



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**La Poesía Digital en el Marco de la
Intermedialidad para la Enseñanza y el
Aprendizaje del Español como LE/L2**

D. Ángel de la Torre Sánchez

2021



Universidad de Murcia

Facultad de Letras

La poesía digital en el marco de la intermedialidad
para la enseñanza y el aprendizaje del español
como LE/L2

Tesis doctoral presentada por:

D. Ángel de la Torre Sánchez

Dirigida por:

D. Francisco Javier Sánchez Martín

2021

A composer is a dead man unless he composes for all the media and for his world.

Dick Higgins (2006a)

Índice

Riassunto	11
Resumen.....	13
1. Introducción	16
1.1. Motivación del estudio.....	16
1.2. Hipótesis	18
1.3. Objetivos	19
1.4. Metodología	21
1.5. Estructura.....	25
2. Fundamentación teórica	30
2.1. La intermedialidad: primeras menciones.....	30
2.2. La intermedialidad en el arte, la literatura y la música	32
2.3. Intermedialidad, medio y medialidad.....	43
2.3.1. El concepto de <i>medio</i>	43
2.3.2. La intermedialidad: primeros estudios	59
2.3.3. La <i>intermedialidad</i> : auge del término	65
2.3.4. Intermedialidad e intertextualidad	70
2.3.5. Interdiscursividad	88
2.3.6. Definiciones actuales de <i>intermedialidad</i>	89
2.4. Intermedialidad y nuevos medios.....	112
2.4.1. Genealogía de los nuevos medios.....	112
2.4.2. Rasgos y definiciones de los nuevos medios	115
2.4.3. Alcance e impacto de los nuevos medios	119
2.4.4. Un mar de términos: <i>intermedialidad</i> , <i>multimedialidad</i> , <i>hipermedialidad</i> , <i>transmedialidad</i> y afines	122
2.4.5. Intermedialidad, convergencia y educación	131
2.5. La intermedialidad y la(s) nueva(s) literacidad(es).....	135
2.5.1. La sociedad de la información y su impacto en la educación	136
2.5.2. El surgimiento de nuevas literacidades.....	144
2.5.3. Alfabetismo crítico, alfabetismo digital y nuevas literacidades.....	146
2.5.4. Las multialfabetizaciones o multiliteracidades	158
2.6. Intermedialidad y competencias discursivas en el aula de lenguas	167
2.7. La poesía digital como forma de aprovechar la intermedialidad en el aula	177
2.7.1. La competencia comunicativa.....	179

2.7.2. Competencia digital y nuevas literacidades	184
2.8. Literatura en el aula de E/LE	189
2.8.1. Presencia del texto literario a lo largo de los diferentes enfoques .	190
2.8.2. El texto literario en el aula de lenguas	213
2.8.3. Razones para el uso de los textos literarios en el aula de E/LE	216
2.8.4. Textos literarios, pensamiento crítico y nuevas literacidades	224
2.8.5. Educación literaria y competencia literaria.....	237
2.8.6. Modos de uso del texto literario en la enseñanza de lenguas	240
2.8.7. La oposición recepción-producción de la literatura en el aula de lenguas	249
2.8.8. La escritura creativa.....	266
2.8.9. Poesía como escritura creativa.....	270
2.9. Poesía electrónica en el aula de E/LE	279
2.9.1. La literatura electrónica: introducción	281
2.9.2. El género en la literatura electrónica.....	291
2.9.3. La narrativa	294
2.9.4. La poesía digital.....	301
3. Propuesta didáctica.....	331
3.1. Justificación de la propuesta	331
3.1.1. La necesidad de incluir la intermedialidad	333
3.1.2. La elección de la poesía digital	342
3.1.3. Experiencias similares en el aula.....	352
3.2. Métodos y materiales	357
3.2.1. Planificación de la propuesta	359
3.2.2. Procesos y pautas para el desarrollo de la propuesta	374
3.2.3. Programas y aplicaciones	379
3.3. Objetivos de la propuesta	388
3.3.1. Desarrollo de competencias	388
3.3.2. Niveles	398
3.3.3. Secuenciaciones didácticas	399
3.3.4. Grupo meta.....	403
3.3.5. Tipología de actividades	404
3.3.6. Materiales	407
3.3.7. Esquema de secuenciación	407
3.3.8. Evaluación	412

3.3.9. Temporalización y programación.....	417
3.4. Desarrollo de la propuesta.....	419
3.4.1. Unidad didáctica 1: Poesía spam.....	419
3.4.2. Unidad didáctica 2: Poesía visual.....	432
3.4.3. Unidad didáctica 3: Videopoesía.....	441
3.4.4. Unidad didáctica 4: El Siglo de Oro de la tecnología.....	451
3.4.5. Unidad didáctica 5: Poesía y código.....	468
3.5. Guía didáctica.....	476
3.5.1. Guía didáctica 1: Poesía Spam.....	476
3.5.2. Guía didáctica 2: Poesía visual.....	478
3.5.3. Guía didáctica 3: Videopoesía.....	480
3.5.4. Guía didáctica 4: El Siglo de Oro de la tecnología.....	481
3.5.5. Guía didáctica 5: Poesía y código.....	484
4. Conclusioni/Conclusiones.....	488
4.1. Conclusioni.....	488
4.2. Conclusiones.....	499
5. Referencias bibliográficas.....	510
Anexos.....	574
Anexo I. Programas y aplicaciones mencionadas en la investigación.....	574
Anexo II. Páginas web de los autores mencionados en el corpus de poesía digital.....	576
Listas.....	577
Lista de figuras.....	577
Lista de cuadros.....	579
Lista de tablas.....	579

Agradecimientos

Son muchas las personas que me han acompañado en el camino de elaboración de la presente tesis y han hecho posible su finalización.

En primer lugar, agradezco de corazón al profesor Francisco Javier Sánchez Martín por haber aceptado dirigir esta tesis doctoral. Su apoyo y confianza constantes en mi trabajo, así como su capacidad para guiarme, han supuesto una contribución valiosísima, no solamente para el desarrollo de esta tesis, sino también para mi formación y mi futuro como investigador.

Asimismo, esta investigación no habría sido posible sin el afecto y el aliento de Iris. Gracias por haberme dado la posibilidad de compartir esta experiencia contigo, por haberme ayudado en todo momento y por haber traído al mundo a Elio. Gracias por todo.

Gracias a mis padres, por haberme sostenido en todas mis incursiones académicas y vitales, siempre mostrando su comprensión y cariño.

Gracias a todos los amigos y colegas que me han acompañado en esta aventura.

Gracias.

Riassunto

L'argomento di studio della presente tesi dottorale è il trasferimento della teoria estetica dell'intermedialità nel campo dell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera (E/LE). A tal fine, si parte dalla convinzione che introdurre la poesia digitale nell'aula di E/LE, un genere che non è ancora stato sfruttato nell'ambito, sia positivo, poiché la poesia digitale è emersa con le tecnologie digitali, ma presenta ovvie implicazioni letterarie. Di conseguenza, si ritiene che questo genere possa contribuire a creare nuove confluenze di competenze che normalmente non vanno di pari passo, ad esempio, le multialfabetizzazioni insieme alla competenza letteraria e alla comunicativa.

Il fenomeno dell'intermedialità, che è stato particolarmente importante dopo l'emergere delle tecnologie digitali, spiega le relazioni tra i media coinvolti nella produzione di prodotti culturali quando i confini mediali non sono più visibili (Rajewsky, 2005). L'intermedialità, a sua volta, è strettamente correlata ad altri fenomeni che caratterizzano il nostro tempo, come la cultura della convergenza (Jenkins, 2006) o la teoria dei nativi digitali (Prensky, 2001). Queste teorie ci portano a dover insegnare "lo viejo con ojos nuevos" (Piscitelli, 2008, p. 23), poiché il panorama testuale è cambiato, e la lettura e la scrittura, di conseguenza, sono mutate. Per tanto, l'insegnamento deve riguardare nuove alfabetizzazioni, senza privilegiare alcun modo di rappresentazione.

Queste riflessioni sono nate soprattutto da studi condotti sulle nuove alfabetizzazioni da un gruppo di esperti chiamato New London Group (1996), i quali hanno dimostrato la necessità di comprendere i processi di alfabetizzazione come pratiche più ampie, dipendenti dal contesto socioculturale e influenzate da nuovi canali e modalità di comunicazione. È così che è emerso il concetto di multialfabetizzazioni, una pedagogia in cui si concepiscono l'insegnante e lo studente come partecipanti dinamici, possessori di un bagaglio personale indispensabile per l'aula di lingue. A sua volta, in questa pedagogia si tiene conto dei diversi modi di creare significato nel nostro tempo e della sempre maggiore connettività esistente nel mondo attuale.

In questo senso, e per questi motivi, una pedagogia basata sulle multialfabetizzazioni non può concentrarsi solo sul linguaggio, ma deve offrire un approccio che copra le diverse modalità di rappresentazione in senso lato.

Pertanto, questa ricerca mira a sviluppare diverse proposte didattiche nell'aula di E/LE attorno alla poesia digitale e l'intermedialità presente in questo genere. Allo stesso modo, queste proposte saranno basate su determinati principi addizionali: la teoria delle multialfabetizzazioni, il superamento della divisione tra lingua e contenuti, e l'approccio basato sui generi (*genre-based approach*), sviluppati principalmente dal dipartimento di tedesco della Georgetown University (Warren and Winkler, 2016).

Per questi motivi, dunque, il genere scelto per trasmettere la proposta didattica è la poesia digitale, nota anche come poesia elettronica o *e-poetry* (Flores, 2014). Non esiste un modo univoco per definire questo genere, poiché è piuttosto un conglomerato di forme che contiene al suo interno elementi molto eterogenei. In breve, una poesia è digitale se nella sua composizione, generazione o presentazione vi sono diversi programmi o processi informatici (Funkhouser, 2007). Di conseguenza, la poesia digitale si basa sull'idea di riconcettualizzazione del testo attraverso il medium digitale. Questo cambiamento può offrire un nuovo quadro didattico per un ambiente di sperimentazione linguistica e artistica che permetta allo studente di stabilire nuove relazioni intermediali tra le componenti del testo.

In conclusione, la presente ricerca dottorale presenta cinque proposte didattiche che hanno la poesia digitale come asse centrale, a partire dalle quali sarà possibile sfruttare questo genere nell'aula di lingue per sviluppare le multialfabetizzazioni, ma anche le competenze comunicativa e letteraria, nel complesso processo che comporta l'insegnamento/apprendimento di lingue.

Resumen

El tema de estudio de nuestra tesis doctoral radica en la transferencia de la teoría estética de la intermedialidad al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). Para ello, se parte del convencimiento que supone la idoneidad de introducir en el aula E/LE un género aún no explorado en el ámbito de la enseñanza de idiomas, la poesía digital, que surgió con las tecnologías digitales y en cuya génesis se observan obvias implicaciones literarias. Por consiguiente, consideramos que este género puede ayudar a crear nuevas confluencias de competencias que habitualmente no van ligadas en el aula de idiomas, por ejemplo, las multialfabetizaciones junto con las competencias literaria y comunicativa.

El fenómeno de la intermedialidad, que ha sido particularmente importante desde el surgimiento de las tecnologías digitales, explica las relaciones entre los medios involucrados en la creación de un producto cultural cuando las fronteras mediales ya no resultan visibles (Rajewsky, 2005). La intermedialidad, a su vez, está estrechamente relacionada con otros fenómenos que caracterizan nuestro tiempo, esto es, la cultura de la convergencia (Jenkins, 2006) o la teoría de los nativos digitales (Prensky, 2001), entre otros. Estas teorías nos llevan a enