequesis ni a una ceremonia religiosa, tras la iniciativa del ayuntamiento de este municipio de incluir entre sus competencias la celebración de bautizos y comuniones civiles.

«Lo que se pretende festejar es el paso de la infancia a la adolescencia, entendemos que es importante que exista la posibilidad civil y laica de hacerlo», defiende el concejal de Economía y Hacienda del municipio. En la ordenanza municipal se distingue entre bodas civiles y «otras» celebraciones, sin precisarlas ni nominarlas, aunque se han

previsto bautizos, comuniones y bodas de plata y oro. Las ceremonias laicas con recién nacidos se celebran en España desde hace varios años y la novedad ahora es la previsión de hacer lo mismo con las comuniones. En cuanto a las localizaciones para estos festejos, son las mismas que se eligen normalmente para un matrimonio civil.

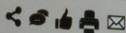
El precio de una boda es de 120 euros y el de las otras celebraciones, que no conllevan un expediente administrativo, de 45 euros. En el primer caso hay que añadir 45 euros por la reserva y en el resto, 22. Los empadronados en el municipio tienen que abonar solo la cantidad consignada para la ceremonia. Es decir, una comunión civil saldrá a un vecino censado por 22 euros y a uno que no lo esté, por 67.

Otro municipio malagueño, El Borge (963 habitantes), fue pionero en Andalucía en 2008 al anunciar la celebración de bautizos civiles.



Estas ceremonias laicas se han extendido a otros puntos de España, como en algunos municipios de la comunidad de Madrid o de Cataluña. Lo mismo hace este pueblo malagueño, pero no se limita a las ceremonias con recién nacidos, sino que extiende la costumbre a los niños que quieren disfrutar de un día especial sin recibir la primera comunión.

elpais.com (texto adaptado)



► Indagad en internet cuál es el origen del bautismo civil y en qué consiste. Después exponed en clase las diferencias que hay con el religioso.

- **D** Ahora explica los usos pragmáticos del imperfecto de indicativo en los siguientes casos y piensa si en su lugar se podría emplear otro tiempo. ¿En qué variaría el significado?

1. No sé nada de Antonio, creo que **comía** hoy con Juan. _____
2. ¡Vamos! ¡A esa fiesta **iba** yo con los ojos cerrados! _____
3. Si me invitarán a algo así, **preparaba** la maleta ahorita mismo. _____

3 Cómo sobrevivir a una fiesta

- **A** Lee este artículo en clave de humor sobre las cenas de empresa en época navideña y marca la opción correcta.

Cómo sobrevivir a una fiesta de Navidad de la oficina



SE LLAMAN FIESTAS Y NO LO SON.

En *El apartamento*, de Billy Wilder, la fiesta de Navidad de la oficina era donde el protagonista, C. C. Baxter, **(1)** *habrá iniciado / ha iniciado / iniciaba* una serie de acontecimientos que **(2)** *desembocarían / han desembocado / deberían de desembocar* en el final del repentino e imparable éxito de su carrera profesional. En la cuarta temporada de la exitosa serie norteamericana *Mad Men*, la celebración obligada de la Navidad **(3)** *se hace / se convierte / se vuelve* en un carrusel de soledades, falta de fondos, miserias y en el despidio de una secretaria perfectamente aceptable. Todo esto es ficción, claro, pero nadie **(4)** *querría / había querido / quiere* que la realidad supere estos hechos; así que, si aún tienes uno de esos lugares de trabajo donde las fiestas todavía no se han recortado, quizá quieras tomar nota de las siguientes advertencias:

¡Aléjate DEL JEFE... Y DE SU ASISTENTE!

Si te sientas al lado del jefe, cualquiera de tus comentarios inocentes **(5)** *habían podido / podrían / podías* hacer surgir extrañas ideas acerca de ti en su cabeza. ¡Tú **(6)** *sabes / sabías / sabrás* lo que haces! Ya eres mayorcito...

No bebas DEMASIADO

Probablemente nunca **(7)** *te habrás preguntado / te preguntan / te preguntabas* por qué tu jefe te invita a una copa, ya me lo **(8)** *imaginaria / imaginaré / había imaginado*... Pues para obtener información, obviamente... Así que si se te calienta la lengua después de algunas cervezas, malo, muy malo... Al final de la noche dirás eso de: «¿Por qué no **(9)** *habré cerrado / cerraba / había cerrado* la boca a tiempo?».

Comer algo ANTES DE SALIR DE CASA

En una cena de empresa hay dos cosas casi seguras: la comida no va a estar **(10)** *por lo alto / de altura / a la altura* y habrá bebida **(11)** *demasiada / de sobra / con sobras*. Como **(12)** *se suele / se habrá solido / se solía* tardar en sentarse a la mesa, la cervecita **(13)** *adelantada / previa / anticipada* será una bomba estomacal y neuronal, el hambre puede hacer que tus tripas **(14)** *rugían / rugirán / rujan* como las de un oso ante una cesta de comida, la cervecita se te subirá a la cabeza... y ya la tenemos **(15)** *hecha un lío / liada / metida* en un lío.

La red SOCIAL

Lo único bueno de todas estas cenas es que son una maravillosa oportunidad para **(16)** *entablar / establecer / guardar* contactos que, de otra manera, **(17)** *habrán costado / costarían / han costado* mucho más. Ojo, cuando **(18)** *hablamos / hablaremos / hablaríamos* de contactos, no nos referimos a los del WhatsApp, que pueden distraerte si te sitúas en una esquina a darle al teléfono. Lee ese día la prensa: el fútbol y el tiempo son temas de conversación muy recurrentes y políticamente correctos.

Respetar LAS HORAS

No llegues el primero (eso es cosa de los organizadores) y tampoco te vayas el primero, pues das imagen de pasotismo. Se trata de estar el tiempo justo para que no piensen que prefieres estar en casa acariciando a tu hámster o que no tienes una casa a la que volver. Cuando te vayas, **(19)** *debes / debes de / deberías* en hacerlo saber.

¡Pásatelo bien. DEMONIOS!

Lo cortés no quita lo valiente. Ya que te toca perder unas horas de tu vida con algunas personas que no te caen **(20)** *con gracia / en gracia / graciosas*, intenta poner buena cara. Si te cuesta, piensa en la cena de familia que se avecina en Navidad.

elpais.com (texto adaptado)

Inter
ELE

C1
C2

Construyendo culturas

Manual para el desarrollo
de la competencia intercultural

Emma Gago

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA
Biblioteca



110-007-328

Octaedro  eleDele

EL DEDO ACUSADOR DE UN JOVEN INMIGRANTE

Seyed Kusha Shokraei, iraní de dieciséis años instalado en España desde hace diez, musulmán no practicante, conoce muy bien las dificultades que entraña integrarse en nuestro país cuando se es extranjero. «Solo por ser inmigrante te tachan de delincuente», denuncia este estudiante ganador de un concurso literario cuyo fin es fomentar la multiculturalidad.

A veces no sé si soy un español con el corazón de un extranjero o un extranjero disfrazado de español. Soy como otro cualquiera de la calle, creo que ni me podríais diferenciar si no fuera porque yo conozco las dos caras de la moneda. El atracador y el que es atracado, el asustado y el que asusta, el chico normal y el «pandillero», el español y el extranjero. Cuando voy a un supermercado, por ejemplo, y depende de quién me acompañe, son normales preguntas del tipo «¿queréis algo?», «¿os puedo ayudar?», «si no queréis nada, salid, por favor». Nos siguen siempre ojos invisibles, invisibles voces que hablan de nosotros, invisibles acusaciones que nos marcan de ladrones; pero nosotros no somos ni sordos ni ciegos, y nos percatamos de ello. Por eso, solo por eso, nacen muchos delincuentes, ya que robes o no, si eres extranjero, ya te tachan de delincuente. Antes ni siquiera de que probemos la droga nos han llamado drogadictos. Vale que también está quien nos tiene una mano, vale que a muchos nos dan muchas oportunidades, vale que para muchos pasamos desapercibidos. Pero para otros muchos no, y se nota más lo que te dicen que lo que no.

¡Hola!, me llamo Kusha, soy un chico persa y tengo dieciséis años. Soy musulmán, pero no practico mi religión. Ser musulmán parece que es un delito. Te dicen: «Eres moro, crees en Alá» y tonterías como «¿qué comes?», «¿por qué os suicidáis?» y cosas así. Creo que tengo edad suficiente para entender algo de la vida. A primera vista, y si no fuera por mi nombre, me confundiríais con un gitano. Conozco a mucha gente: latinoamericanos, africanos, musulmanes, rumanos, rusos, checos, portugueses... En principio, la gente con la que más paro son un dominicano, dos uruguayos, tres españoles y, de vez en cuando, un par de argentinos y un armenio. Nos llevamos bien, tenemos nuestras similitudes y diferencias. Luego, tengo a mis amigos del colegio. Ellos paran juntos en la calle Sahún, son muchos y prácticamente todos españoles. También tengo las amistades de la calle, un grupo numeroso de latinoamericanos que de vez en cuando se junta con varios africanos.

Nosotros no fumamos ni bebemos, y practicamos deporte a casi todas horas. Paramos en la pista verde, en El Brasil, en el parque del Openor y en la Plaza de la Peseta. También andamos un poco por todos lados, como todo el mundo. En mi instituto tengo buena relación con la mayoría de los profesores. Llevo cinco años en él. Los dos primeros fueron de un vandalismo total. Lo reconozco: hice lo que no hay que hacer. No iba a clase, pegaba a los otros chicos, robaba, pero solo lo hacía por el hecho de que al principio no me aceptaban, o eso me parecía a mí. No hice nada para arreglarlo, lo empeoré. Hasta que dos profesores me tendieron una mano y me trataron como una persona. Hicieron que me sintiera bien. Entonces empecé a portarme con respeto con todo el mundo; luego, solo con quien me respetaba a mí. Digamos que esta fue la segunda cosa que destacaría de mi vida relacionada con la tolerancia. La primera fue en un colegio, cuando una profesora dijo en voz alta: «Este puto moro de mierda, a ver si se va ya a su puto país y nos deja en paz». Ahí me di cuenta de que siempre iba a ser un extranjero.

Una vez fui niño, un segundo después era extranjero y ahora sé que no soy más que un humano en su tierra, bajo su cielo. Alumbrado por un mismo sol aquí que allí, ocultado por una misma noche. Así que, de alguna manera, olvidé la palabra *país*, la palabra *extranjero*, la palabra *ilegal*. Pero el mundo trata constantemente de meterte en la cabeza que eres alguien malo, que has hecho algo malo, que has venido para hacer algo malo. Y al final, hay gente que se lo acaba creyendo. Por ejemplo, yo estoy con mis amigos dominicanos, moros, negros... Prácticamente no fuma ninguno, estamos en unas canchitas en Alcorcón y solo se escuchan canastas, risas, gracias y canciones... Cuando pasa la policía, se paran delante de nosotros esperando a que les miremos, a que digamos algo para venir rápido a preguntarnos por los papeles, a pedirnos el DNI, y si no lo tienes, a llevarnos gustosos a comisaría. ¿Qué hemos hecho? Solo queremos jugar al baloncesto. Decís que somos unos «buscavidas».

LAS RUTAS DE LA EMIGRACIÓN AFRICANA HACIA LA UE

[Francisca Sauquillo]

El acceso de inmigrantes africanos a Europa durante los últimos años no solo sorprende por el número cada vez más elevado de los mismos, sino también por los métodos, las rutas y los medios de transporte que utilizan. Aún permanece en la memoria de todos el terrible suceso que tuvo lugar en 1999 en el aeropuerto de Zaventem, en Bruselas:

se encontraban en el tren de aterrizaje de un avión procedente de Guinea Conakry los cuerpos de dos adolescentes de catorce y quince años. Congelados, a menos de cincuenta grados de temperatura, los dos menores no pudieron cumplir su sueño.

[Texto adaptado. *El País*, 29/05/2006]



ANEJO II

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

2.1. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

Presentamos un curso como propuesta didáctica que sigue las directrices del *MCER* (2002). Su objetivo es desarrollar actividades relacionadas con la comprensión lectora, teniendo en consideración el periodismo digital como material y recurso. Este curso trata de traducir los conceptos teóricos del hipertexto y la hipermedia representados en la prensa digital, siguiendo los presupuestos metodológicos del enfoque comunicativo. Las actividades estarán adaptadas en función de los objetivos generales del curso, del contexto y de las características particulares del nivel meta del alumno.

2.1.1. Objetivos

- 1) Emplear la estructura de varios textos periodísticos digitales para poner en funcionamiento el uso del texto electrónico como agente de información. En otras palabras, se adaptará una asimilación del concepto de jerarquía digital que se cuenta con la hiperlectura en un texto –no lineal– anexado a través de hipervínculos.
- 2) Analizar el contenido de varias páginas web de algunos periódicos digitales del Mundo Hispano.
- 3) Fomentar una lectura activa y crítica (lectura y escritura) de los textos periodísticos digitales meta.
- 4) Promover no solo el trabajo individual sino también el trabajo colaborativo (en pareja y en grupo) y fomentar el uso del blog de la clase.
- 5) Promover la toma de decisión (a través de la búsqueda de información en la red) y la creatividad de los alumnos.

- 6) Argumentar opiniones sobre tema meta de cada texto periodístico virtual tratado en esta propuesta.
- 7) Familiarizarse con los referentes de la lengua y la cultura española.
- 8) Impulsar la autonomía y la independencia de los aprendices mediante el hipertexto y la hipermedia.
- 9) Desarrollar las competencias: *comunicativa, sociocultural, sociolingüística, intercultural y Digital.*

2.1.2. Medios a utilizar

- Ordenador con proyector, y/o pizarra digital
- Conexión a internet
- Página web ¹²²que incluye el curso que se trata de cinco unidades didácticas; cada unidad está montada en un blog donde se encuentran los textos periodísticos subidos y editados en un gestor de documentos, en este caso *Google Drive*, para su explotación didáctica

Deberíamos señalar que, para un aprovechamiento pleno de las sesiones, es recomendable contar con un terminal por cada alumno. Sin embargo, en caso de que el centro/ el aula no cuente con ordenadores y/o conexión a internet, el docente puede emplear la pre-lectura con medios impresos e imprimir estos textos periodísticos para trabajarlos de manera presencial, y dejar la lectura online para que lo realice el aprendiz en su casa a través del blog de la clase. Así los estudiantes pueden acceder a estos recursos sin excesiva dificultad fuera de la clase de español, haciéndoles así partícipes de su propio aprendizaje fuera del aula.

¹²² Esta página web es disponible en <http://aymarleon.wix.com/lecturadeprensa>

2.1.3. Grupo meta

Este curso está ideado para un grupo pequeño –para pleno aprovechamiento– de estudiantes adultos, con un nivel B1-B2 de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En dicho nivel las características del estudiante de lenguas extranjeras, en la destreza lectora, (MCER, 2002, p. 85) son las siguientes:

1. Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializados de su campo de interés.
2. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.
3. Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.

El nombre de este curso es *Lectura de prensa*, diseñado para la práctica de la competencia lectora en lengua española. Tiene una duración de 30 horas con 5 clases presenciales de 2 horas cada una y el resto de tiempo se dedica para las actividades en casa, como curso semi-presencial. Suponemos que los estudiantes con un nivel B2 ya han hecho una primera aproximación a los siguientes contenidos: tipología textual, lectura de géneros en varios textos, actividades relacionadas con la destreza lectora.

2.1.4. Materiales

Representa la colección de artículos tomados de la prensa digital tanto en España como Latinoamérica de secciones como *Ocio, Sociedad, El Mundo, Gastronomía, Ciencias y Cultura*, de periódicos como *ABC, La Vanguardia, ABC de Sevilla, El PAÍS* (Uruguay), *Euro press, El Huffington Post, BBC*. Estos artículos son los siguientes:

- *El origen de las Fallas y otras cosas que debes saber antes de ir a Valencia*
- *Las Fallas de Valencia: guía para entenderlas y disfrutarlas*
- *Un viaje gastronómico por España*
- *Los platos típicos de cada Comunidad Autónoma*
- *Informe: cambio climático es real y se produce a ritmo "alarmante"*
- *Diez cosas que puedes hacer para frenar el cambio climático*
- [*Las diez cosas que tiene que hacer si quiere vivir más y mejor, según el médico de Steve Jobs*](#)
- *13 estereotipos de los españoles que no son verdad*
- *13 estereotipos de los españoles que son ciertos*
- *Los estereotipos de los latinoamericanos sobre nosotros mismos*

2.1.5. Duración

Aproximadamente, 30 horas (trabajo combinado: presencial y a distancia), más retroalimentación después de la tarea final.

2.1.6. Metodología

En este curso trabajaremos una metodología que tiene en consideración, tanto la activación de los conocimientos previos del mundo que ya posee el aprendiz, como la reflexión de aquellos conocimientos aún desconocidos y ambiguos, relacionados con diversos temas: cultura, sociedad, ciencia, salud..., a través de una lectura de varias secciones de la prensa digital como *ocio, gastronomía, ciencias, salud y sociedad*. Esta metodología tiene como objetivo despertar la motivación, el interés y el esfuerzo del alumno. De tal modo, se pretenderá

poner en funcionamiento un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo eje es el aprendiz, que jugará el papel de protagonista, y que con nuestra ayuda y la de sus compañeros mediante tareas en parejas y grupo logrará las expectativas planteadas para este curso.

El carácter de los contenidos empleados en este curso será tanto conceptual, como procedimental y actitudinal.

2.1.7. Desarrollo y presentación de las tareas

Como hemos señalado antes, el curso objetivo de estudio, constituido por cinco unidades didácticas, está alojado en una página web. Debido al uso habitual, y cada vez mayor, de las vías electrónicas *Blogger* y *Google Drive* por parte de los estudiantes, centraremos las propuestas didácticas en estos espacios virtuales. Cabe subrayar, que solo presentaremos las actividades y dejaremos a los estudiantes el desarrollo de las mismas, ya sea en forma individual, por parejas, o en grupo. Nuestra función como profesores será la de guía, instructor o administrador de las actividades, dejando como trabajo para los aprendices la investigación y navegación – contralada y guiada en su gran parte, o sea, guiada o semiguiada– por la Red. De esta forma, impulsaremos a nuestros alumnos a tomar decisiones –en cuanto a la *hiperlectura* se refiere– para el avance y la consecución del propósito de las actividades. A esta técnica, Moreno asigna el «formato» de «Elige tu propia aventura». Así resulta relevante lo que indica este estudioso (2001):

Consideramos que el "formato" de "Elige tu propia aventura" es el idóneo para una lectura graduada hipertextual ya que aprovecha y potencia al máximo esas propiedades anteriormente mencionadas que caracterizan al hipertexto y a su funcionamiento: la no-linealidad y la toma constante de decisiones. (p. 377).

Con el fin de conseguir este objetivo, introduciremos ayudas para facilitar y ampliar el contenido del material presentado en

el blog, prestando especial atención a aquellos elementos que puedan ser dudosos o de difícil comprensión para el alumno.

Es decir, las unidades didácticas conducirán a los aprendices a enredarse en la comprensión, manipulación, producción e interacción con los hipertextos, en este caso, una colección de artículos periodísticos de diseño amigable y sencillo, y eficientes de usar en su mayoría para evitar un desbordamiento cognitivo. Nuestra intervención se concentrará prioritariamente en el significado más que en la forma. Por este motivo, hemos escogido y hemos aspirado a proponer las siguientes tareas:

- Ofreceremos a estos aprendientes una serie de ayudas que potencian tanto el procesamiento de arriba a abajo – *top down*– como el proceso lector ascendente –*bottom up*– ya que enlazamos las imágenes con vídeos, que acercarán el contenido global del texto a los alumnos, además de su comprensión.
- Asimismo, se incluyen enlaces a diccionarios digitales¹²³ cuyas definiciones favorecen el proceso lector ascendente y, por lo tanto, se facilitará y/o posibilitará la adquisición del vocabulario, de manera que el alumno puede seguir entendiendo el texto completo de la historia y releer la frase en la que aparece la palabra, si lo considera necesario. Las posibilidades de estos diccionarios electrónicos son innumerables, ya que algunos incluyen audio para que el alumno escuche la pronunciación de la palabra, y otros, incluyen además una ayuda en forma de imagen para aquellos conceptos difíciles de definir. Entre estos diccionarios podemos destacar los siguiente:

¹²³*WordReference* es un diccionario *online* de traducción, fundado en 1999. Incluye distintas secciones: definición, sinónimos, antónimos, definición de RAE, audio e imágenes. De acuerdo con *Alexa.com*, esta página web se considera uno de los 300 sitios web más visitados en todo el mundo. Disponible en: <http://www.wordreference.com/definicion/>

- *WordReference* es un diccionario *online* de traducción, fundado en 1999. Incluye distintas secciones: definición, sinónimos, antónimos, definición de RAE, audio e imágenes. De acuerdo con *Alexa.com*, esta página web se considera uno de los 300 sitios web más visitados en todo el mundo. Disponible en: <http://www.wordreference.com/definicion/>
 - *Reverso* se trata de un diccionario y traductor automático, que incluye también otras secciones tales como conjugador de verbos, Contexto – mirar las palabras en contexto–, Gramática y Corrección. Su URL es <http://diccionario.reverso.net/>
 - *Lexicoon* es diccionario de definiciones y sinónimos. Además, incluye ejemplos de uso: definiciones, sinónimos, traducciones, refranes y citas, libros, noticias relacionadas ..., y es disponible en <http://lexicoon.org/>
 - *Definicion.de* forma un diccionario de definiciones, cuyo URL es <http://definicion.de/>
- Además, enlazaremos algunas palabras expresiones o conceptos difíciles de explicar con documentación y/o imagen que fije a los aprendientes el significado con precisión.



Fig. 19. Muestras de tipos de ayudas incorporadas en el texto periodístico meta

De este modo, estableceremos algunos factores que reducen este desbordamiento cognitivo de nuestros estudiantes con anotaciones multimedia que les ayudarán. Estos elementos serán los siguientes:

- acceso inmediato a la información
- control por su parte
- multiplicidad y combinación de modos de presentación
- reducción de interrupción en el proceso lector

Este tipo de acciones son muestras reales del uso de la lengua e introducen al estudiante en la realidad de la lengua de estudio,

por lo que paulatinamente se le capacita para su esperada interacción fuera del aula.

2.1.8. Criterios de evaluación

Respecto a la manera de evaluar al aprendiz, se emplearán dos formas:

1) Seguimiento de trabajo por nuestra parte, referente a las presentaciones orales, a la conducta de los estudiantes en el laboratorio de ordenadores y a la dinámica del grupo. En todo el momento observaremos la actitud de nuestros alumnos, su participación y se dedicará un tiempo al final de cada sesión para apuntar datos en las fichas que tengamos de cada uno de ellos. Esta observación diaria se basará en los siguientes criterios:

- su interés y esfuerzo
- su participación activa e integración en la clase presencial
- las actividades de comprensión, y también léxicas y morfosintácticas reflejadas en las actividades de producción oral y escrita
- las tareas que realiza dentro y fuera de la clase
- el desarrollo de su aprendizaje, el uso de las estrategias que emplea, y su avance comunicativo y lingüístico

2) Análisis del cuestionario de percepciones completado por los aprendices (Autoevaluación). En este cuestionario, dejaremos al estudiante evaluarse a sí mismo después de cada unidad didáctica, mediante una actividad emocional que tiene en cuenta el grado de satisfacción del aprendiz con su propio aprendizaje. Este cuestionario sencillo trata las distintas opciones de

elección entre varios emoticonos para que el alumno muestre el nivel que cree superado.

Evalúa tu propio aprendizaje de esta unidad.

 Falta mucho todavía. 1	<input type="checkbox"/>	5 ✓
 Se necesita mejorar. 2	<input type="checkbox"/>	3 ✓
 Cris bien. 3	<input type="checkbox"/>	1 ✓
 Necesario libro. 4	<input type="checkbox"/>	4 ✓
 Insuperable. 2	<input type="checkbox"/>	2 ✓

Según el progreso que hayas adquirido, rellena tantas casillas como el nivel que crees superado. La puntuación que debes arrastrar a cada casilla de nivel esta indicada en su icono correspondiente.

constructor 2.0

Puedes encontrar muchas más actividades como esta en Constructor 2.0

(cc) BY-NC-SA

Fig.20. Análisis del cuestionario de percepciones completado por los aprendices (Autoevaluación), herramienta de autoevaluación creada por el autor

2.2. PRIMERA UNIDAD: ¡CÓMO NO SABES TODAVÍA QUÉ SON LAS FALLAS!

2.2.1. Contextualización de la unidad

- **Título:** *¡Cómo no sabes todavía qué son las Fallas!*
- **Duración:** 6 horas (trabajo combinado, presencial y a distancia).
- **Destrezas:** Promover la comprensión lectora; y desarrollar la competencia sociocultural, sociolingüística y digital de los estudiantes.

- **Objetivos:** Hacer a los alumnos adquirir conocimientos sobre el vocabulario, las tradiciones y la historia de esta festividad.
- **Dinámica:** Individual y en pareja (dos grupos grandes) y clase abierta según la disponibilidad del aula de instalación tecnológica (pizarra digital, y ordenadores para los estudiantes) y según el número de los alumnos.
- **Medios a utilizar:**
 - Ordenador con proyector, y/o pizarra digital
 - Conexión a Internet.
 - Ordenadores, tabletas o móviles inteligentes (uno por lo menos para cada dos estudiantes) con conexión a Internet.
- **Materiales y recursos:**
 - Imágenes¹²⁴. Representan las tres fiestas más importantes de la Comunidad Valenciana –las Hogueras de San Juan, las Fallas y la fiesta de Moros y Cristianos– o los actos falleros más destacables –la *masclata*, el *ninot*, el traje de fallero/a, la *nit del foc*, la *Ofrenda floral a la Virgen de los Desamparados*...–
 - Vídeo de *Youtube*, titulado *Las Fallas de Valencia, fiestas de España* cuyo URL es <https://www.youtube.com/watch?v=YDa9y47XCcA>
 - Artículos tomados de la versión digital de los periódicos *ABC* y *La Vanguardia* editados e instalados en un gestor de documentos, *Google Drive*, por el autor:
 - *El origen de las Fallas y otras cosas que debes saber antes de ir a Valencia*

¹²⁴ Estas imágenes han sido tomadas de *Google Imágenes*.

- *Las Fallas de Valencia: guía para entenderlas y disfrutarlas*
- *Blog ¡Cómo no sabes todavía que son las Fallas!* donde están instalados los textos periodísticos meta y las actividades distintas de lectura. Su URL es: <http://lasfallasdevalenciaele.blogspot.com.es/p/guia-didactica.html>

2.2.2. Consideraciones

Esta unidad didáctica está dirigida para estudiantes con un nivel B1-B2 en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. El objetivo es que el aprendiente adquiera un desarrollo de la comprensión lectora apoyado por el uso de recursos sociolingüísticos y socioculturales de la cultura española como elementos motivadores. El entorno de trabajo de esta unidad didáctica se desarrollará en un contexto digital, respaldado por enlaces a vídeos, textos periodísticos e imágenes sobre la temática de la Fallas Valencianas. Por tanto, el aula de desarrollo de la actividad deberá estar dotada de dispositivos conectados a internet. Sin embargo, como alternativa para aquellas aulas que no estén dotadas de la suficiente instalación tecnológica, el docente podrá la parte presencial con medios impresos, y dejar la lectura online en casa a través de del blog de la clase. Así los estudiantes pueden acceder a estos recursos sin excesiva dificultad fuera de la clase, haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje fuera del aula. Además de las tres imágenes de las festividades valencianas, el profesor deberá aportar más imágenes sobre los actos falleros más destacables (la *mascleta*, el *ninot*, el traje de fallero/a, la *nit del foc*, la *Ofrenda floral a la Virgen de los Desamparados...*) y fotocopias de los textos periodísticos meta.

2.2.3. Secuenciación

2.2.3.1. Pre-lectura

Para comenzar el desarrollo de esta unidad didáctica, o sea la actividad de **Pre-lectura**, se recomienda que el profesor empiece con el mapa de España con el objetivo de geolocalización y orientación al aprendiente sobre el contenido didáctico. En este mapa, señalará la Comunidad Valenciana y sus provincias (Alicante, Valencia, Castellón). El profesor deberá hablar brevemente sobre las fiestas más importantes de esta comunidad autónoma: las *Hogueras de San Juan*, las *Fallas* y la fiesta de *Moros y Cristianos*, acompañando esta explicación con imágenes representativas de las tres fiestas. Una vez concluida esta fase, el profesor puede poner un vídeo ¹²⁵sobre las Fallas de Valencia que hable sobre qué son las Fallas y los actos falleros destacables (el *ninot*, la *mascletà*, la *Ofrenda floral*, la *nit del foc*, la *cremà*...).

2.2.3.2. Lectura

Vistazo (skimming)

Una vez contextualizada la actividad, el profesor ha de leer los textos en voz alta. Seguidamente, los estudiantes podrán realizar una primera lectura o **lectura vistazo (lectura skimming)** – poco centrada en el detalle y encaminada a la idea global generada por el texto– de los textos digitales ubicados en su lugar original –en los periódicos digitales de donde han sido tomados, en este caso en *ABC* y *La Vanguardia* sucesivamente–. Posteriormente, introduciremos un conjunto de preguntas ¹²⁶relacionadas con la idea general y la comprensión

¹²⁵ Como hemos mencionado en el apartado *Materiales y recursos*, se trata de un vídeo tomado de *Youtube* cuyo URL es <https://www.youtube.com/watch?v=h8fiPiu0Mto>

¹²⁶ Estas preguntas estarán ideadas para que el aprendiente se sitúe bajo la perspectiva de un posible periodista dispuesto a observar la «regla de las

total de los textos, y que los estudiantes deberán resolver de forma individual, discutiendo su respuesta con los compañeros.

Lectura atenta (scanning)

En una fase posterior, el profesor ha de explicarles que los textos meta que van a leer online son textos auténticos de dos periódicos en español. Deberá darles a conocer que, como método de ayuda para la descodificación de esos textos, se han enlazado palabras que les pueden resultar difíciles de entender con un diccionario digital¹²⁷. Además, se han anexado las imágenes de los textos con vídeos de *Youtube* para acercar la comprensión total del texto. Como trabajo autónomo, los estudiantes realizarán fuera de clase, en su casa por ejemplo, una **lectura atenta (scanning)** de los textos ya alojados en un gestor de documentos en línea, como *Google Drive*. Con el fin de una comprensión ampliada del texto meta, introduciremos una serie de ayudas –encapsuladas dentro del texto en forma de conexiones externas–, diseñadas en forma de relaciones lógicas con la ideas principales extraídas de los textos periodísticos digitales. Durante la lectura, como primera tarea –pulsando la pestaña *Comentarios* de arriba a la derecha–, los estudiantes podrán manifestar sus dudas/ preguntas sobre los textos y comentarlas entre ellos, también podrá intervenir el profesor.

cinco w» (en inglés: *what, where, when, who, why*) que, según se enseña en la escuela de periodismo, debe plantearse a la hora de redactar una noticia.

¹²⁷ Dicho diccionario es *WordReference.com*

(<http://www.wordreference.com/>). Este diccionario dispone de definición con ejemplos, sinónimos y anónimos, significado en la RAE, imágenes de las palabras y contextualización de las palabras en expresiones entre otros.

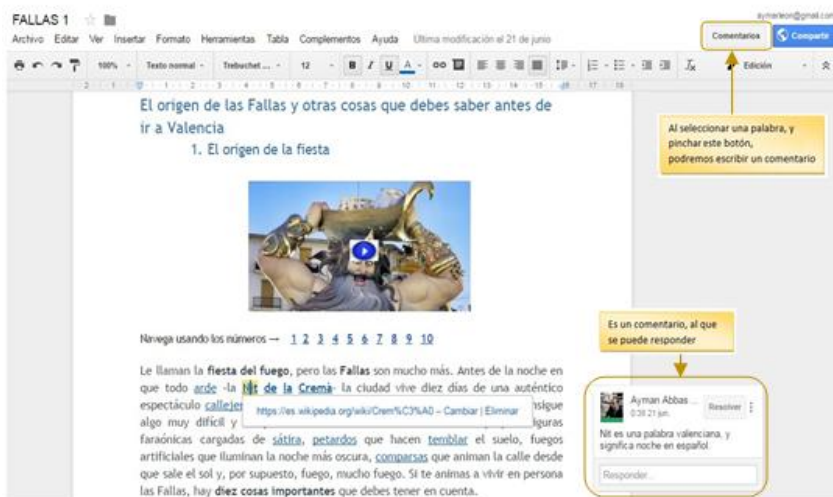


Fig.21. Muestra de cómo escribir algún comentario en el texto periodístico meta editado

También fuera de clase, se llevarán a cabo las siguientes tareas:

- Como tercera tarea, se pedirá resolver un ejercicio opcional de elección múltiple de 18 ítems, en el que se examina su entendimiento de estructuras léxicas, vocabulario, y su descodificación parcial de los dos textos desarrollados.
- Como cuarta tarea, con el fin de fijar el vocabulario, los aprendices deberán relacionar algunas palabras típicas de las Fallas con su explicación correspondiente.
- Como quinta tarea, resolverán un ejercicio que se trata de relacionar columnas.
- Como sexta tarea, los estudiantes contestan a un ejercicio de *Verdadero o Falso*.
- En esta tarea, el aprendiz resuelve una adivinanza de uno de los actos falleros más destacados mediante tres pistas

Como tarea presencial, los alumnos realizan una exposición e interacción oral, que deberá durar entre 3 y 5 minutos, y en la que cada uno deberá intentar convencer a sus compañeros sobre

su opinión con argumentos sobre cuál le gusta más la mascletá o el castillo de fuegos. La actividad está ideada para que los alumnos graben un audio (individualmente o en grupo), lo suban a *SoundCloud*, y así cada uno incruste su audio como una nueva entrada en Producción oral –previamente se les habrá dado acceso al blog de esta unidad–. Hay que darles tiempo para que preparen su exposición y monten el audio en el espacio mencionado anteriormente. Asimismo, como mostramos a continuación, pueden grabar y guardar su exposición oral en un [grabador de voz](#) online. Seguidamente, dejan el enlace de su audio en una ventana de comentario de la misma página de este blog.



Fig. 22. Muestra de cómo el estudiante puede grabar su voz en un grabador de voz online, y conseguir el enlace de su audio

2.2.3.3. *Post-lectura*

Como Tarea final o Post-lectura, presentamos dos tareas: la estructura de la primera actividad, está definida por secuencias que están formadas por un vídeo, y una pregunta que se realizará al final de dicha secuencia. Mientras la segunda actividad, en participación grupal, recopilando la información del artículo estudiado en esta unidad, y extendiendo con la lectura de otros artículos periodísticos sobre *las Hogueras de San Juan*, los estudiantes deberán escribir un texto -de unas 100 palabras. En grupo pincharán la imagen que representa su espacio en el apartado *Tarea final* para escribir el texto.

Cada estudiante puede, también, pinchar el botón de Comentario, y copiar su texto o escribirlo directamente en una ventana. Cada uno puede añadir o corregir a su compañero una información o error lingüístico mediante una respuesta directa a su comentario -donde se encuentra su texto escrito objetivo de corrección-.

Por último, después de la retroalimentación que necesitarán los estudiantes, el profesor termina la unidad didáctica con un cuestionario¹²⁸, al que el aprendiz debe cumplir para evaluarse a sí mismo.

A continuación exponemos los ejercicios de esta unidad.

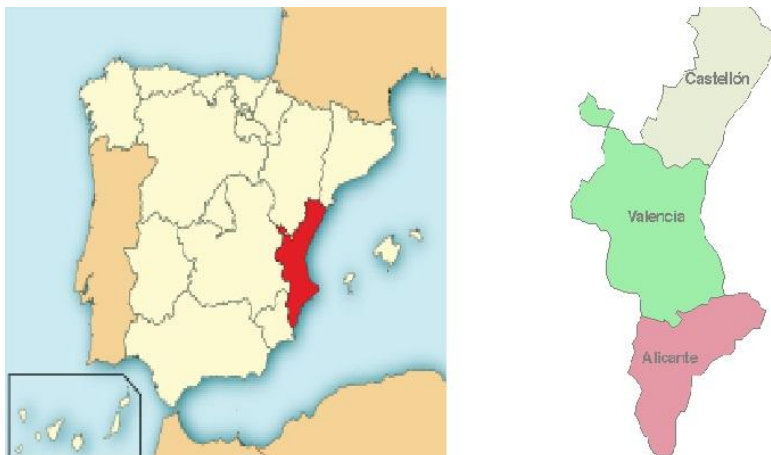
1. Actividad de pre-lectura

1.1. *¿Cuánto sabes de la Comunidad Valenciana?*

La Comunidad Valenciana está ubicada en el este y el sureste de la península ibérica. Está formada por tres provincias: Alicante, Castellón y Valencia. A lo largo del País Valenciano se celebran muchas fiestas llamativas por su popularidad, su colorido y espectacularidad. Entre ellas,

¹²⁸ Véase el apartado *criterios de evaluación*

destacan por su fama nacional e internacional las Fallas de Valencia y las Hogueras de San Juan.´´



1.2. *¿Y de sus fiestas más destacadas?*

Si no tienes respuesta, mira este archivo disponible en:
<http://es.calameo.com/books/004645971b7b9f5203a0e>

1.3. *¿Todavía no sabes qué son las Fallas!*

- Increíbles esculturas se queman
- Calles iluminadas con bombillas de todo color
- Fuegos artificiales por el centro de ciudad
- Pasacalles, bandas de música, petardos, verbenas y otras actividades por todos los lados
- ¡La Virgen, vaya bonita!
- Todo esto gracias a las comisiones falleras

1.4. *Para informarte más sobre sus actos más importantes, mira este archivo, disponible en:*
<http://es.calameo.com/books/004645971a90169edf832>

1.5. *¡Observa este vídeo para tomar una idea antes de empezar nuestro viaje por Internet!*

<https://youtu.be/YDa9y47XCcA>

2. Actividad de lectura vistazo

❖ **Haz una lectura rápida de los siguientes textos, y responde a las siguientes preguntas.**

– *El origen de las Fallas y otras cosas que debes saber antes de ir a Valencia, disponible en:*

http://www.abc.es/viajar/guia-repsol/20150311/abci-fallas-valencia-ideas-repsol-201503111009_1.html

– *Las fallas de Valencia: guía para entenderlas y disfrutarlas, disponible*

en:
<http://www.lavanguardia.com/ocio/20120313/54268003340/guia-las-fallas-valencia.html>

❖ **Responde a la siguiente pregunta.**

2.1. *Elige la respuesta correcta y discútela aunque parezca incorrecta.*

1. Los dos artículos tratan de...

- una guía de las fiestas de las Fallas
- la historia de las Fallas
- los actos falleros

2. El acontecimiento de los dos artículos no tiene trascendencia en el tiempo y puede darse en cualquier momento.

- Verdadero
- Falso

2.1. *Elige la respuesta correcta y discútela aunque parezca incorrecta.*

3. ¿A qué grupo de público pueden ir dirigidos los dos artículos?
 - a. a turistas valencianos
 - b. a turistas españoles fuera de Valencia
 - c. a turistas internacionales
 - d. a los dos últimos

4. Los dos artículos señalan un elemento geográfico de localización concreta, ¿cuál es?
 - a. Valencia
 - b. Comunidad Valenciana
 - c. Valencia capital y otras localidades cercanas

5. ¿En qué tipo podemos encajar estos textos con relación con las diversas secciones de un periódico?
 - a. turismo
 - b. ocio
 - c. ambas secciones

3. Actividad de lectura atenta

- ❖ **Lee y amplia tus conocimientos sobre dichos textos y comenta tus dudas con tus compañeros, y posteriormente responde a los siguientes ejercicios.**
- <https://docs.google.com/document/d/1ruDlzwGh4yB8KqgqBv7CwUwoqOVICK7JCJBHa260SOY/edit?usp=sharing>
- <https://docs.google.com/document/d/1t8q4rN5jsGAcDnxKmw00pldIdW11ZtkcIwmPwXsIFE/edit>
- ❖ **Responde a los siguientes ejercicios**

3.1. *Elige la respuesta correcta.*

1. Las Fallas son denominadas...
 - a. las fiestas josefinas
 - b. las fiestas del fuego
 - c. ambos nombres

2. El primer día de las Fallas es...
 - a. la plantà
 - b. la cremà
 - c. la nit del foc

3. La cremà es la noche en la que...
 - a. se instalan los monumentos falleros
 - b. se queman todas las fallas
 - c. es cuando se celebran la cabalgata del fuego

4. Durante las Fallas, es recomendable moverse en Valencia...
 - a. en coche
 - b. en RENFE
 - c. en metro

5. Ser fallero o fallera puede costar...
 - a. 200 euros
 - b. más de 200 euros
 - c. según cada comisión fallera

6. La Ofrenda de flores a la Virgen de los Desamparados tiene lugar...
 - a. los días 17 y 18
 - b. el día 17
 - c. el día 15

7. Las iluminaciones más espectaculares suelen estar en...

3.1. *Elige la respuesta correcta.*

- a. toda la ciudad de Valencia
 - b. Ruzafa
 - c. Alzira y Torrent
8. Los falleros y falleras llegan a ser...
- a. 700 aproximadamente
 - b. 300.000 aproximadamente
 - c. 120.000 aproximadamente
9. El acto de despertar a los vecinos muy temprano por la mañana se conoce con el nombre de...
- a. Cridà
 - b. Petardà
 - c. Despertà
10. La tradición de las Fallas data del siglo...
- a. S. XVIII
 - b. S. XVII
 - c. S. XV
11. En la Ofrenda de la Virgen de Los Desamparados, ...
- a. los falleros portan flores para cubrir una reproducción de la Virgen
 - b. los falleros llevan una figura de la Virgen sobre sus hombros en una procesión triste
 - c. los falleros llevan una reproducción de la Virgen y le suplican para conseguir sus deseos
12. El ninot es...
- a. un monumento fallero que tiene representación humana
 - b. un monumento fallero que representa la sátira y la crítica del artista fallero

3.1. *Elige la respuesta correcta.*

- c. las dos representaciones juntas
13. El ninot indultat es la figura del monumento fallero...
- a. menos votado por el tribunal
 - b. más votado por el tribunal
 - c. que tiene lugar en la Sección Especial
14. Se llama falla a...
- a. cada figura del monumento en estas fiestas
 - b. cada persona que toma parte en esta festividad
 - c. toda la fiesta
15. La Nit del Foc es la noche en la que...
- a. los falleros convierten en cenizas todas las fallas
 - b. tiene lugar el mayor espectáculo pirotécnico de las Fallas
 - c. se celebra la Ofrenda de la Virgen de los Desamparados
16. Un traje de fallera puede costar...
- a. 500 euros
 - b. 4000 euros
 - c. 300 euros
17. Las Fallas se celebran en...
- a. las tres capitales de las tres provincias: Castellón, Valencia y Alicante
 - b. la ciudad de Valencia
 - c. la ciudad de Valencia y otros municipios
18. En las Fallas, entre la gastronomía tradicional se come mucho...
- a. chocolate con buñuelos y una paella
 - b. en el restaurante de Ricard Camarena

3.1. *Elige la respuesta correcta.*

c. en los restaurantes Riff y Kaymu

3.2. *Fíjate más en el vocabulario*

Paella – Castillo de fuegos – Traje de fallera
Fallero/a – Petardo – Desperta – Mascleta
Cabalgata del Fuego – Crema – Ninot

- ¡Está muy rica, y tiene de todo: arroz, pollo, conejo, legumbres...!
- Consiste en el mayor espectáculo pirotécnico de las Fallas de Valencia, y se celebra la noche del 18 de marzo.
- Se trata de unos pasacalles con música, bailarines y, evidentemente, fuego.
- Es un vestido típico de Valencia. Actualmente lo visten las mujeres en ocasiones como las fiestas de las Fallas.
- Es cada persona que forma parte de una comisión participante en las fiestas de las Fallas.
- Consiste en una serie de petardos con cierta potencia que se disparan con la finalidad básica de producir ruido.
- Es un monumento fallero que representa el arte, la sátira y la crítica del artista fallero.
- Es el acto en el que a los monumentos falleros se prende fuego y se convierten en ceniza.
- En ella, cada comisión fallera, vestida con trajes típicos, portan flores para cubrir una reproducción de la Virgen.
- Es una combinación del sonido de los petardos con mezcla de colores provocada por la combustión de pólvora.

- Tubo de cualquier materia que se llena de pólvora u otro explosivo y se liga. Al darle fuego, se produce un sonido fuerte.
- Se trata del acto de despertar a los vecinos cada día temprano por la mañana por el ruido de los petardos.

3.3. Relacionad las columnas: unid cada palabra con su imagen expresiva.	
Parot	 
Verbena	 
Fallas infantiles	 
Blusón fallero	 

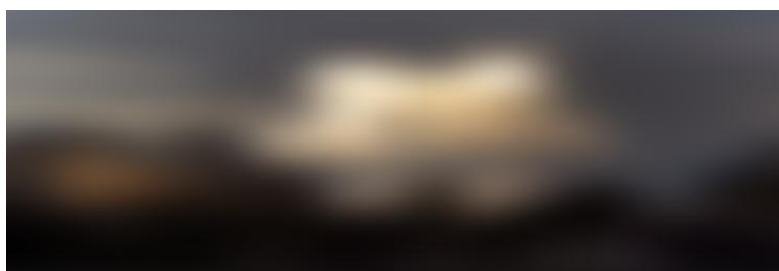
3.3. *Relacionad las columnas: unid cada palabra con su imagen expresiva.*

Fallas grandes	 <input data-bbox="696 480 977 529" type="text"/>
Cenizas	 <input data-bbox="696 742 977 791" type="text"/>
Buñuelos	 <input data-bbox="696 993 977 1042" type="text"/>
Traje de fallero	 <input data-bbox="696 1252 977 1301" type="text"/>

3.4. Indica con la ayuda de un compañero si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas.

	V	F
1. El ninot más llamativo lo queman.		
2. No se puede disfrutar de las fiestas de las Fallas sin participar en una comisión fallera.		
3. El día clave de las Fallas es el día 19.		
4. No se puede ver la Exposición del Ninot hasta que planten todos los ninots en Valencia.		
5. Se puede comprobar que los churros con chocolate son dulce típico durante las fiestas de las Fallas.		
6. Las fiestas de las fallas se celebran en toda la Comunidad Valenciana.		
7. No hace falta vivir en Valencia para ser fallero.		


3.5. Adivina el acto fallero.



Primera pista

Escucha el audio y adivina qué acto fallero representa.

3.5. Adivina el acto fallero.

Segunda pista	Se celebra cada día a las 14h en la Plaza del Ayuntamiento de Valencia durante las fiestas y antes: del 1 al 19 de marzo
Tercera pista	

3.6. En pareja o grupo, realizad el siguiente debate.

Debate: ¿Qué crees que te gustará más la mascletá o el castillo de fuegos? Nota.

- Deberás intentar convencer a tus compañeros sobre tu opinión con argumentos.

Nota: Tu exposición e interacción oral deberá durar entre 3 y 5 minutos.

4. Tarea Final

Primera actividad

4.1. Observa el siguiente vídeo Responde a la siguiente pregunta

1. Los monumentos falleros están hechos de...
 - a. plástico y cartón
 - b. madera y plástico
 - c. madera, plástico y cartón

4.1. Observa el siguiente vídeo Responde a la siguiente pregunta

2. Las esculturas falleras miden 30 metros como máximo.
 - a. Verdadero
 - b. Falso

3. Todos los monumentos falleros deben estar instalados el día 15, y este acontecimiento se denomina la Plantà.
 - a. Verdadero
 - b. Falso

4. ¿Cuándo se celebran los actos más importantes?

5. ¿Qué representan los hombres del último episodio?
 - a. pasacalles
 - b. comparsa
 - c. chirigota

6. ¿Cómo se divierten los niños durante las fiestas de las fallas?

7. La Cremà coincide con la noche de San José.
 - a. Verdadero
 - b. Falso

8. Han quemado la Falla del caballo en...
 - a. la Nit de la Cremà
 - b. la noche de San Juan
 - c. en ambas

9. ¿A dónde llevan ninot indultat?

4.1. Observa el siguiente vídeo Responde a la siguiente pregunta



Segunda actividad

4.2. Buscando y recopilando información de la prensa digital sobre las Hogueras de Alicante, escribe con los compañeros de tu grupo un texto de unas 100 palabras explicando estas fiestas teniendo en consideración los siguientes puntos:

- El origen de estas fiestas.
- Cuándo y cómo se celebran.
- Sus características similares con Las Fallas de Valencia.

Nota: Para más información sobre el desarrollo de las actividades, véase la maquetación digital de la unidad disponible en: <http://lasfallasdevalenciaele.blogspot.com.es/p/guia-didactica.html>

2.3. SEGUNDA UNIDAD: *¡EMOCIONAR ANTES QUE ALIMENTAR!*

2.3.1. Contextualización de la unidad

- **Título:** *¡Emocionar antes que alimentar!*
- **Nivel:** Intermedio (B1-B2)
- **Duración:** 6 horas
- **Destrezas:** Promover la comprensión lectora y auditiva; y desarrollar la competencia sociocultural, sociolingüística y digital de los estudiantes.
- **Objetivos:** Una de las peculiaridades de la idiosincrasia española es su gastronomía. Esta unidad pretende acercar al estudiante a la realidad social española desde una perspectiva gastronómica, y darle a conocer más sobre la cocina española mediante los platos más tradicionales y su materia prima.
- **Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales:** Vocabulario relacionado con alimentos (frutas, hortalizas...) costumbres culturales y culinarias de los españoles, familiarizar al alumno con el uso de algunas expresiones idiomáticas relativas; contenidos gramaticales variados.
- **Dinámica:** Individual y en pareja (dos grupos grandes) y en una puesta común según el grupo y la disponibilidad de instalación tecnológica
- **Medios a utilizar:**
 - Ordenador con proyector, y/o pizarra digital
 - Conexión a Internet.
 - Ordenadores, tabletas o móviles inteligentes (uno por lo menos para cada dos estudiantes) con conexión a Internet.

– **Materiales y recursos:**

- Mapa gastronómico de España (tomada de Google Imágenes)
- Un glosario e ilustraciones de alimentación preparados por el autor
- Diccionarios online: WordReference.com, diccionario.reverso.net, definiciones-de.com
- Dos archivos, creados por el autor, que tienen una colección de vocabulario relacionado con alimentos (frutas, hortalizas...) costumbres culturales y culinarias de los españoles. El primero incluye solo vocabulario, y el segundo se trata de ilustraciones del vocabulario. Sus *links* sucesivamente son los siguientes:
 - Glosario de alimentación :
<http://es.calameo.com/read/004645971b6dc632ce485>
 - Ilustraciones de alimentación:
<http://es.calameo.com/read/004645971dffe7b315f0e>
- Tres vídeos de *Youtube*:¹²⁹
 - España y su gastronomía Spanish 1/2
<https://www.youtube.com/watch?v=svvCnxvvzKM>
 - España y su gastronomía Spanish 2/2
<https://www.youtube.com/watch?v=5p9pgPwThn0>
 - Platos típicos de cada comunidad autónoma
<https://www.youtube.com/watch?v=BicG-Sb2Cvoç>

¹²⁹ Los dos primeros vídeos serán utilizados en las actividades de pre-lectura. Mientras, el tercero está incrustado en el segundo texto editado para acercar la comprensión total del texto.

- Artículos tomados de la versión digital de los periódicos ABC de Sevilla, que es una sección de ABC (España) y europa press (España):

Un viaje gastronómico por España
<http://sevilla.abc.es/gurme/las-mejoresrecetas/un-viaje-gastronomico-por-espana/>

Los platos típicos de cada Comunidad Autónoma
<http://www.europapress.es/sociedad/noticiaplatos-tipicos-cada-comunidad-autonoma-20150720191406.html>

- Tratamiento de los textos periodísticos, anteriormente mencionados, e instalación en un gestor de documentos, *Google Drive*:

Texto editado de *Un viaje gastronómico por España*
https://docs.google.com/document/d/1AAzKjU0BIOo3K62hKgU8XgYFiTjS-e_SdB1kF7SQalg/edit?usp=sharing

Texto editado de *Los platos típicos de cada Comunidad Autónoma*
https://docs.google.com/document/d/1yRtwwDVY51EveSylkiV43Uo_SqCdWnyk1VUYjmdsf5U/edit?usp=sharing

- Herramientas digitales para crear actividades educativas:

QuizRevolution

Quizbox

Educaplay

Constructor 2.0

Quizlet

- Blog creado por el autor para instalar todos los recursos mencionados arriba y las actividades establecidas por él.

2.3.2. Consideraciones

Esta propuesta didáctica está organizada en torno a la comprensión de una lectura. Los textos elegidos son tomados de la prensa digital. Hablan sobre la gastronomía española y sus platos típicos. Se pueden utilizar de manera muy efectiva para los niveles intermedios de enseñanza. Estos textos harán a los alumnos adquirir conocimientos sobre el vocabulario relacionado con alimentos (frutas, hortalizas...) costumbres culturales y culinarias de los españoles; además de familiarizar al alumno con el uso de algunas expresiones idiomáticas relativas y contenidos gramaticales variados.

En otras palabras, esta unidad didáctica está pensada para estudiantes con un nivel B1-B2 según el *Marco Común Europeo*. El objetivo es desarrollar al estudiante la destreza lectora con el uso de recursos sociolingüísticos y socioculturales de la cultura española como elementos motivadores mediante textos periodísticos digitales. El desarrollo de esta unidad didáctica se llevará a cabo en un contexto digital, explotando herramientas hipermedia (enlaces a vídeos, textos periodísticos e imágenes) para ampliar al estudiante sus conocimientos y agilizarle el proceso lector de los textos cuyo eje rodea a la gastronomía española. Por tanto, el aula de desarrollo de la actividad deberá estar equipada con dispositivos conectados a internet.

2.3.3. Secuenciación

2.3.3.1. Pre-lectura

La unidad didáctica estará contextualizada mediante la inclusión de dos personajes ficticios: Aisha (una estudiante de español como lengua extranjera que actualmente está en España y que quiere preparar un plato español) y Cristina (amiga española de Aisha). De esta manera, el/la estudiante puede identificarse con Aisha y también podría interesarse en la preparación de una receta española. Con esta actividad se activará el contenido en la

mente de los estudiantes. Asimismo esta actividad ayudará a los estudiantes a activar vocabulario de comida e ingredientes cuando comiencen a leer los dos artículos periodísticos. En esta actividad se preguntarán sobre si les gusta la comida española, conocen alguna comida de las del mapa mostrada por parte del profesor, cuál es su comida española favorita...

El profesor tiene que dejar tiempo a los estudiantes para revisar las palabras que están en los dos glosarios¹³⁰, presentados en el apartado *Pre-lectura* en el blog de esta unidad.

Posteriormente, el docente proyectará un vídeo que trata el tema de la comida típica española, con el objetivo de dar a los estudiantes una breve explicación sobre los platos típicos de la cocina española, y así motivarles y despertarles el interés a seguir conociendo más sobre este tema mediante la lectura de los textos meta. Cabe resaltar que si el aula no cuenta con una pizarra digital para proyectar este vídeo, el docente puede sustituir este vídeo por imágenes sobre los platos típicos más importantes (el cocido madrileño, la fabada asturiana, el gazpacho, la paella...) dando a los estudiantes una explicación brevemente sobre estos platos.

2.3.3.2. *Lectura*

Vistazo (skimming)

Siendo contextualizado el tema, el profesor lee los textos en voz alta: y luego convoca a los aprendices realizar una lectura *Vistazo (skimming)* con el fin de responder a una actividad cuyo fin es impulsar al estudiante captar la idea o las ideas principales de los textos periodísticos meta, y por lo tanto no exigirá a los aprendices detenerse entre línea. Así los estudiantes llevarán a cabo la lectura rápida de los textos digitales en su versión original – en los periódicos digitales de donde han sido tomados, en este caso en *El País* (España) y *Euro press* (España)

¹³⁰ Véase el apartado *Materiales y recursos* de esta unidad.

sucesivamente—. De esta manera, esta actividad de lectura *Vistazo* será como la presentada a continuación.

Lectura

Buscando por Internet, Aisha encuentra dos artículos sobre la cocina española titulados sucesivamente: Un viaje gastronómico por España, Los platos típicos de cada Comunidad Autónoma. Empieza a echarlas un vistazo

1. Haz una lectura rápida de los siguientes textos.

ABCdesevilla

Un viaje gastronómico por España

De sobra es conocida la riqueza y calidad gastronómica de España. Famosas son sus tortillas de patata, su gazpacho o sus chacinas. Sin embargo, el país presenta, de punta a punto, una variedad sin par. Nada tienen que ver los platos del Norte con los del Sur o el Centro. Aquí repasamos algunos manjares nacionales.

[Seguir leyendo...](#)

Se pinchará "Seguir Leyendo" para acceder al texto original

europa plus

Los platos típicos de cada Comunidad Autónoma

1. Andalucía

Dos de los platos más típicos de Andalucía tienen como base el tomate: el gazpacho y el salmorejo. El gazpacho fresquito es muy común en verano, y puede hacerse triturando el tomate con o sin pan. También se pueden añadir a la mezcla pimiento verde, pepino, cebolla, ajo, sal y vinagre de vino blanco.

[Seguir leyendo...](#)

Fig. 23. Muestra de cómo el estudiante puede llegar a los textos periodísticos meta en su versión original

Una vez realizada la lectura *vistazo*, los aprendices responden a un ejercicio en el que deberán elegir la respuesta correcta y la discuten.

Lectura atenta (scanning)

Fuera de clase como trabajo autónomo, los aprendices realizarán una lectura atenta (*scanning*) de los textos ya editados e incrustados en documentos de *Word* en *Google Drive*. En este proceso, leyendo los textos periodísticos meta detenidamente consultarán los enlaces de ayuda: diccionarios digitales, imágenes y otras páginas web que explican un lugar o un manjar, para comprender los textos y ampliar sus conocimientos sobre los mismos. Durante esta lectura, ampliando sus conocimientos sobre los textos periodísticos objetivo de estudio como primera tarea –pulsando la pestaña *Comentarios* de arriba a la derecha–, los estudiantes deberán manifestar dudas, preguntas o comentarios sobre los textos entre ellos, también podrá intervenir el profesor.

Seguidamente, los aprendices podrán realizar otras tareas cuya esencia será practicar el vocabulario y las estructuras léxicas estudiadas, impulsarles a una búsqueda de información.

Estas tareas como están en el apartado *Rincón de actividades* del blog de esta unidad.

- Como cuarta tarea, se pide de los estudiantes emparejar cada imagen con su alimento.
- Como quinta tarea, los estudiantes escriben el nombre del plato que aparece en cada imagen.
- Como sexta tarea, se indica qué comunidad autónoma se relaciona con los platos señalados.
- Como séptima tarea, resuelven un ejercicio opcional de 7 ítems de elección múltiple.
- Como octava tarea, completan un crucigrama sobre varios platos típicos de distintas regiones de España.
- La novena tarea, responden a un ejercicio de verdadero o falso.

En la siguiente sesión presencial, se pide a los aprendientes realizar una exposición o interacción oral que está en el apartado *Producción oral* donde van a subir su presentación grabada sobre qué plato le parece más fuerte: el cocido montañés o la fabada asturiana, como hemos explicado en la *PRIMERA UNIDAD*, para que sea evaluada por parte de los otros compañeros y el profesor.

2.3.3.3. Post-lectura

Seguidamente realizan la tarea final, de forma individual, responden una serie de preguntas relacionada con un vídeo que habla sobre cómo prepara una paella valenciana. La estructura de la actividad, está definida a través de la visualización del vídeo, y una pregunta que se realiza al final cada fragmento del mismo.

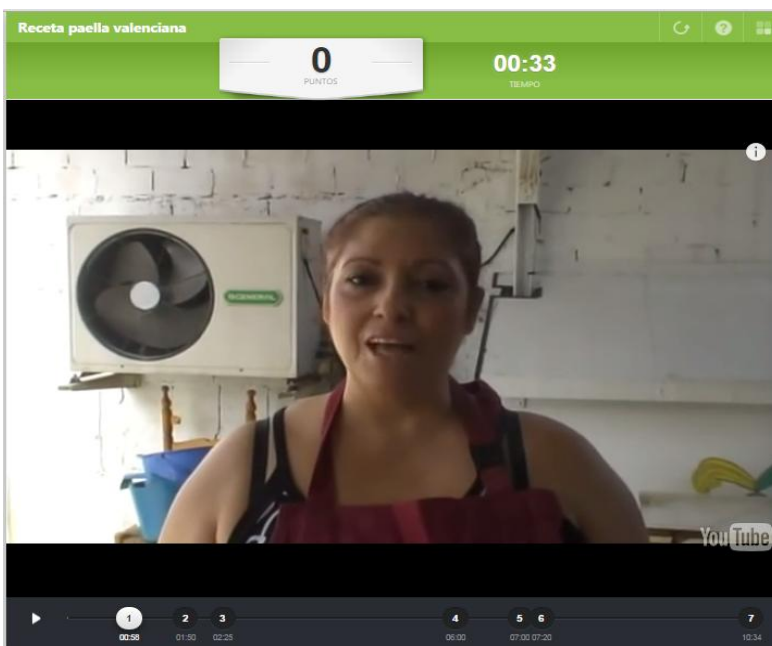


Fig. 24. Muestra de cómo se desarrolla la actividad en la que después de cada secuencia de tiempo se para el vídeo, y aparece una pregunta

El profesor termina la sesión con la retroalimentación solucionando las dudas de los estudiantes si existen; luego deja tiempo a los alumnos a autoevaluarse, y ese por su parte apunta su observación rendimiento de cada aprendiz en la ficha de cada estudiante.

A continuación mostramos los ejercicios de esta unidad.

1. Actividad de pre-lectura

Aisha está viviendo este verano en Valencia (España) con su mejor amiga Cristina. Aisha quiere saber más sobre la cocina española y preparar algún plato tradicional. Entra a buscar por Internet y encuentra en la prensa digital dos artículos interesantes... Entonces lee para saber más sobre la cocina española y averiguar cuál es el plato típico de Valencia para preparar y así dar una sorpresa a su amiga Cristina.

1.1. Mira el siguiente mapa y responde las preguntas a un compañero:



¿Te gusta la comida española?

¿Conoces alguna comida de las del mapa? ¿Cómo se llama?

¿La has probado alguna vez? ¿Dónde? ¿Con quién?

¿Cuál es tu comida española favorita?

¿Sabes preparar alguna comida especial o tradicional? ¿Cuál es?

1.2. *Aprende vocabulario de comida.*

<http://es.calameo.com/books/004645971b6dc632ce485>

<http://es.calameo.com/books/004645971dffe7b315f0e>

1.3. *Observa los siguientes vídeos.*

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

<https://www.youtube.com/watch?v=5p9pgPwThn0>

2. Actividad de lectura vistazo

- ❖ *Buscando por Internet, Aisha encuentra dos artículos sobre la cocina española titulados sucesivamente: Un viaje gastronómico por España y los platos típicos de cada Comunidad Autónoma. Échales un vistazo.*

Haz una lectura rápida de los siguientes textos.

<http://sevilla.abc.es/gurme/las-mejores-recetas/un-viaje-gastronomico-porespana/>

<http://www.europapress.es/sociedad/noticia-platos-tipicos-cada-comunidadautonoma-20150720191406.html>

- ❖ **Responde a las siguientes preguntas.**

2.1. *Elige la respuesta correcta y discútela.*

1. La primera noticia presenta la costumbre culinaria española mediante...
 - a. Cuatro zonas gastronómicas
 - b. Tres zonas gastronómicas
 - c. Diecisiete comunidad autónomas
2. ¿El evento del segundo artículo es coyuntural y no puede tener lugar en cualquier momento?
 - a. Verdadero
 - b. Falso
3. ¿A qué grupo de público pueden ir dirigidos los dos textos periodísticos?
 - a. Lectores nacionales
 - b. Lectores internacionales
 - c. Ambos
4. ¿Cuál es el tema eje de los dos textos?
 - a. La gastronomía española
 - b. La culinaria española

c. Ambas

5. Desde tu punto de vista, la publicación de estos dos artículos...

- a. Tiene justificación
- b. Se trata de un hecho casual e injustificado

3. Actividad de lectura atenta

❖ **Lee y amplia tus conocimientos sobre los textos y comenta tus dudas con tus compañeros.**

https://docs.google.com/document/d/1AAzU0B1Oo3K62hKgU8XgYFiTjSe_SdB1kF7SQaIg/edit

https://docs.google.com/document/d/1yRtwwDVY51EveSylkiV43Uo_SqCdWnyk1VUYjmdsf5U/edit

❖ **Responde a los siguientes ejercicios.**

3.1. *Elige la respuesta correcta y discútela.*

1. La primera noticia presenta la costumbre culinaria española mediante...
 - a. Cuatro zonas gastronómicas
 - b. Tres zonas gastronómicas
 - c. Diecisiete comunidad autónomas
2. ¿El evento del segundo artículo es coyuntural y no puede tener lugar en cualquier momento?
 - a. Verdadero
 - b. Falso
3. ¿A qué grupo de público pueden ir dirigidos los dos textos periodísticos?
 - a. Lectores nacionales
 - b. Lectores internacionales

- c. Ambos
4. ¿Cuál es el tema eje de los dos textos?
- a. La gastronomía española
 - b. La culinaria española
 - c. Ambas
5. Desde tu punto de vista, la publicación de estos dos artículos...
- a. Tiene justificación
 - b. Se trata de un hecho casual e injustificado

3.2. Indica los platos típicos de cada Comunidad Autónoma.

Paella – ensaimada – ternasco aragonés – caldero del Mar Menor – cocido montañés – pisto – pan con tomate – jamón de Teruel – papas arrugás – pulpo a la gallega – bacalao al pil pil – menestra – caldereta de cordero – cochinillo asado – gazpacho andaluz – fabada – cocido madrileño








- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. <input type="text"/> | 6. <input type="text"/> | 11. <input type="text"/> | 16. <input type="text"/> |
| 2. <input type="text"/> | 7. <input type="text"/> | 12. <input type="text"/> | 17. <input type="text"/> |
| 3. <input type="text"/> | 8. <input type="text"/> | 13. <input type="text"/> | |
| 4. <input type="text"/> | 9. <input type="text"/> | 14. <input type="text"/> | |
| 5. <input type="text"/> | 10. <input type="text"/> | 15. <input type="text"/> | |

3.3. *Emparejad cada imagen con su alimento.*







Cordero



3.3. *Emparejad cada imagen con su alimento.*

Judías verdes	 <input type="text"/>
Pulpo	 <input type="text"/>
Alcachofa	 <input type="text"/>
Almendras	 <input type="text"/>
Anchoas	 <input type="text"/>

3.3. *Emparejad cada imagen con su alimento.*

Bacalao	 <input data-bbox="651 425 941 484" type="text"/>
Berenjena	 <input data-bbox="651 644 941 702" type="text"/>
Garbanzos	 <input data-bbox="651 868 941 926" type="text"/>
Habas	 <input data-bbox="651 1093 941 1152" type="text"/>
Jamón	 <input data-bbox="651 1304 941 1363" type="text"/>
Salchichón	 <input data-bbox="651 1505 941 1563" type="text"/>

3.3. *Emparejad cada imagen con su alimento.*

Zanahoria



3.4. *Consulta a un compañero y escribe el nombre del plato que aparece en la imagen.*



3.5. *Indica, con ayuda de tus compañeros de grupo, qué Comunidad Autónoma se relaciona con los platos señalados.*

3.6. Consulta a un compañero y elige la respuesta correcta.

1. Según el primer texto la expresión *sin par* significa...
 - a. Singular
 - b. Individual
 - c. Impar
2. Según el primer texto, ¿a qué se refiere admirados por propios y ajenos?
 - a. Admirados por nacionales y extranjeros
 - b. Admirados por cocineros gallegos y extranjeros
 - c. Admirados por fogones gallegos y extranjeros
3. El plato que es apto para servirse en el verano es...
 - a. Gazpacho andaluz
 - b. Pisto manchego
 - c. Fabada asturiana
4. Es un plato fuerte y suele servirse como un plato único:
 - a. Bacalao al pil pil
 - b. Paella
 - c. Cocido montañés
5. Los frutos secos y las especias juegan un papel protagonista en la gastronomía...
 - a. Vasca
 - b. Canaria
 - c. Catalana
6. El cerdo lechal asado en un plato principal en...
 - a. Comunidad de Madrid
 - b. Castilla y León
 - c. Castilla-La Mancha
7. Se trata de un dulce cuyo elemento esencial es almendra y pueden echarle piñones o chocolate:
 - a. Panellets
 - b. Turrón
 - c. Tarta de Santiago

3.7. Completa, con los compañeros de tu grupo, el siguiente crucigrama.

HORIZONTALES

1. Es un plato típico de Galicia a base de vieiras al horno gratinadas en pan rallado.

7. Es comida típica asturiana. Se trata de filetes de ternera rellenos de jamón y queso.

10. Es un plato típico de la Comunidad Valenciana. Lleva fideos, pescado y marisco.

VERTICALES

2. Es una comida típica de Extremadura a base de pan partido en trozos pequeños.

3. Es una mezcla de patatas, asaduras, ajo, guindillas, pimiento, cebolla, hinojo y laurel, que se fríe. Es típico de Mallorca.

4. Es un bizcocho, típico de Cantabria.

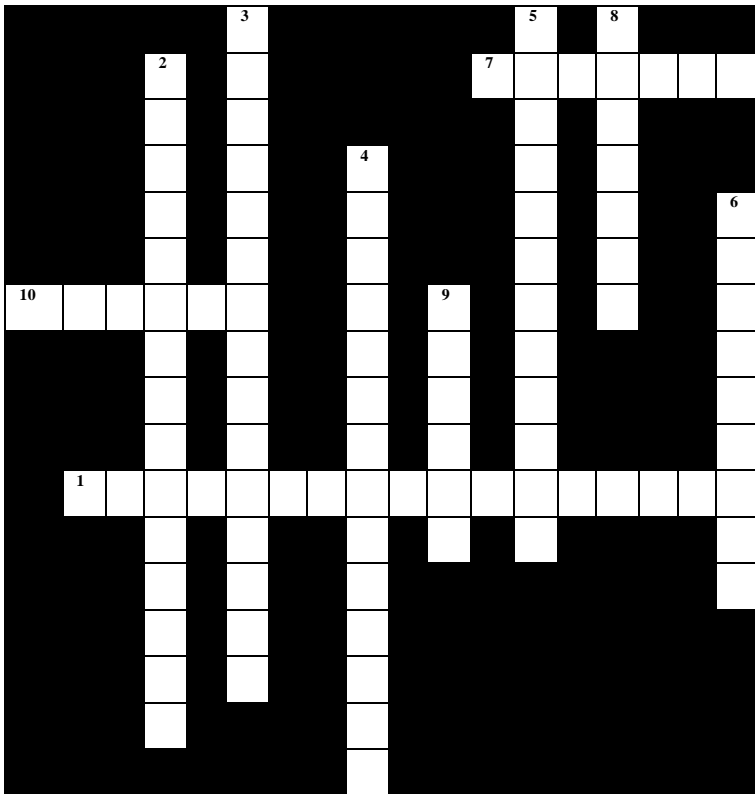
5. Es un plato típico de Las Islas Canarias a base de patatas que se hierven con sal hasta que se arrugan.

6. Es un plato marinero a base de bonito, patatas y pimiento. Es típico de País Vasco.

8. Es un dulce que se moja en chocolate, se le echa azúcar. Aunque se come en toda España, es típico de Madrid. Se trata de una masa de harina frita en

aceite.

9. Es un plato típico de La Castilla-La Mancha. Se trata de bacalao en salazón.



3.8. *Responde: Verdadero o Falso*

V F

1. El primer texto afirma que el aceite de oliva es un elemento esencial en la gastronomía español.
2. El primer artículo presenta la cocina mediante cuatro zonas gastronómicas.
3. El pescado es una materia prima en las comunidades: Galicia, País Vasco, Cantabria, Madrid.
4. Los ingredientes del gazpacho manchego son los mismos del andaluz
5. Entre los platos típicos de Cantabria: la quesada, los sobaos, la caldereta de cordero, el cocido montañés.
6. El primer artículo señala que entre los protagonistas de la cocina canaria las almendras.
7. El salmorejo tiene la misma consistencia del gazpacho, pero más espeso.

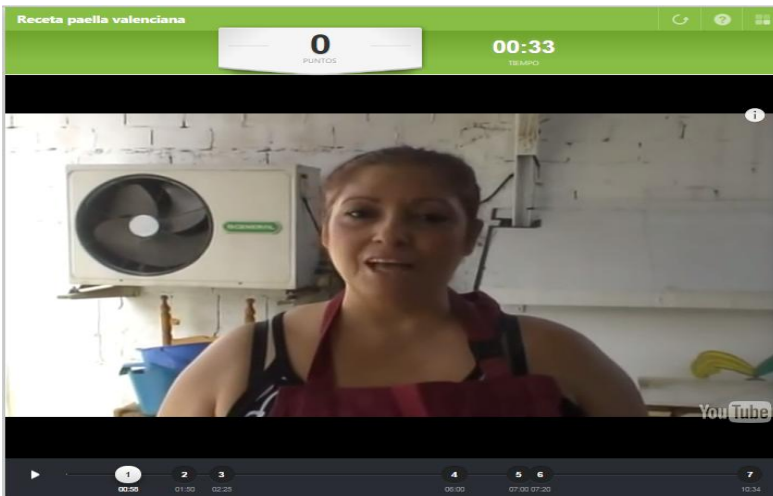
3.9. *En individual, pareja o clase abierta, realiza una exposición e interacción oral.*

¿Qué plato te parece más fuerte: el cocido montañés o la fabada asturiana?

4. Tarea final

4.1. Ponte en el lugar de Aisha: resuelve la siguiente actividad y aprende cómo preparar la paella valenciana.

http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/2370440/html5/rece-ta_paella_valenciana.htm#



Responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Cuáles son los ingredientes de la paella valenciana según la receta del vídeo?

2. Los tomates de la receta...

- a. Se trocean
- b. Se rayan
- c. Se parten y se rayan

3. Si no se centrarse la paellera y el aceite echado no

Responde a las siguientes preguntas.

quedara en el centro, no pasaría nada para la cocción.

- a. Verdadero
 - b. Falso
4. Se echa las hebras de azafrán en un lado con el objetivo de...
- a. Tostarlas y así darán más sabor a la paella
 - b. Que no se quemem
 - c. Dar más calor a la paella
5. ¿Cuánta cantidad de agua hay que echar a esta paella?
- a. Hasta cubrir toda la paellera
 - b. Hasta cubrir los tornillos de las asas de la paellera
 - c. Hasta la mitad de la paellera
6. Se echa el colorante al caldo después de...
- a. 30 minutos después
 - b. Cuando hierva
 - c. 15 minutos después
7. La cocinera dejó la paella cocinándose a fuego lento...
- a. 10 minutos
 - b. 13 minutos
 - c. 15 minutos
 - d. 7 minutos

Nota: Para más información sobre el desarrollo de las actividades, véase la maquetación digital de la unidad disponible en: <http://emocionarantesquealimentar.blogspot.com.es/p/guia-didactica.html>

2.4. TERCERA UNIDAD: *¡ASÍ QUE YA SABES QUE EL CAMBIO COMIENZA EN CASA!*

2.4.1. Contextualización de la unidad

- **Título:** *¡Así que ya sabes que el cambio comienza en casa!*
- **Nivel:** Intermedio (B1-B2)
- **Duración:** 6 horas (trabajo combinado: presencial y semi-presencial)
- **Destrezas:** Promover las competencias: *comunicativa, sociocultural, sociolingüística y digital.*
- **Objetivos:** Esta unidad que se propone en este curso pretende situar el cambio climático. Favorezca el pensamiento crítico, y lleve a los estudiantes a sentirse parte de las causas y también de las soluciones.
- **Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales:** Vocabulario relacionado con el cambio climático; contenidos gramaticales variados.
- **Dinámica:** Individual y en pareja (dos grupos grandes) y en una puesta común según el grupo y la disponibilidad de instalación tecnológica
- **Medios a utilizar:**
 - Ordenador con proyector, y/o pizarra digital
 - Conexión a Internet.
 - Ordenadores, tabletas o móviles inteligentes (uno por lo menos para cada dos estudiantes) con conexión a Internet.
- **Materiales y recursos:**

- Dos vídeos de *Youtube*, el primero¹³¹ se titula *Cambio Climático*, y el segundo *Propuestas para mitigar el Cambio Climático* cuyos URLs sucesivamente son <https://www.youtube.com/watch?v=R3V842MkXs8> https://www.youtube.com/watch?v=Iwj0tT_aiyQ
- Diccionarios digitales variados
- Artículos tomados de la versión digital de los periódicos *El País* (Uruguay) y *El Economista* (España) e instalados en un blog creado por el autor:
 - *Informe: cambio climático es real y se produce a ritmo "alarmante"* disponible en <http://www.elpais.com.uy/mundo/informe-cambio-climatico-real-se-produce-ritmo-alarmante.html>
 - *Diez cosas que puedes hacer para frenar el cambio climático* disponible en <http://www.eleconomista.es/economia/noticias/160278/02/07/Diez-cosas-que-puedes-hacer-para-frenar-el-cambio-climatico.html>
- Herramientas digitales para crear actividades educativas:
 - *QuizRevolution*
 - *Quizbox*
 - *Educaplay*
 - *Constructor 2.0*
 - *Quizlet*
- Blog creado por el autor para instalar todos los recursos mencionados arriba y las actividades establecidas por él, cuyo URL es <http://cambioclimaticoele.blogspot.com.es/p/introduccion.html>

¹³¹ El primer vídeo será utilizado en las actividad de pre-lectura, y el segundo está incrustado en el segundo texto meta.

2.4.2. Consideraciones

Esta unidad didáctica está diseñada para estudiantes de Nivel Intermedio (B1-B2) según el *Marco Común Europeo*. Tiene como objetivo desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de un tema interdisciplinar (el cambio climático) como elemento motivador; y así dar a los alumnos a entender este fenómeno, y saber cómo actuar positivamente mediante una actitud responsable en el consumo de energía y el respeto al medio ambiente. El desarrollo de trabajo de esta unidad se empleará en un entorno digital a partir de dos textos periodísticos electrónicos editados que incluyen herramientas hipertexto y diccionarios online para agilizar la comprensión de estos textos.

Por tanto, el aula de desempeño de esta unidad debe contar con dispositivos conectados a internet. No obstante, en el caso de carencia de esa instalación tecnológica el profesor podrá trabajar los textos meta en papel en el aula, dejando la tarea de la lectura digital de estos recursos a los estudiantes a llevar a cabo fuera de clase –p.ej. en casa–. De tal modo, el docente puede sustituir la ayuda hipertexto por una breve explicación sobre cambio climático apoyada con unas imágenes y explicar el vocabulario y /o las palabras clave necesarios para descodificar los textos objetivo de estudio.

2.4.3. Secuenciación

2.4.3.1. Pre-lectura

Para empezar el desarrollo de esta unidad, el docente presentará el tema del cambio climático para motivar a los estudiantes y despertarles el interés, y así activarles sus conocimientos previos. Esta presentación se comenzará con una serie de preguntas que formulará los estudiantes a los compañeros. El profesor pedirá a los estudiantes que hagan una puesta común de sus respuestas. Esta tarea será como lo expuesto a continuación.

Al terminar esta tarea, el profesor pondrá un vídeo sobre el cambio climático que sigue la siguiente secuencia temática: presentación del problema del cambio climático; observación de sus consecuencias; análisis de las causas que lo provocan; predicción de las consecuencias previstas en el futuro; acciones individuales para evitar el cambio climático. De tal manera el docente hará a los aprendices profundizar más en el tema, y por lo tanto darles a conocer si su actividad diaria representada en sus respuestas en la tarea anterior forma parte de la problemática del cambio climático o no. Cabe referirse a que si el aula no dispone de instalación tecnología, el docente puede sustituir este vídeo por imágenes sobre los fenómenos atmosféricos más importantes (el huracán, la sequía, la desertización...) dando a los estudiantes una explicación sobre consecuencia, causa y desastres naturales surgidos.

2.4.3.2. *Lectura*

Vistazo (skimming)

Una vez contextualizado el tema, el docente convocará a los estudiante llevar a cabo una lectura *Vistazo (skimming)* con el fin de responder a un ejercicio en que los aprendices deberán extraer la información más importante de una noticia (*qué, cómo, quién, cuándo, dónde, etc.*), o sea la idea o las ideas principales de los textos objeto de lectura, y por consiguiente no exigirán a los aprendices fijarse mucho en el significado de palabra en palabra. Así los estudiantes podrán consultar los textos digitales ubicados en su lugar original – en los periódicos digitales de donde han sido tomados, en este caso en *El País* (Uruguay) y *El Economista* (España) sucesivamente–.

Lectura atenta (scanning)

Cuando los estudiantes acaben la lectura rápida y respondan al ejercicio de arriba, serán convocados autónomamente fuera de clase a realizar una lectura atenta (*scanning*), en la cual leerán

los textos objeto de estudio detenidamente consultando las ayudas multimedia para comprender los textos y ampliar sus conocimientos sobre los mismos, y así comentar entre ellos sobre los textos, solucionando las dudas unos a otros. En este caso, los compañeros de clase se pueden comentar, y el profesor puede participar. Seguidamente tendrán como trabajo autónomo realizar una serie de tareas. Ellos contestarán y se autoevaluarán, ya que en cuanto terminen cada tarea, pueden comprobar sus respuestas, y así conseguirán un *Feedback* constante. En dichas tareas excepto la lectura que se llevará a cabo de manera individual, los alumnos se organizarán en pequeños grupos y formularán sus respuestas entre ellos, y en este caso su vía de comunicación puede ser *Skype* p.ej. También pueden realizarlas individualmente según sus preferencias.

- como primera tarea, contestan a un ejercicio de verdadero o falso de cuatro ítems.
- como segunda tarea, buscan palabras relacionadas con la temática en una sopa de letras.
- como tercera tarea, se resuelve una adivinanza, que aborda uno de los impactos que se debe al calentamiento global, teniendo en cuenta los textos objeto de estudio.
- como cuarta, el aprendiz resuelve un ejercicio opcional de 6 ítems de elección múltiple.
- como quinta, se enlaza algunas palabras con su significado. Este ejercicio, de 9 ítems, está ideado para practicar vocabulario del tema meta «cambio climático».
- como sexta, a partir de la información presentada en los textos desarrollados, se completa un texto eligiendo entre algunas opciones.
- como séptima, se les pide emparejar el consumo de energía con la emisión de dióxido de carbono.
- como octava, relacionan cada término con su oración explicativa.

- como novena, buscan antónimos. Emparejan las palabras con sus sinónimos y sus antónimos, teniendo en consideración los textos periodísticos meta.
- como décima tarea, completan un texto con algunas palabras relacionadas con la temática de los textos objeto de estudio

En la segunda sesión presencial, los aprendices graban una exposición o interacción oral sobre quién puede reducir el calentamiento global, teniendo en cuenta los siguientes sujetos.

- a. Nadie
- b. Solo algunos: los políticos y los empresarios
- c. Todos podemos hacer algo para evitarlo
- d. Cualquiera puede hacer algo para reducirlo

En el apartado *Producción oral* van a subir su audio grabado (individualmente o en grupo), como hemos explicado antes, para que sea evaluado por parte de los otros compañeros y el profesor.

2.4.3.3. *Post-lectura*

Una vez terminada la tarea anterior, se pedirá a los estudiantes redactar un texto, a partir de la información dada en los textos periodísticos meta. Escriben sobre las siguientes nociones:

- En qué consiste el cambio climático.
- Cómo se manifiesta. Pon ejemplos de tu ciudad/ país.
- Por qué se produce.
- Qué repercusiones puede tener.
- Cómo actuar para evitarlo.

Cada grupo designado pinchará la imagen que representa su espacio como se ve el apartado *Tarea final* para escribir el texto. Por ejemplo, el primer grupo escribirá en el fichero del primero grupo...etc.

En fin, el profesor contesta a las dudas que tendrán los alumnos. Les convoca a autoevaluarse como vimos las unidades anteriores, y por su parte apunta el rendimiento total de cada estudiante en la ficha de este.

A continuación exponemos los ejercicios de esta unidad.

1. Actividad de pre-lectura

1.1. *¿Estás a favor o en contra: consumismo vs medioambiente? Coméntalo con tus compañeros.*

1. En casa, ¿qué tipo de bombillas tienes instaladas?
 - a. De bajo consumo
 - b. De consumo normal
2. Si no estás usando el ordenador, ¿lo apagas?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Lo pongo en espera
3. Cuando tienes un mueble dañado, ¿cómo actúas?
 - a. Lo tiro y compro otro
 - b. Lo reparo y lo reutilizo
4. Al ir a hacer la compra, ¿qué llevas...?
 - a. Un carrito de la compra
 - b. Una bolsa de tela
 - c. Coges una bolsa de plástico en la tienda
5. Al trasladarte por la ciudad, ¿cómo vas?
 - a. Uso el transporte público

1.1. *¿Estás a favor o en contra: consumismo vs medioambiente? Coméntalo con tus compañeros.*

- b. Voy en bicicleta
 - c. Voy andando
 - d. Utilizo los tres mencionados anteriormente
 - e. Voy en coche
6. ¿Reciclas la basura en casa?
- a. Sí
 - b. No
8. En invierno, ¿cómo pones la calefacción?
- a. Pongo el termostato a 20 grados.
 - b. Pongo el termostato a superior de 20 grados.
9. ¿Qué tipo de alimentos consumes?
- a. Frescos
 - b. Procesados
 - c. Ambos

1.2. Mira el siguiente vídeo y comenta con tus compañeros las actitudes dañinas para el ecosistema que estabas ejerciendo.

<https://www.youtube.com/watch?v=R3V842MkXs8>

2. Actividad de lectura vistazo.

Haz una lectura rápida de los siguientes textos

<http://www.elpais.com.uy/mundo/informe-cambio-climatico-real-se-produce-ritmo-alarmando.html>

<http://www.eleconomista.es/economia/noticias/160278/02/07/Diez-cosas-que-puedes-hacer-para-frenar-el-cambio-climatico.html>

; y responde a las preguntas de la primera tarea que está en el apartado «Rincón de actividades» y discútelas con tus compañeros.

Haz una lectura rápida de los siguientes textos
<http://www.elpais.com.uy/mundo/informe-cambio-climatico-real-se-produce-ritmo-alarmando.html>

<http://www.economista.es/economia/noticias/160278/02/07/Diez-cosas-que-puedes-hacer-para-frenar-el-cambio-climatico.html>

; y responde a las preguntas de la primera tarea que está en el apartado «Rincón de actividades» y discútelas con tus compañeros.

1. ¿En dónde se localiza la primera noticia?

2. ¿Cuál es el motivo de la publicación de la primera noticia?

3. ¿Quién protagoniza el evento del segundo artículo y a quién afecta?

4. ¿El segundo artículo es algo coyuntural o puede darse en cualquier momento?

5. ¿De qué habla el primer artículo?

3. Actividad de lectura atenta

- ❖ **Lee y amplia tus conocimientos sobre los textos, comenta tus dudas con tus compañeros.**

<https://docs.google.com/document/d/1Y8DJymbL3lhjVX9HH1uZNI1CwXlmIW7WvTrbght4IA/edit?usp=sharing>

<https://docs.google.com/document/d/1VOB8PWWgCY8gcx1ZjqSYxJX2A6OcosUdyEyehldMtGQ/edit?usp=sharing>

3.1. *¿Verdadero o falso?*

1. La primera noticia habla sobre un informe cuyo contenido no afirma absolutamente la cuestión del cambio climático.
 - a. Verdadero
 - b. Falso
2. El segundo texto introduce acciones para evitar el cambio climático.
 - a. Verdadero
 - b. Falso
3. La emisión de dióxido de carbono no es el factor esencial que causa el calentamiento global.
 - a. Verdadero
 - b. Falso
4. La problemática del calentamiento global es innegable y en su gran parte se debe al ser humano.
 - a. Verdadero
 - b. Falso

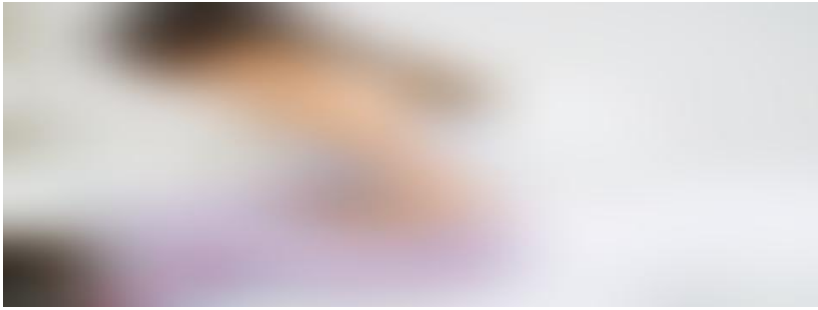
3.2. *Busca con la ayuda de tu compañero palabras en esta sopa de letras.*

G	A	D	N	D	Q	O	M	V	U	V	A	A	K	V	M	S	E	I	F	I
D	N	I	N	N	W	R	R	V	P	J	L	J	R	R	Y	B	N	X	D	P
K	A	V	P	E	N	E	E	U	F	K	E	L	T	P	H	I	T	B	E	P
J	V	O	Q	L	O	S	P	R	E	C	L	A	M	A	R	K	S	U	G	I
Y	M	G	X	O	Q	I	E	T	D	T	P	E	P	F	G	D	B	T	R	B
U	E	O	J	D	W	D	R	S	O	S	T	E	N	E	R	J	I	Q	A	M
O	J	L	C	A	R	U	C	O	R	A	T	I	F	I	C	A	R	U	D	V
M	A	O	V	C	X	O	U	I	O	U	S	I	N	T	E	S	I	S	A	N
S	L	T	V	I	O	S	S	C	O	N	C	O	Y	E	P	L	D	D	C	R
Q	A	A	D	N	J	M	I	I	U	A	F	K	J	M	R	V	Q	X	I	K
N	B	M	O	U	A	U	O	P	G	N	X	E	R	B	O	K	O	O	O	M
Y	M	I	N	M	A	D	N	S	Y	I	A	Q	I	F	P	B	Y	E	N	N
E	E	L	M	O	O	M	H	U	T	M	T	G	U	C	O	C	E	R	P	O
S	O	C	T	C	I	P	O	A	Q	E	M	U	L	L	N	I	Q	E	N	G
P	P	A	T	R	O	C	I	N	A	D	O	U	C	P	E	N	S	V	S	Y
G	O	O	Y	U	B	N	H	K	G	B	S	E	N	G	R	S	O	E	Q	F
L	K	I	M	C	H	Q	F	M	K	W	F	B	O	H	L	O	Q	R	L	S
Y	V	S	M	I	M	J	Y	T	A	U	E	E	C	M	K	W	E	P	M	S
H	P	Q	W	B	O	K	Q	I	O	S	R	T	L	G	A	S	T	L	C	O
M	O	E	A	G	H	F	B	M	X	Q	A	P	W	L	Q	H	F	J	G	E
E	R	P	O	B	U	A	D	O	H	G	X	P	F	K	V	O	K	X	N	K

1. REPERCUSIÓN 3. PATROCINADO 5. COMUNICADO 7. ATMÓSFERA 9. SÍNTESIS 11. CONCLUIR 13. RESIDUOS 15. SOSTENER 17. PREVER	2. CLIMATÓLOGO 4. DEGRADACIÓN 6. RATIFICAR 8. EMBALAJE 10. PROPONER 12. RECLAMAR 14. AUSPICIO 16. UNÁNIME
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.3. *Resuelve la adivinanza.*

Descubre uno de los impactos que se debe al calentamiento global, teniendo en cuenta los textos objeto de estudio.



Primera pista «audio»	«Es una evacuación frecuente de materia fecal, sean flojas o líquidas.»
Segunda pista	Es una enfermedad.
Tercera pista	Es una de las repercusiones del cambio climático.

3.4. *Elige la respuesta correcta.*

1. ¿Quién puede reducir el calentamiento global?
 - a. nadie
 - b. solo algunos: los políticos y los empresarios
 - c. todos podemos hacer algo para evitarlo
 - d. cualquiera puede hacer algo para reducirlo
2. Según el IPCC la temperatura hasta 2100 subirá...
 - a. 0.8 centígrados
 - b. 2.0 centígrados

3.4. *Elige la respuesta correcta.*

- c. Entre 0.3 y 4.8 centígrados
 - d. 3.0 centígrados
3. El cambio climático amenazará...
- a. al ser humano
 - b. los animales
 - c. el medio ambiente
 - d. todo lo mencionado anteriormente
4. Entre los problemas sanitarios que se deben al calentamiento global están...
- a. la diabetes
 - b. la artrosis
 - c. las enfermedades cardiovasculares
 - d. las infecciones
5. Recorrer 4 kilómetros en bici ahorrará...gramos de CO₂.
- a. 26 aproximadamente
 - b. 18 aproximadamente
 - c. 12 aproximadamente
 - d. 14 aproximadamente
6. ¿Cuál es la mejor receta para reducir el cambio climático?
- a. conducir menos
 - b. vigilar los electrodomésticos
 - c. evitar mucho embalaje
 - d. plantar un árbol
 - d. consumir alimentos frescos
 - e. consumir alimentos procesados
 - f. consumir ambos alimentos



3.5. *Completa el siguiente texto eligiendo entre las opciones.*

Es sabido que la responsabilidad de evitar el cambio climático nos <reclama – obliga – llama> a cada uno de nosotros, como individuos de este mundo. Basta con no <abusar – exagerar – desgastar> del consumo de energía. Es recomendable ir en <bici – autobús – coche> o coger el transporte público en vez de ir en coche, utilizar <ordenadores – aparatos domésticos – bombillas> de bajo consumo, por lo menos compremos <bombillas – aparatos domésticos – tele> de bajo consumo en vez de las tradicionales. Su uso no solo nos protege el ecosistema sino también nos ahorra dinero, puesto que solo una bombilla de bajo consumo nos ahorra <100 – 40 – 60> euros anuales, frente a la tradicional. Ver la tele <dos – tres – cuatro> horas y dejarla las 21 horas restantes en <funcionamiento – el modo de espera> consumirá un <20 – 60 – 40> por ciento de la energía total y sin usarla. Si reduces un <30 – 50 – 20> por ciento tu basura, puedes evitar la emisión de 2.200 <centímetros – kilos – gramos> de dióxido de carbono. La instalación de un <regulador de caudal – termostato> del agua en la ducha impedirá la emisión de más de <100 – 60 – 50> kilos de CO2 <anualmente – semanalmente – mensualmente>. Plantar un árbol delante de tu casa, <limita – extrae – absorbe> <100 kilos – una tonelada – 1100 kilos> de dióxido de carbono durante toda su vida. Así ya sabemos que el cambio comienza en casa y vemos que todos somos cómplices en esta crisis climática.




3.6. *Empareja el consumo de energía con la emisión de dióxido de carbono.*

El consumo de dos litros de gasolina causa	La emisión de 5000 gramos de CO2 aproximadamente
La instalación de un regulador caudal ahorra	8300 de dióxido de carbono mensualmente

El uso de una bombilla tradicional frente a una baja de consumo emite	45 kilogramos de CO2 más anualmente
Consumir agua caliente para lavar en vez de agua fría o tibia emite	150 kilogramos de dióxido de carbono más
Reciclar la basura de casa evita	La emisión de 1460 kilogramos de dióxido de carbono al año

3.7. Relaciona cada término con su oración explicativa.		
Dióxido de carbono	Hace años no se podía navegar por esta zona, este río va descongelándose cada vez más.	 <input type="text"/>
Efecto invernadero	Llevamos un largo período sin lluvia, los campos están secos y hay escasez de agua. Espero que llueva.	 <input type="text"/>

3.7. Relaciona cada término con su oración explicativa.

Embalaje	En los países avanzados, tiran la basura en distintos cubos: el amarillo para el plástico, el verde para el papel...	 
Lluvias torrenciales	¡Menudo calor! ¡Llevamos una semana con este calor sofocante!	 
Ola de calor	Se trata de abundancia excesiva de aguas acumuladas en un lugar.	 
Retroceso glaciar	Es la envoltura de un objeto para protegerlo.	 

3.7. *Relaciona cada término con su oración explicativa.*

<p>Sequía</p>	<p>Es un fenómeno que hace que la temperatura sea más alta, así la atmósfera actúa como un invernadero.</p>	 <input type="text"/>
<p>Inundación</p>	<p>Es un gas que dificulta que el calor escape, lo cual aumenta la temperatura de la tierra.</p>	 <input type="text"/>
<p>Reciclaje</p>	<p>Caen fuertes y su duración puede ser de mucho tiempo, provocando desastres naturales.</p>	 <input type="text"/>

3.8. *Busca antónimos.*

Empareja las palabras con sus sinónimos y sus antónimos, teniendo en consideración los textos periodísticos meta.

Imparcial

Limitar

Parcial

Pesimista

Emitir

Apagar

Aumentar

Optimista

Reducir

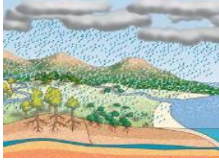
Absorber

Encender

Liberar


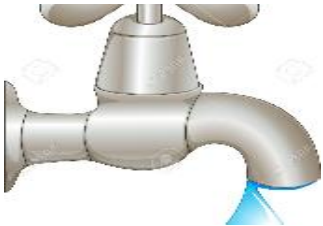
3.9. Reconoce las palabras.

¿Podrías relacionar, con la ayuda de tus compañeros, las siguientes palabras con su explicación correspondiente?

Gotear	Audio: «Tranquila, mamá, llegarán las nuevas toallitas húmedas <i>Huggies</i> para limpiar todas sus travesuras con el mismo cuidado de siempre, cuando juega, cuando come, siempre que las necesitas; además cuidan y protegen su delicada piel. Nuevas toallitas húmedas <i>Huggies</i> .»	Combustión
Retroceso de glaciares	Regulador caudal	


3.9. Reconoce las palabras.

¿Podrías relacionar, con la ayuda de tus compañeros, las siguientes palabras con su explicación correspondiente?

<p>Audio: «la escasez de agua que no afecta solo a aquella comunidad-es que tradicionalmente han tenido que sufrir los rigores de sequías extremas propias de su habita, poblaciones que han gozado de agua en abundancia durante generaciones se enfrentan ahora a la escasez por culpa del cambio climático».</p>	<p>Toallitas húmedas</p>	
<p>Degradación de los acuíferos.</p>		<p>Enchufar</p>

3.9. Reconoce las palabras.

¿Podrías relacionar, con la ayuda de tus compañeros, las siguientes palabras con su explicación correspondiente?

<p>Audio: «es una reacción química de oxidación que generalmente desprende gran cantidad de luz y calor. El fuego es la parte visible».</p>	<p>Audio: «El calentamiento global también provoca que la mayoría de los glaciares se muevan unos 50 metros al año hacia el mar. Durante este desplazamiento, el hielo va deshaciéndose para convertirse en agua. Las altas temperaturas dan paso al deshielo, y este se queda sin lugar a que los osos polares se han convertido en animales en peligro de extinción».</p>	<p>Embalaje</p>
	<p>Precipitación</p>	<p>Deshielo</p>

3.9. *Reconoce las palabras.*

¿Podrías relacionar, con la ayuda de tus compañeros, las siguientes palabras con su explicación correspondiente?

Audio: «es el mecanismo unificador de carga. Su principal función es proteger la mercancía durante su transporte. El cartón corrugado es uno de los materiales más utilizados en estos casos. Sus ventajas son la resistencia a la compresión; es amortiguante, reciclable, y tiene un gran anclaje al color y al etiquetado. Es fácil de estibar».

Estos ríos de hielo se abrían paso por la montaña y hacían añicos en las rocas; después, los glaciares empezaron a retirarse y se cambió el paisaje.

3.10. *Completa el texto con las siguientes palabras.*

la - sanitarios - el - nuevas - estadounidense – olas - la - calor - las - 2100 - subida - 0 - 59 - 3°C - cuatro - 82 - sequía - 2005 – la - 26 - 4 - tomar - combustión - temperatura - 18 - de - Estocolmo - la- alabó - 110 - precisar - 8°C - Antártida - pesimistas - actuar - objetivo

Según el informe elaborado en [redacted], el Calentamiento Global se debe en su gran parte a la actividad humana especialmente [redacted]. Este informe da [redacted] escenarios, algunos optimistas y otros [redacted]. Advierte que el nivel del mar no subirá entre [redacted] y [redacted], como los científicos predecían antes, sino entre [redacted] y [redacted] centímetros hasta [redacted]. [redacted] subirá entre [redacted] y [redacted], frente a la temperatura media del 1986 al [redacted]. Este informe asegura la posibilidad de reducir el impacto de [redacted] de las temperaturas en solo 2 grados, en el caso de [redacted] en vigor para enfrentar esta crisis climática. Sin embargo, afirma que [redacted] seguirán más tiempo y con más frecuencia. Insinúa el porqué del retroceso glacial de Groenlandia y de la [redacted], lo que causa la subida del nivel del mar. Además de otros impactos como [redacted], la degradación de los acuíferos, los problemas [redacted] como las infecciones y los problemas diarreicos, los científicos señalan en este informe a otras [redacted] repercusiones extremas sin precisar su magnitud.

Por eso, [redacted] secretario [redacted] pidió más cooperación diplomática entre los [redacted] países que ratificaron este informe. Ban Kimoon [redacted] el informe y le describió como justo y [redacted]. Asimismo, [redacted] funcionaria europea comunicó la parcialidad de esperar que todos los científicos estén de acuerdo unánimemente, ya que esperar eso nos hará perder mucho tiempo para [redacted] medidas antes este fenómeno y sus impactos drásticos.

3.11. Realizad el siguiente debate.

Debate: ¿Quién puede reducir el calentamiento global?

- e. Nadie
- f. Solo algunos: los políticos y los empresarios
- g. Todos podemos hacer algo para evitarlo
- h. Cualquiera puede hacer algo para reducirlo

8. Post-lectura

Recopilando la información de los textos periodísticos y extrayendo información de otros, escribe con tus compañeros un texto de unas 200 palabras explicando los siguientes puntos:

- En qué consiste el cambio climático.
- Cómo se manifiesta. Pon ejemplos de tu ciudad/ país.
- Por qué se produce.
- Qué repercusiones puede tener.
- Cómo actuar para evitarlo.

Nota: Para más información sobre el desarrollo de las actividades, véase la maquetación digital de la unidad disponible en: <http://cambioclimatico.ele.blogspot.com.es/p/guia-didactica.html>

2.5. CUARTA UNIDAD: ¡VIVE SANAMENTE!

2.5.1. Contextualización de la unidad

- **Título:** *¡Vive sanamente!*
- **Duración:** 6 horas (trabajo combinado: presencial y a distancia)
- **Destrezas:** Promover las competencias: *comunicativa, digital* y desarrollar conocimientos previos del mundo.
- **Objetivos:** Concienciar al estudiante a mantenerse sano, además de presentarle vocabulario específico sobre la salud.
- **Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales:** Vocabulario relacionado con la salud, la higiene y las partes del cuerpo, familiarizar al alumno con el uso de algunas expresiones idiomáticas relativas; contenidos gramaticales variados.
- **Dinámica:** Individual y en pareja (dos grupos grandes) y en una puesta común según el grupo y la disponibilidad de instalación tecnológica
- **Medios a utilizar:**
 - Ordenador con proyector, y/o pizarra digital
 - Conexión a Internet.
 - Ordenadores, tabletas o móviles inteligentes (uno por lo menos para cada dos estudiantes) con conexión a Internet.
- **Materiales y recursos:**
 - Una imagen¹³² sobre las partes del cuerpo tanto del hombre como de la mujer.

¹³² Esta imagen ha sido tomada de *INFORMACIÓN :IMÁGENES Y VÍDEO ÚTILES*

- Dos audios¹³³ con imágenes explicativas (titulados sucesivamente *El Centro de Salud*, y *Estamos malitos*) sobre vocabulario de salud: enfermedades, medicamentos, centro de de salud cuyos enlaces son:
 - <http://www.pictosonidos.com/categoria/en-el-centro-de-salud/29>
 - <http://www.pictosonidos.com/categoria/estamos-malitos/30>
- Diccionarios online: *WordReference.com*, *diccionario.reverso.net*, *lexicoon.org*, *Wikilengua del español*
- El artículo *Las diez cosas que tiene que hacer si quiere vivir más y mejor, según el médico de Steve Jobs* tomado de la versión digital del periódico ABC (España) e instalado en una WebQuest creada por el autor.
- Herramientas digitales para crear actividades educativas:
 - *QuizRevolution*
 - *Quizbox*
 - *Educaplay*
 - *Constructor 2.0*
 - *Quizlet*
- Blog creado por el autor para instalar todos los recursos mencionados arriba y las actividades establecidas por él, cuyo URL es <http://vivesanamen.blogspot.com.es/p/guia-didactica.html>

<http://informacionimagenesvideosutiles.blogspot.com.es/2015/01/partes-del-cuerpo-humano-indicando-sus.html>

¹³³ Estos dos audios han sido recogidas de *Pictosonidos*: <http://www.pictosonidos.com/>.

2.5.2. Consideraciones

Esta propuesta didáctica, pensada para los niveles intermedios de enseñanza de una lengua extranjera, tiene como meta desarrollar una lectura de un artículo periodístico tomado de la prensa digital. Este texto eje de esta propuesta habla sobre cómo vivir de manera sana. Este artículo conciencia al estudiante de cómo mantenerse sano, y provee a los alumnos un conjunto de vocabulario relacionado con la salud; además de habituar al alumno con el uso de algunas expresiones idiomáticas relativas y contenidos gramaticales variados.

En otros términos, esta unidad didáctica está diseñada para estudiantes con un nivel B1-B2 según el *Marco Común Europeo*. Basándose en un texto periodístico electrónico, se pretende desarrollar al estudiante la destreza lectora con el uso de sus conocimientos previos del mundo como elementos motivadores. El empleo de esta unidad didáctica se realizará en un contexto digital, aprovechando herramientas hipertexto (enlaces a diccionarios, texto periodístico y dos audios) con el fin de facilitar al estudiante el proceso lector, y así ampliarle sus conocimientos sobre el texto meta cuya idea principal se envuelve en vivir más y mejor. Por consiguiente, el aula de desarrollo de la actividad de la lectura ha de contar con dispositivos conectados a internet.

Pese a esto, en el caso de la carencia de la instalación tecnológica en el aula, el profesor podrá emplear dicho texto periodístico digital imprimiéndolo y de esta manera repartirlo a los estudiantes; y así dejar la lectura online en casa a través de del blog de la clase. Por tanto, los aprendices podrán consultar este recurso digital sin excesiva dificultad fuera de la clase, haciéndoles estar al cargo de su aprendizaje fuera del aula. De tal manera, el docente sustituirá la ayuda hipertexto por dibujar el cuerpo humano en la pizarra y explicar el vocabulario y /o las palabras clave imprescindibles para entender dicho texto periodístico.

2.5.3. Secuenciación

2.5.3.1. Pre-lectura

Para presentar esta unidad didáctica, el profesor puede emplear unas tareas cuya meta es empezar y allanar el camino hacia la idea principal, en este caso preservar la salud, en la mente de los estudiantes empezando con tareas introductorias. Es decir, estas tareas ayudarán a los aprendices a activar y nivelarse vocabulario relacionado con el tema de la salud, y de tal efecto les conduzca a leer más adelante el artículo periodístico objetivo de estudio. Él pedirá a sus alumnos que hagan una puesta en común de sus respuestas.

Así pues, para presentar la unidad didáctica y con el fin de despertar en el alumno el interés y hacer que active sus conocimientos previos, el profesor introduce una serie de preguntas que formulan los estudiantes a los compañeros. El profesor pide a los estudiantes que hagan una puesta común de sus respuestas.

Con el fin de revisar vocabulario relacionado con la salud, medicina e higiene, El profesor les organiza en grupos para resolver un ejercicio sobre los tipos de médicos en español. Luego les pone dos audiovisuales sobre vocabulario relacionado con la salud, los nombres de varias enfermedades y problemas médicos. Seguidamente, el docente mostrará en la pizarra digital la siguiente imagen sobre las partes del cuerpo tanto del hombre como de la mujer, así revisando con sus estudiantes el vocabulario relacionado con el cuerpo humano. Luego, les pide que traduzcan las partes del cuerpo humano a su lengua materna.

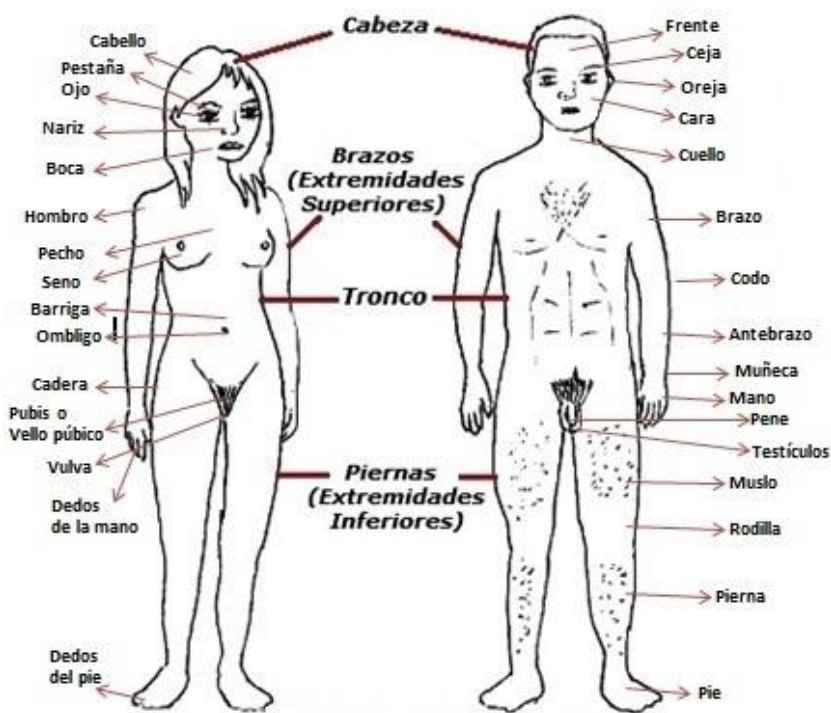


Fig. 25. Modelo de uso de la imagen en la enseñanza: partes del cuerpo humano [Fuente: Jesús Gomez.]

En fase posterior, para consolidar y profundizar más sobre el vocabulario relacionado con el tema de la salud, el profesor pone un audio sobre el centro de salud y el tratamiento, y le persigue por otro sobre las enfermedades. En ambos se articulan palabra a palabra con una imagen explicativa. Por tanto, él debe utilizar el ordenador con proyector con el fin de proyectar esas imágenes. Estos son (titulados sucesivamente *El Centro de Salud*, y *Estamos malitos*) sobre vocabulario de salud: enfermedades, medicamentos, centro de de salud cuyos enlaces son:

- <http://www.pictosonidos.com/categoria/en-el-centro-de-salud/29>
- <http://www.pictosonidos.com/categoria/estamos-malitos/30>

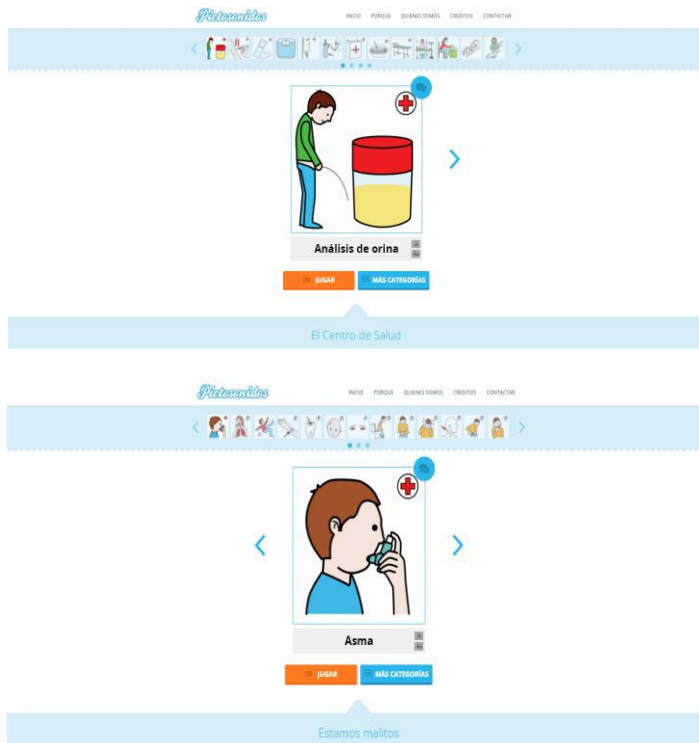


Fig. 26. Dos muestras de las herramientas audiovisuales tituladas sucesivamente *El Centro de Salud*, y *Estamos malitos*

2.5.3.2. Lectura

Vistazo (skimming)

Una vez contextualizado el tema, el profesor dejará a los alumnos llevar a cabo una lectura *Vistazo* (*skimming*) con el fin de contestar a un ejercicio cuyos ítems no necesitan leer detenidamente sino muy por encima el texto periodístico objetivo de estudio. Entonces los aprendices realizarán la lectura rápida de dicho texto digital en su versión original – en el periódico digital de donde ha sido recogido, en este caso en *ABC* (España)–. Es decir, tras una primera lectura -poco centrada en el detalle y encaminada a la idea global generada

por el texto- por parte de los aprendices, introducimos un conjunto de preguntas relacionadas con el texto a los que los estudiantes deben responder individualmente.

Lectura atenta (scanning)

La siguiente actividad, como trabajo autónomo fuera del aula, será realizar una lectura atenta (*scanning*) por parte de los estudiantes, en la cual leerán el texto periodístico eje de estudio detenidamente, consultando los enlaces a diccionarios online para entender dicho artículo y ampliar sus conocimientos sobre él, y así mostrar sus dudas y comentar entre ellos sobre el texto periodístico editado y subido en un documento de *Google Drive*. El profesor interviene – virtualmente; por ejemplo si algún aprendiz tiene alguna duda, puede ponerse en contacto con el profesor por email para fijar cita por skype–siempre que sea necesario para resolver dudas o dificultades de entendimiento del texto que otros alumnos no pudieron solucionar a sus compañeros. En una fase posterior contestarán a una serie de tareas que pretenden fijar el vocabulario introducido en el texto y recurrir más de una vez al texto periodístico meta en búsqueda de información. Aunque se puede solucionar las tareas expuestas a continuación en individual, promoveremos el trabajo colaborativo entre los aprendices, puesto que pueden estar en contacto fuera del aula o en persona fuera del aula o en vía de *Skype*. Durante la lectura, como primera tarea -pulsando la pestaña *Comentarios* de arriba a la derecha-, los estudiantes manifiestan sus dudas/ sus preguntas sobre el texto y lo comentan entre ellos, también puede intervenir el profesor. En fase posterior realizan las siguientes tareas:

- Como tercera tarea, se pide, mediante una participación grupal, contestar a un ejercicio de Verdadero o Falso de 5 ítems.
- Como cuarta tarea, en pareja, resuelven un ejercicio opcional de 10 ítems de elección múltiple.

- Como quinta tarea, los estudiantes relacionan cada palabra con su sinónimo correspondiente según el texto objeto de estudio.
- Como sexta tarea, se completan los huecos recopilando la información del texto periodístico meta.
- Como séptima tarea, relacionan cada hábito saludable con su consecuencia.
- Como octava tarea, en pareja, buscan ciertas palabras existentes en texto en una sopa de letras.
- La novena tarea, en grupo, completan un crucigrama.
- La décima tarea, y como fomento del trabajo individual, relacionan los miembros de cada grupo para seguir uno de los consejos saludables citados.

Como segunda sesión presencial, los alumnos realizarán, individualmente o en grupo, una exposición o interacción oral sobre *¿A qué se debe vivir bien y mejor?*, y si se debe a la alimentación, actividad física o a ambas. Grabarán cada uno una exposición o interacción oral y la subirán en el apartado *Producción oral* para que sea evaluada y comentada por sus compañeros y el profesor.

2.5.3.3. *Post-lectura*

Seguidamente, el profesor les convoca a formarse en un grupo de tres para elaborar un texto de 100 palabras. Recopilarán la información del artículo estudiado en esta unidad y ampliándola con la lectura de otros artículos periodísticos, redactarán un texto sobre *cómo podemos cuidar nuestra salud*.

Por último, después de la retroalimentación, los estudiantes se autoevalúan, y el profesor apuntará su observación sobre el rendimiento de cada aprendiz.

A continuación mostramos los ejercicios de esta unidad.

1. Actividad de pre-lectura

1.1. *Con tus compañeros/as completa las siguientes frases eligiendo el vocabulario adecuado del cuerpo humano.*

1. Cuando hace mucho viento, no puedo abrir bien...

- a. los ojos
- b. la nariz
- c. la boca
- d. las orejas
- e. las manos



2. Al tomar una taza de té caliente, se me ha quemado...

- a. la boca
- b. la lengua
- c. el corazón
- d. el estómago
- e. el pie



3. Intenta masticar con...cerrada.

- a. la lengua
- b. la boca
- c. la mano
- d. la nariz
- e. la cabeza



1.1. *Con tus compañeros/as completa las siguientes frases eligiendo el vocabulario adecuado del cuerpo humano.*

4. Cuando corro,...
me late muy fuerte.
- a. el ombligo
 - b. el estómago
 - c. el pecho
 - d. el corazón
 - e. el tronco



5. Me duele ... por no
haber dormido
bien
- a. el culo
 - b. el corazón
 - c. el cuello
 - d. la barba
 - e. la cabeza



6. He comprado
pintaúñas de color
rojo para
pintarme... de color
rojo.
- a. las uñas
 - b. los labios
 - c. los ojos
 - d. el cabello
 - e. los párpados



7. No puedo comer
ahora, ya que se
me ha caído...
- a. una mano
 - b. un pie
 - c. un diente
 - d. un ojo

1.1. *Con tus compañeros/as completa las siguientes frases eligiendo el vocabulario adecuado del cuerpo humano.*

e. un pecho

8. A quien le gusta salir de fiesta levanta ...

- a. el pie
- b. la mano
- c. la cabeza
- d. los párpados
- e. la barba



1.2. *Relaciona cada especialidad de medicina con su imagen expresiva.*

Cardiólogo



Cirujano



1.2. *Relaciona cada especialidad de medicina con su imagen expresiva.*

Dermatólogo



Oftalmólogo



Pediatra



Psicólogo

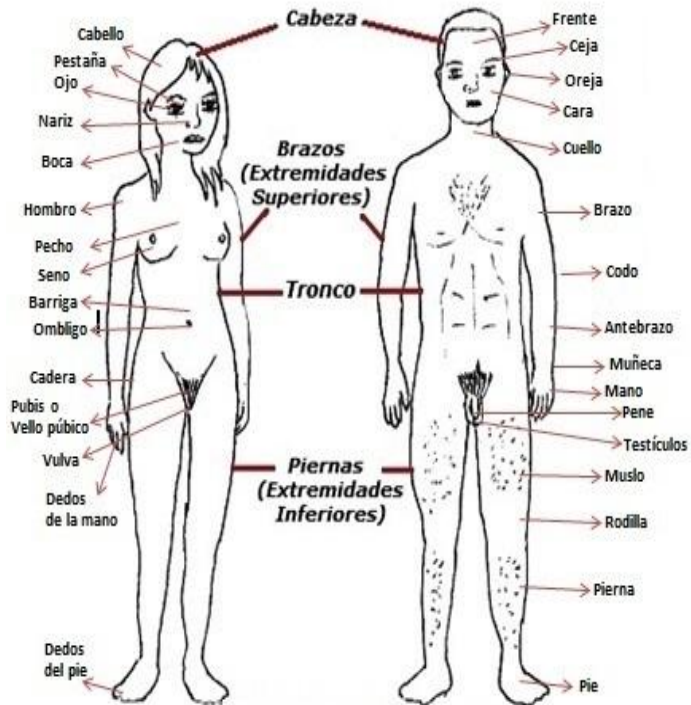


1.2. Relaciona cada especialidad de medicina con su imagen expresiva.

Radiólogo



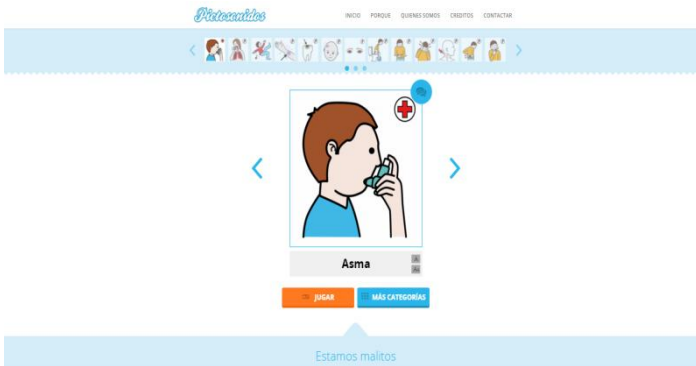
1.3. Traducid las partes del cuerpo humano a vuestra lengua materna.



Fuente: Jesús Gomez.

Mirad y escuchad los siguientes audiovisuales sobre el centro de salud y el tratamiento, y las enfermedades, cuyos enlaces son:

- <http://www.pictosonidos.com/categoria/en-el-centro-de-salud/29>
- <http://www.pictosonidos.com/categoria/estamos-malitos/30>



2. Actividad de lectura vistazo

2.1. *Haz una lectura rápida del texto del situado en el apartado Recursos <http://www.abc.es/familia-vida-sana/20140305/abci-steve-jobs-apple-201402231814.html>*

y responde con la ayuda de un/a compañero/a a las siguientes preguntas.

1. El artículo se trata de...
 - a. una entrevista
 - b. una rueda de prensa
 - c. una consulta médica
2. el protagonista de este artículo es...
 - a. cardiólogo
 - b. especialista en la medicina de los tumores
 - c. autor de un libro
 - d. los dos anteriores
3. En la conversación realizada con David B. Agus habló sobre...
 - a. su rutina diaria
 - b. los hábitos saludables
 - c. ambos
4. El contacto entre el entrevistado y el entrevistador se realizó...
 - a. en persona
 - b. por Skype
 - c. por el correo electrónico
5. la situación del entrevistador y el entrevistado fue en...
 - a. España
 - b. España y EE. UU. sucesivamente

2.1. Haz una lectura rápida del texto del situado en el apartado Recursos <http://www.abc.es/familia-vida-sana/20140305/abci-steve-jobs-apple-201402231814.html> y responde con la ayuda de un/a compañero/a a las siguientes preguntas.

c. España y otro país indeterminado sucesivamente

3. Actividad de lectura atenta

- ❖ Lee y amplía tus conocimientos sobre el texto, comenta tus dudas con tus compañeros.

https://docs.google.com/document/d/1b3xcXWUWUWU44jFK5ZU70V8T_tyoydVS59u_qRLd8/edit?usp=sharing

3.1. ¿Verdadero o falso?

	V	F
1. Según el texto, tener gripe puede conllevar otros síntomas como el dolor de la cabeza.		
2. David B. Agus fue entrevistado en persona.		
3. Según el entrevistado, la soltería favorece la longevidad.		
4. Según este oncólogo, es recomendable buscar alimentos que sean bajos en colesterol.		
5. Según él, se debería picar algo de comida entre las comidas.		

3.2. *Consulta a un compañero (u otros compañeros) y elige la respuesta correcta.*

1. Según el texto, para combatir contra el estrés uno debería...
 - a. despertarse temprano
 - b. dar una vuelta bajo el sol
 - c. tener la misma rutina diaria
2. Según el oncólogo, tener un perro ayuda a...
 - a. hacer ejercicio
 - b. ponerse en contacto con la naturaleza
 - c. todo lo expuesto anteriormente
3. Según él, afecta más en la salud...
 - a. no moverse
 - b. tomar alimentos procesados
 - c. estresarse
4. Según el texto, la expresión «a bote pronto» significa...
 - a. de forma improvisada
 - b. sobre la marcha
 - c. por otro lado
5. Según el artículo, ¿qué significa la expresión «estar al cargo de»?
 - a. ser responsable de
 - b. mantenerte
 - c. cuidarse
6. El sinónimo de «prole», según el texto, es...
 - a. criatura
 - b. descendencia
 - c. familia

3.2. *Consulta a un compañero (u otros compañeros) y elige la respuesta correcta.*

7. El sinónimo de «inmunizarse», según el texto, es...
 - a. vacunarse
 - b. tomar suero
 - c. tomar medicamento
8. ¿A qué se refiere «huso horario» en el texto?
 - a. instrumento manual de forma cilíndrica
 - b. zona horaria
 - c. losange largo y estrecho
9. Entre los hábitos que ejercita el oncólogo es...
 - a. levantarse y caminar cada media hora
 - b. hacer reuniones mientras camina
 - c. pasar una hora en el gimnasio
10. El oncólogo sigue...la receta de cómo vivir más y mejor que ha aconsejado en su libro.
 - a. estrictamente
 - b. regularmente
 - c. a veces

3.3. *En grupo, unid las palabras para formar grupos semánticos o de significado parecido, según el texto leído.*

Patrón	Reposo	Anidar	Distinguir
Sumario	Introspectiva	Hallarse	Excelente
Permanente	Compendio	Mirar adentro	Modelo
Prodigioso	Divisar	Inmovilidad de un cuerpo respecto de	Incongruente

3.3. *En grupo, unid las palabras para formar grupos semánticos o de significado parecido, según el texto leído.*

		un sistema de referencia.	
Consistente	Incoherente	Discutir	Cuestionar

3.4. *Completa con un compañero el siguiente texto, recopilando la información del texto periodístico de estudio.*

En este artículo, se resumen..., que habla el libro *Hábitos prodigiosos para vivir más y mejor* del doctor Agus en solo diez hábitos para vivir más y mejor. El propio autor trata de seguir estas reglas en su vida diaria. Suele tener la misma... Se levanta muy temprano y trabaja un poco antes de desayunar. Va a trabajar al laboratorio o a la universidad. Estando en el despacho, suele salir para tener una o dos de sus reuniones mientras... Vuelva a casa por la tarde, cena sobre... de la tarde y se va a cama a... de la noche aproximadamente. Él supone que las parejas con... tienen más vida que las que no tienen, ya que tener hijos conduce a... más y evitar hechos que conduzcan a... También cree que tener... ayuda mucho a tener tiempo..., hacer ejercicio, y estar en contacto con.....; por lo tanto, tener una vida saludable.

3.5. *Relacionad las columnas. En grupo, enlazad cada hábito con su consecuencia.*

ESTAR SENTADO CINCO HORAS SIN MOVERSE ES COMO

CUIDARSE Y NO ARRIESGARSE, Y POR LO TANTO EVITAR LAS MUERTES PREMATURAS

TENER UN HORARIO PREDECIBLE HACE

BAJAR EL ESTRÉS

TENER HIJOS CONDUCIRÁ A

HACER EJERCICIO

TENER UNA MASCOTA IMPULSA A

FUMAR UN PAQUETE DE TABACO

SEGUIR UNA RUTINA DIARIA AYUDA A

SENTIRSE UN MEJOR ESTADO

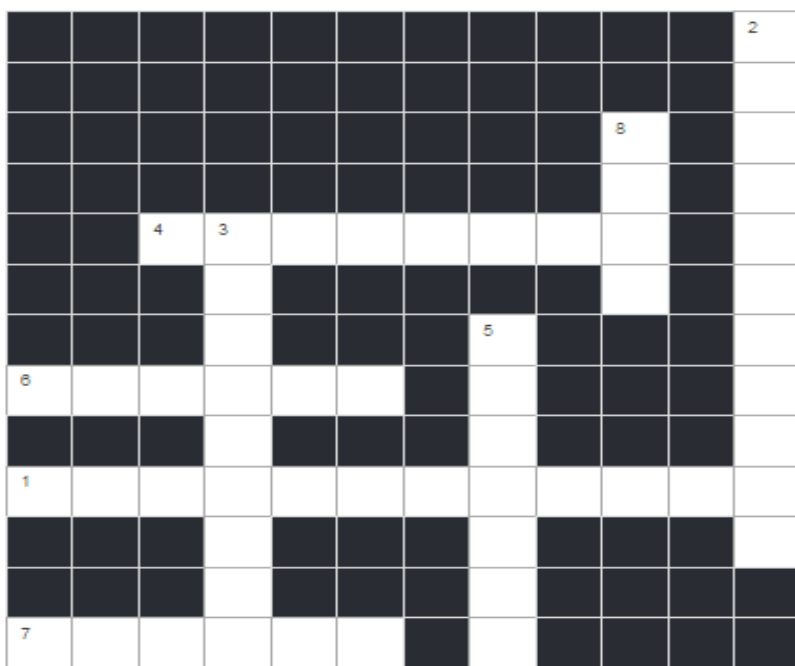
3.6. *Busca con un compañero las palabras entre la siguiente sopa de letras.*

S P R E V E N I R W Y D
 P R E M A T U R O P P R
 L N Q F A N P D Y R O Á
 L R E P U T A D O E D S
 A H F T V A M Q G D Ó T
 M N C R U D O P E E M I
 A T M C N N O R Z C E C
 T K X K L W I L M I T O
 I M Q C J D T I H B R O
 V I C R U C I A L L O G
 O N P Q O E S U Z E X O
 P E R S P E C T I V A Z

prevenir
 llamativo
 crudo
 crucial
 drástico
 predecible
 perspectiva
 prematuro
 podómetro
 reputado

3.7. Completa el crucigrama.

Completa con tus compañeros el siguiente crucigrama, y descubre el sinónimo y la definición de las palabras teniendo en cuenta el texto de estudio.



HORIZONTALES

1. EL SINÓNIMO DE «PROLE»
4. EL SINÓNIMO DE «PREDECIBLE»
6. EL SINÓNIMO DE «PREVENIR»
7. EL SINÓNIMO DE «REPUTADO»

VERTICALES

2. LA DEFINICIÓN DE LA PALABRA «CRUCIAL»
3. EL SINÓNIMO DE «LLAMATIVO»
5. EL SINÓNIMO DE «PERSPECTIVA»
8. LA DEFINICIÓN DE LA PALABRA «CRUDA»

3.8. *Relaciona los siguientes puntos. Busca los miembros de cada grupo relacionado con uno de los consejos, según el texto periodístico, para vivir más y mejor.*

Evitar alimentos procesados – Lavar las sábanas con agua caliente una vez a la semana – Preguntar por las enfermedades de la familia – Dar una vuelta bajo el sol – Comer comida fresca – Desnudarse – Tener una rutina diaria – Lavarse las manos cinco veces al día

Comer sanamente.

.....
.....

Averiguar las enfermedades y evitar sus causas.

.....
.....

Mantenerse limpio con frecuencia.

.....
.....

Combatir contra el estrés.

.....
.....

3.9. En pareja o grupo, realizad el siguiente debate.

Debate: ¿A qué se debe vivir bien y mejor?

- a. La alimentación
- b. La actividad física
- c. Ambas

4. Tarea Final

Recopilando la información del artículo estudiado en esta unidad y ampliándola con la lectura de otros artículos periodísticos, escribe con tus compañeros un texto -de unas 100 palabras- sobre cómo podemos cuidar nuestra salud.

Nota: Para más información sobre el desarrollo de las actividades, véase la maquetación digital de la unidad disponible en: <http://vivesanamen.blogspot.com.es/p/guia-didactica.html>

2.6. QUINTA UNIDAD: *¿QUÉ SABES DE LOS ESPAÑOLES Y DE LOS LATINOAMERICANOS?*

2.6.1. Contextualización de la unidad

- **Título:** *¿Qué sabes de los españoles y de los latinoamericanos?*
- **Duración:** 6 horas (trabajo combinado: presencial y a distancia)
- **Destrezas:** Promover las competencias: comunicativa, sociocultural, sociolingüística, intercultural y digital.
- **Objetivos:** Contemplar aspectos de la cultura española y latinoamericana. Dar a los alumnos a conocer rasgos de la idiosincrasia de ambas culturas mediante la reflexión de estereotipos sobre ellas.
- **Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales:** Vocabulario relacionado con costumbres culturales, familiarizar al alumno con el uso de algunas expresiones idiomáticas relativas; contenidos gramaticales variados.
- **Dinámica:** Individual y en pareja (dos grupos grandes) y en una puesta común según el grupo y la disponibilidad de instalación tecnológica
- **Medios a utilizar:**

- Ordenador con proyector, y/o pizarra digital
- Conexión a Internet.
- Ordenadores, tabletas o móviles inteligentes (uno por lo menos para cada dos estudiantes) con conexión a Internet.

– **Materiales y recursos:**

- Una serie de imágenes para presentar la unidad didáctica, cuyo fin es representar los famosos tópicos sobre los españoles y latinoamericanos
- Tres vídeos que abordan los estereotipos ciertos e inciertos sobre los españoles y latinoamericanos. Los dos primeros se emplearán en la *pre-lectura*, mientras el tercero en una de las actividades de *lectura atenta*. Los enlaces de estos vídeos sucesivamente son:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=2G6FfVnwO8Q>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=tiPGTPzV2ds>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=zw8pWqtq24>
- Diccionarios variados online
- Artículos tomados de la versión digital de los periódicos *El Huffington Post* y *BBC* e instalados en un blog creado por el autor:
 - http://www.huffingtonpost.es/2014/08/28/estereotipos-falsos-espanoles_n_5697915.html
 - http://www.huffingtonpost.es/2014/08/31/estereotipos-espanoles-ciertos_n_5699305.html
 - http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151021_hay_festival_debate_estereotipos_yv

- Un archivo, creado por el autor, que tiene una colección de adjetivos calificativos relacionados con el tema de la unidad didáctica. Su *URL* es <http://es.calameo.com/read/004645971acbae5371ac7>
- Herramientas digitales para crear actividades educativas:
 - *QuizRevolution*
 - *Quizbox*
 - *Educaplay*
 - *Constructor 2.0*
 - *Quizlet*
- Blog creado por el autor para instalar todos los recursos mencionados arriba y las actividades establecidas por él, cuyo *URL* es <http://estereotiposele.blogspot.com.es/p/guia-didactica.html>

2.6.2. Consideraciones

Esta unidad didáctica fue creada, a base de tres textos artículos digitales, para niveles intermedios con el fin de desarrollar la comprensión lectora. La presentación de esta propuesta didáctica tiene como objetivo arrojar luz sobre algunos aspectos de la cultura española y latinoamericana. Los primeros dos textos periodísticos abordan los estereotipos verdaderos y falsos sobre los españoles (según el periodista); el tercero, los estereotipos latinoamericanos desde su propia perspectiva y una visión ajena. Presentamos los textos en dos versiones, primero, en versión original para que los aprendices estén en contacto con los textos periodísticos auténticos en su sitio original, y segundo, editados e instalados en un gestor de documentos (*Google Drive*) para incluir ayudas hipermedia , como hemos señalado en unidades anteriores, para facilitar la comprensión total y parcial de los textos meta.

En otras palabras, esta unidad didáctica está planteada para aprendientes con un nivel B1-B2 según el *Marco Común Europeo*. Fundamentándose en tres textos periodísticos electrónicos, se procura desarrollar al estudiante la destreza lectora a través de resaltar un tema de interés cultural para los estudiantes, representando en los estereotipos sobre los españoles y latinoamericanos con el fin de acercarlos a uno de los aspectos culturales del mundo hispano, y así aprovechándolos como elementos motivadores. El desarrollo de esta unidad didáctica se llevará a cabo en un contexto digital, empleando herramientas hipermedia (enlaces a diccionarios, tres textos periodísticos, vídeos...) con el objetivo de simplificar al estudiante el proceso lector, y así allanarle sus conocimientos sobre el texto meta cuya idea principal trata de los tópicos sobre España y Latinoamérica. Así que, el aula de desarrollo de la actividad de la lectura ha de contar con dispositivos conectados a internet.

Con ello, en el caso de la indisponibilidad de la instalación tecnológica necesaria en el aula, el profesor podrá presentar en dichos artículos periodísticos digitales en impreso imprimiéndolos y de esta manera repartirlos a los alumnos; y de tal manera dejarles leer online en casa los textos meta a través de del blog de la clase. Por consiguiente, los aprendices podrán aprovechar este recurso digital sin excesiva dificultad fuera de la clase, haciéndoles protagonistas de su propio aprendizaje fuera del aula. Así, el instructor cambia la ayuda hipermedia por imágenes y explicación oral sobre los estereotipos para presentar los textos meta, además de introducir el vocabulario y /o las palabras clave imprescindibles para descifrar esos textos periodísticos.

2.6.3. Secuenciación

2.6.3.1. Pre-lectura

Para presentar la unidad didáctica, **en la primera sesión presencial**, el docente introduce una serie de imágenes, dando una explicación breve sobre el tema de esta unidad para despertar el interés de los estudiantes. Seguidamente, ese convoca a los aprendices a revisar y memorizar adjetivos calificativos guardados en un documento subido en un gestor de documentos *calameo*. Luego, el profesor proyecta dos vídeos relacionados con el tema meta de dicha unidad. El primero habla sobre los estereotipos que tienen los extranjeros sobre España, el segundo, aborda los tópicos sobre diez países latinoamericanos. Con esta actividad, se pretende presentar el contenido de esta unidad didáctica en la mente de los estudiantes. Asimismo esta actividad ayudará a los estudiantes a activar vocabulario relacionado con el tema meta cuando comiencen a leer los tres artículos periodísticos.

2.6.3.2. Lectura

Vistazo (skimming)

Una vez concluida la fase de pre-lectura, el docente empieza a leer los textos meta en voz alta, y luego los estudiantes realizan lo mismo, pero en voz baja e individualmente. Después de una lectura rápida, responden a una tarea cuya meta es examinar su entendimiento total y el grado de descifrar la idea o las ideas principales de los textos objetivos de estudio por parte de los estudiantes. En dicha tarea de elección múltiple que podemos encontrar en el apartado *Rincón de actividades* en el blog de la unidad, los aprendices eligen la respuesta correcta y la discuten.

Lectura atenta (scanning)

Como hemos explicado en unidades anteriores, los aprendices llevarán a cabo la lectura detenida fuera del aula como trabajo autónomo cuando podrán aprovechar la ayuda hipermedia con el fin de ampliar sus conocimientos sobre los textos periodísticos meta. Asimismo, realizarán la primera tarea a distancia es cuando empiezan a comentar sobre el texto y responder a la dudas los unos a los otros.

En una fase posterior responderán a una serie de tareas que tienen como meta emplear el vocabulario existente en los textos periodísticos estudiados y conducir a los aprendices a consultar más de una vez estos textos periodísticos meta en búsqueda de información. Pese a que los alumnos pueden solucionar las tareas, que expondremos a continuación, individualmente, promovemos el trabajo colaborativo entre los aprendices, puesto que pueden contactarse fuera del aula por vía Skype o en persona.

- a. En la primera de dichas tareas, los estudiantes relacionan, cada baile con su imagen expresiva.
- b. Buscan algunas palabras citadas en los textos estudiados en una sopa de letras.
- c. Resuelven una adivinanza.
- d. Contestan a un ejercicio de Verdadero o Falso.
- e. Completan un texto.
- f. Miran un vídeo y leen la pregunta que está en el comentario para responderla.
- g. Contestan a un ejercicio de elección múltiple.

En la segunda sesión presencial, el profesor convoca a los aprendices a presentar una exposición e interacción oral, que deberá durar entre 3 y 5 minutos, que aborda la idea «la única generalización cierta es que todas las generalizaciones son

falsas» teniendo en consideración las ideas de los textos objetivo de estudio. Los estudiantes entran en el apartado *Producción oral*, y mediante la tarea digital existente entran a la sección y empiezan a interactuar entre ellos como lo expuesto a continuación.

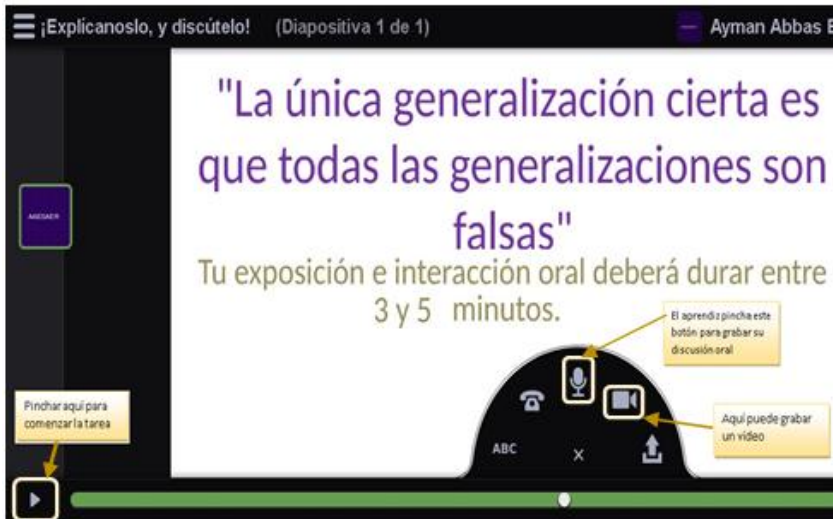


Fig.27. Muestra de la actividad oral de la quinta unidad

2.6.3.3. Post-lectura

Una vez terminada la tarea oral, en grupo de tres deberán redactar un texto de 100 palabras sobre *¿qué estereotipos verdaderos y falsos tiene tu país, tu ciudad, tu pueblo o tu barrio?* a partir de la información dada en los textos meta, y pegar el texto en un comentario privado al profesor.

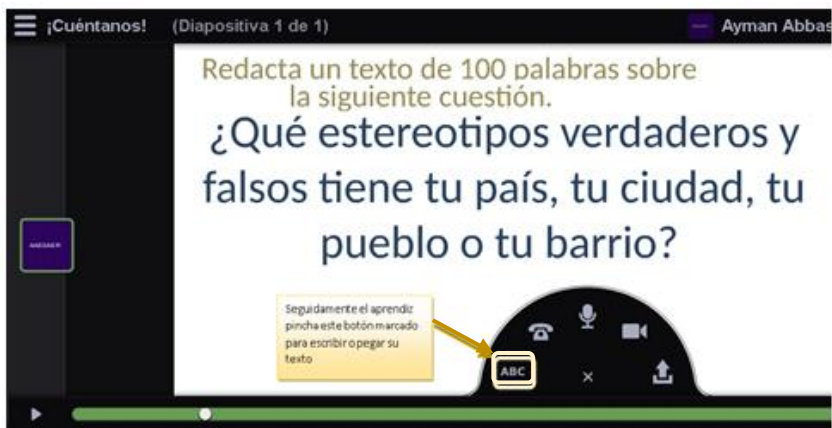


Fig. 28. Muestras del desarrollo de la actividad escrita de la quinta unidad

Por último, en cuanto el docente solucione las dudas que tienen los aprendientes, les convoca a autoevaluarse como hemos explicado en las unidades anteriores, y por su parte apunta el rendimiento total de cada estudiante en la ficha de este.

En resumen, hemos diseñado estas secuencias didácticas con el objetivo de que el estudiantado, no solo lea, sino también escuche, hable y escriba; o sea, que no solo sea consumidor, sino también prosumidor. Por un lado, hemos desarrollado actividades para fomentar la lectura integrando las otras destrezas. Por otro, a partir del material periodístico hemos ideado tareas que refuercen el uso de vocabulario por red semántica, y el uso intuitivo e implícito de esquemas gramaticales con la producción oral y escrita. El diseño de la interfaz y las actividades ha pretendido desarrollar la competencia digital del usuario-estudiante sin exageración, fomentando toma de decisiones de forma gradual desde la guiada y semi-guiada con las ayudas hipermedia durante el avance de lectura, hasta la autónoma o «formato» de «Elige tu propia aventura» en la tarea final o la *post-lectura*.

A la vista de lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que hemos entablado los objetivos iniciales: caracterizar la *hiperlectura*, generalmente en ELE, y definir especialmente las

potencialidades del periodismo en línea como material en el desarrollo de la competencia lectora, diseñando unas secuencias didácticas adecuadas para solventar las dudas sobre el uso de este material. Queda, sin embargo, aprobar dichas propuestas didácticas por parte del profesorado, y medir su efectividad y viabilidad con el estudiantado, lo cual llevaremos a cabo en el próximo capítulo.

A continuación exponemos los ejercicios de esta unidad.

1. Actividad de pre-lectura

1. ¿Qué sabes de los españoles? ¿Están de fiesta todo el día?
¿Les gustan los toros? ¿Las mujeres saben bailar sevillanas?
¿y los hombre, tocar a la guitarra? ¿Todo esto es cierto?
2. ¿Y cómo definirías los latinoamericanos? ¿Todos son
alegres, simpáticos y hospitalarios? ¿Es verdad?
3. Aprende adjetivos calificativos.

<http://es.calameo.com/read/004645971acbae5371ac7>

4. Observa los siguientes vídeos.

<https://youtu.be/2G6FfVnwO8Q>

<https://youtu.be/tiPGTPzV2ds>

2. Actividad de lectura vistazo

2.1. *Haz una lectura rápida de los siguientes textos*

http://www.huffingtonpost.es/2014/08/28/estereotipos-falsos-espanoles_n_5697915.html

http://www.huffingtonpost.es/2014/08/31/estereotipos-espanoles-ciertos_n_5699305.html

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151021_hay_festival_debate_estereotipos_yv

y responde con la ayuda de un/a compañero/a a las siguientes preguntas.

Elige la respuesta correcta y discútela

1. Los dos primeros textos hablan sobre los estereotipos de los españoles desde el punto de vista...
 - a. español
 - b. extranjero
2. El tercer artículo aborda tópicos de los latinoamericanos desde una perspectiva...
 - a. latinoamericana
 - b. ajena
3. Los dos primeros artículos están dirigidos a...
 - a. lectores nacionales
 - b. lectores extranjeros
 - c. ambos
4. Estos textos desmientan totalmente los tópicos de sus propios protagonistas.
 - a. Verdadero
 - b. Falso
5. Según los textos, los estereotipos sobre los españoles y

Elige la respuesta correcta y discútela

los latinoamericanos se cruzan.

- a. Verdadero
- b. Falso

3. Actividad de lectura atenta

- ❖ Lee y amplía tus conocimientos sobre los textos, comenta tus dudas con tus compañeros.

<https://docs.google.com/document/d/12yXvBQxaZBGwZfA09MeRmi1a6BxpOID1q29zI95HY4M/edit>

https://docs.google.com/document/d/1xhuParPgtq0T6GQ8-maPgo1yFmtGzoVcbxNOHW8e_U/edit

<https://docs.google.com/document/d/1Kk4-3EgoAzPUPGAPqR5vQRijDbWfPAeCCGaUMyAM-uo/edit>

3.1. *Relaciona, con ayuda de un compañero, cada baile con su imagen expresiva.*

Ranchera



Sardana



Muñeira



Sevillanas



Chotis



Tango



Jota



Flamenco



Samba

3.2. Busca, con ayuda de un compañero, algunas palabras citadas en los textos estudiados en la siguiente sopa.

D F A D E S T E R E O T I P O K P T L
 T N C I A Y S X Y B N M O J U T O H V
 H P O J C K T W O Y K H O W M C K P Q
 E K S K O L W P C Q B L S Q K A G P W
 N G O M N R I D I C U L O M G L P V W
 C H C Q F H R R Y X A C I T A R I M D
 A J O L E I C G R T N M F N A S A N X
 S W J Y S R M G I F E T X O P V Y J B
 I J J C I I V K B R G G J R T O D L V
 L O Q A O E M O I O I V E A V N C H G
 L F B D N N V C R I D X H Z J G H R A
 A H C M A T A I C W N O V I T W C T S
 R R H Y L E L P S T I N Q L K O X T I
 M C M J L H I O E Q C B A A P X E R G
 V E V F P U D T D V I E W R F M J S N
 L G E S T I O N A R C W D E X T Y Y A
 D I V I S A G O B B Y K U N M P G P R
 E Y E D C H P I V T A Y X E F X A L S
 V O F F W B C O R R W B V G X X D J D

1. ACONFESIONAL
2. GENERALIZAR
3. ESTEREOTIPO
4. ENCASILLAR
5. DESCRIBIR
6. GESTIONAR
7. HIRIENTE
8. INDÍGENA
9. RIDÍCULO
10. ASIGNAR
11. JOCOSO
12. DIVISA
13. VÁLIDO
14. TÓPICO
15. CITAR

3.3. Resuelve la adivinanza.



Primera pista
«audio»

Vamos a necesitar estos ingredientes: vino tinto – no hace falta que sea de marca, ni que

3.3. Resuelve la adivinanza.

	sea un buen vino joven, también sirve ginebra coñac o brandi –, refresco de limón con gas. Hemos troceado una naranja entera, melocotón, plátano, manzana, azúcar, un poquitín de canela – dos ramitas pequeñas–, y no puede faltar el hielo.
Segunda pista	Es una bebida.
Tercera pista	Suelen tomarla en verano

3.4. ¿Verdadero o falso?

	V	F
1. España es un país católico, y muchos españoles van a misa.		
2. Todos los latinoamericanos son cálidos, alegres y hospitalarios.		
3. Todos los españoles son antitaurinos.		
4. El chotis es un baile popular de Galicia.		
5. Cada país latinoamericano tiene sus propias tradiciones y sus propias costumbres.		
6. Algunos españoles saben bailar sevillanas y flamenco.		
7. Todos los españoles son de piel clara y ojos azules.		

3.5. Completa el siguiente texto.

Es injusto, y a veces hiriente, encasillar a los pueblos en el mismo cuadro.

Ya que algunos piensan que Colombia es un país productor de [], y que [], como país de poca cultura. No saben que los uruguayos son [] y su música es distinta de la música [].

Creer que España es un país religioso por tener muchas iglesias a lo largo de su territorio, aunque no saben que solo [] % de sus habitantes van a misa. Suponen que a todos los españoles les gustan [] toros. Llaman a los mexicanos [], y [] los arrogantes. Imaginan Brasil como el país de []. Todas estas generalizaciones se deben, en su mayoría, a la ignorancia y la falta de información sobre esos países.

3.6. Mira el vídeo y lee la pregunta que está en el comentario para responderla.

– El enlace del vídeo es

https://www.youtube.com/watch?v=zw8pWqtq2_4

– La pregunta:

¿Cuáles son los tópicos de los españoles que han citado los textos estudiados, y que no están en este vídeo?

3.7. Elige la respuesta correcta y discútela

1. ¿Cómo se transmitió la imagen de España como país católico según el primer texto?
 - a. por la abundancia de sus iglesias
 - b. por la religiosidad que mostraron Almodóvar y Antonio Banderas
 - c. por las multitudes que van a misa con frecuencia

3.7. Elige la respuesta correcta y discútela

2. En el segundo texto la expresión «coste cero» significa...
 - a. gratuito
 - b. coste mínimo
 - c. coste bajo
3. Es un país que lo denominan como «Machu pichu» ¿Cuál es?
 - a. Uruguay
 - b. Venezuela
 - c. Perú
4. Según el primer texto,...puede ser asignada como el plato típico de España.
 - a. la paella
 - b. la tortilla de patata
 - c. la menestra
5. ¿A quiénes se les designa como ticos en el tercer texto?
 - a. a la costarricenses
 - b. a los argentinos
 - c. a los mejicanos
6. Entre los motivos que hacen a los españoles hablar mal inglés según el segundo texto están que...
 - a. no ven películas dobladas
 - b. no se les da bien
 - c. tienen miedo al ridículo
7. ¿A qué se refiere la expresión «poner en el mismo saco»?
 - a. meter
 - b. asignar
 - c. asociar
8. Según el primer texto, en el norte de España durante el

3.7. *Elige la respuesta correcta y discútela*

verano...

- a. llueve mucho
- b. llueve poco
- c. llueve regularmente

9. Según el primer texto, la tercera ciudad más poblada en España es...

- a. Sevilla
- b. Valencia
- c. Zaragoza

10. Los españoles beben la sangría durante.....

- a. el verano
- b. el invierno
- c. todo el año

11. Las corridas de toros pueden celebrarse normalmente en toda España a excepción de....

- a. Cataluña y Madrid
- b. Canarias y El País Vasco
- c. Canarias y Cataluña

12. Según el primer texto, «calor garantizado» significa...

- a. calor con garantía
- b. calor habitual
- c. calor asegurado

13. ¿A qué se refiere la palabra «desierta» en el segundo artículo?

- a. despoblada
- b. vacía
- c. seca

14. Entre las fiestas españolas de fama internacional se citan.... en el primer texto.

3.7. *Elige la respuesta correcta y discútela*

- a. la Tomatina y los Sanfermines
 - b. las Fallas de Valencia y los carnavales de Gran Canaria
 - c. la Tomatina y la Semana Santa
15. Los hermanos Gasol son....
- a. futbolistas
 - b. nadadores
 - c. jugadores de baloncesto
16. Según un lector en el tercer texto, Colombia....
- a. tiene seis regiones diversas en acento, comida, clima y cultura.
 - b. es un país productor de cocaína.
 - c. es un país multiétnico y multicultural
17. ¿Qué defines «con matices» en el primer artículo?
- a. con carácter especial
 - b. con rasgo especial
 - c. con adjetivo especial
18. La primera canción española que entró en las listas de éxitos estadounidenses es.....
- a. El Eres tú
 - b. El himno a la alegría
 - c. La macarena
19. Según los textos, España es un país....
- a. laico
 - b. católico
 - c. protestante
20. Según el segundo texto, el sinónimo de «lanzarse» es.....
- a. Soltarse
 - b. Dispararse
 - c. Desenvolverse

3.8. *Explica el siguiente enunciado y discútelo con tus compañeros.*

- «La única generalización cierta es que todas las generalizaciones son falsas»
- Tu exposición e interacción oral deberá durar entre 3 y 5 minutos.

4. Tarea final

Redacta un texto de 100 palabras sobre la siguiente cuestión.

- ¿Qué estereotipos verdaderos y falsos tiene tu país, tu ciudad, tu pueblo o tu barrio?

Nota: Para más información sobre el desarrollo de las actividades, véase la maquetación digital de la unidad disponible en: <http://estereotiposele.blogspot.com/p/guia-didactica.html>

ANEJO III

CUESTIONARIO-ESCALA *Likert*: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PRÁCTICA AL USO DE LA PRENSA DIGITAL COMO MATERIAL DE LECTURA DENTRO DE UN CURSO QUE EMPLEA TAREAS 2.0

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones sobre la viabilidad y la efectividad del uso del texto periodístico digital como material de lectura, utilizando ayudas hipermedia y tareas 2.0 en un curso semipresencial de ELE. Puntúe de 1 a 5, sabiendo que:

- El 1 significa muy de acuerdo.
- El 2 de acuerdo.
- El 3 no tiene aún una opinión definida respecto al contenido de la frase.
- El 4 no está de acuerdo.
- El 5 está muy en desacuerdo

De antemano le agradecemos su colaboración.

Cuestionario para profesionales en el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas

I. INFORMACIÓN PERSONAL

1. Edad				
2. Sexo	Hombre		Mujer	
3. Título Académico				
4. Año en que finalizó sus estudios universitarios				
5. Indique cuándo comenzó a trabajar en el centro	Día	Mes	Año	
6. ¿Ha recibido alumnos en prácticas este curso académico?	Sí		No	
7. ¿Ha participado en algún proyecto educativo relacionado con las TIC?	Sí		No	

8. ¿Qué considera TIC?:

II. INFORMACIÓN SOBRE EL CENTRO

1. Nombre del Centro				
2. Tipo de Centro	Público		Privado	
3. Localización				
4. ¿Alguna vez ha utilizado el aula de informática de su centro?	Sí		No	

Le rogamos que complete la tabla mostrando su grado de acuerdo mediante la siguiente escala:

1. Muy de acuerdo; 2. De acuerdo; 3. No tiene una opinión definida respecto al contenido de la frase; 4. No está de acuerdo; 5. Muy en desacuerdo

I. IDENTIFICACIÓN DEL MATERIAL

Puntúe/califique de 1 a 5 las siguientes afirmaciones relacionadas con el material empleado.

1. Están identificados el tipo y características del material/curso planteado <i>(Nivel, destinatarios, objetivos, contenidos, destrezas, índice o estructura,...).</i>	1	2	3	4	5

En caso negativo, indíquenos por qué

.....

.....

.....

II. «AUCTORITAS»

Puntúe/califique de 1 a 5 las siguientes afirmaciones relacionadas con la accesibilidad del material desarrollado.

2. La página web del curso y las secuencias didácticas objeto de análisis tiene fácil acceso.	1	2	3	4	5
3. La página web del curso desarrollado es permanente.					

En caso negativo, indíquenos por qué

.....

.....
.....

III. INTERFAZ DEL MATERIAL

Puntúe/califique de 1 a 5 las siguientes afirmaciones relacionadas con la presentación del material desarrollado.

	1	2	3	4	5
4. El material o actividades planteadas dan instrucciones concretas.					
5. Hay dinámica o funcionamiento variable de la actividad/el material didáctico desarrollado.					
6. Lengua vehicular de la página web del curso desarrollado es el español.					
7. El material o el curso objeto de análisis da pie a interacciones auténticas.					
8. El tipo de soluciones presentadas –en las secuencias didácticas desarrolladas– en algunos casos son cerradas y otras abiertas.					
9. Existe <i>feedback</i> o análisis del error de las actividades digitales desarrolladas.					

En caso negativo, indíquenos por qué

.....
.....
.....
.....

IV. ASPECTO DE LA PÁGINA WEB

Puntúe/califique de 1 a 5 las siguientes afirmaciones relacionadas con la usabilidad de página web del material objeto de estudio.

	1	2	3	4	5
10. Es adecuada la disposición funcional del material objeto de análisis para el objetivo pedagógico que se propone.					
11. Permite el diseño de la página del curso planteado la máxima facilidad de uso.					
12. Es atractiva la página del curso analizado.					
13. Es clara y motivadora la página del material desarrollado.					
14. Es correcta la lengua objeto de aprendizaje en el curso/propuestas didácticas objeto de estudio.					

En caso negativo, indíquenos por qué

.....
.....
.....

V. PLANTEAMIENTO DE LAS TAREAS 2.0

Puntúe/califique de 1 a 5 las siguientes afirmaciones relacionadas con tareas diseñadas en la propuesta didáctica

NOTA: Nos referimos a los ejercicios ubicados en el apartado *Producción Oral y Tarea Final* del blog de cada unidad didáctica.

	1	2	3	4	5
15. Las tareas 2.0 desarrolladas tienen un plan de trabajo.					
16. Las tareas 2.0 planteadas se fijan más en el significado que en la forma.					
17. Las tareas 2.0 analizadas emplean un uso real de la lengua.					
18. Las tareas 2.0 objeto de análisis integran las destrezas lingüísticas.					
19. Las tareas 2.0 objeto de estudio activan procesos cognitivos.					
20. Las tareas 2.0 expuestas tienen producto final de naturaleza comunicativa.					

En caso negativo, indíquenos por qué

.....
.....
.....
.....

VI. TEXTO PERIODÍSTICO COMO MATERIAL DE LECTURA

Puntúe/califique de 1 a 5 las siguientes afirmaciones relacionadas con los textos periodísticos empleados como material didáctico en las secuencias didácticas desarrolladas.

	1	2	3	4	5
21. La información encontrada en la Red, especialmente en estos textos periodísticos virtuales, incrementará los conocimientos de los aprendices sobre el mundo y cultura española.					
22. Será más fácil para los estudiantes aprender la lengua y cultura española leyendo textos periodísticos, como los de este curso, en la Red que con los mismos textos en un periódico impreso.					

23. El uso de las herramientas hipermedia como ayuda para descodificar la comprensión de los textos del curso objeto de análisis harán la lectura más interesante y más fácil para sus estudiantes.
(enlazar las palabras difíciles para su nivel con diccionario online, incluir vídeo o imágenes en el texto)
24. Después de examinar este curso, cree que la prensa digital será una herramienta motivadora para enseñar lengua y cultura española.
25. El uso del periodismo digital, teniendo en consideración el funcionamiento del curso analizado, cree que incrementará los conocimientos de gramática y vocabulario del aprendiz.

1	2	3	4	5

En caso negativo, indíquenos por qué

.....

.....

.....

.....

VII. USO DEL CIBERPERIODISMO PARA PROMOVER LA LECTURA ACTIVA (LECTO-ESCRITURA)

Puntúe/califique las siguientes afirmaciones relacionadas con el uso del ciberperiodismo como herramienta de fomento la lectura activa.

26. Las tareas finales desarrolladas, que incluyen la tarea de lecto-escritura, utilizando la Web/el Ciberperiodismo cree que será relevante en los estudiantes para incrementar sus conocimientos lingüísticos.
27. Cree que la tarea final de las unidades del curso analizado, fomentará en los estudiantes la lectura crítica y la producción de mensajes mediáticos propios.
(búsqueda, selección, análisis, procesamiento de la información, utilización de diferentes lenguajes y canales)

1	2	3	4	5

En caso negativo, indíquenos por qué

.....

.....

.....

.....

VIII. PERIODISMO DIGITAL Y WEB PARA EL TRABAJO AUTÓNOMO

Puntúe/califique de 1 a 5 las siguientes afirmaciones relacionadas con la enseñanza semipresencial.

	1	2	3	4	5
28. Después de analizar este curso, cree que el estudiantado puede sentirse cómodo utilizando la Web o el ciberperiodismo de manera semi-guiada para buscar información y leer online.					
29. En términos generales considera la Red una herramienta muy valiosa para el aprendizaje en ELE.					

En caso negativo, indíquenos por qué

.....
.....
.....
.....
.....

Por favor, si tiene algún comentario/observación diferente que añadir sobre los apartados anteriores, escriba en el siguiente recuadro

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEJO IV

ENTREVISTA

Profesor: Ayman Abbas El Sayed Abd El Rady

Esta información es confidencial y tendrá uso exclusivo para el proyecto:

«El uso de la prensa digital en el desarrollo de la comprensión en el aula de E/LE»

Nombre:	Fecha:
<p>1. ¿Te facilitó la pre-lectura leer los textos periodísticos posteriormente? SI___/NO___ Explica.</p>	
<p>2. En la práctica de lectura en español leíste textos periodísticos virtuales y tuviste a disposición las siguientes ayudas para lograr una mejor comprensión: diccionario, traductor, imagen, video, ¿utilizaste las ayudas disponibles para la lectura de los textos periodísticos? SI___/ NO___ Explica.</p>	
<p>3. Señala con «X» las ayudas que te posibilitaron una mejor comprensión de los textos periodísticos: diccionario___ , traductor___ , imagen___ , video___ Explica.</p>	
<p>4. ¿Te fueron útiles las instrucciones ofrecidas y el diseño desarrollar en la unidad didáctica? SI___/ NO___ Explica.</p>	

.....
<p>5. ¿La información encontrada en la Red, especialmente en estos textos periodísticos virtuales, incrementó tus conocimientos de cultura española? SI___/NO___ Explica. </p>
<p>6. ¿Es más fácil aprender la lengua y cultura española leyendo la prensa online, teniendo en consideración los textos periodísticos desarrollados, que en formato impreso? SI___/NO___ Explica. </p>
<p>7. ¿El uso de Internet hizo esta lectura más interesante? SI___/NO___ Explica. </p>
<p>8. ¿El trabajo efectuado, utilizando la Web, es relevante para incrementar conocimientos lingüísticos (vocabulario y gramática)? SI___/NO___ Explica..... </p>
<p>9. ¿Enfrentaste dificultades para el desarrollo de la comprensión lectora de los textos periodísticos a partir del uso de la multimedia? SI___/NO___ Explica..... </p>
<p>10. Después de esta práctica didáctica, ¿te sientes cómodo utilizando la Web y, especialmente, con el ciberperiodismo para buscar información y leer online? SI___/NO___ Explica..... </p>
<p>Queremos conocer tu punto de vista respondiendo las siguientes preguntas</p>

11. ¿Consideras que la digitalización te aporta realmente un beneficio en tu comprensión lectora y de la lengua extranjera? SI___/NO___

Explica.....
.....

12. ¿Recomendarías el uso de textos periodísticos digitales en español en los cursos de competencia lectora?

SI___/ NO___

Explica.

.....
.....

13. ¿Quieres hacer algún comentario adicional sobre tu experiencia en la lectura de este tipo de textos periodísticos digitales en español, y/o sobre la utilidad de las ayudas hipermedia en la lectura de los textos periodísticos en este curso?

SI___/ NO___

En caso afirmativo indícanoslo

.....
.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN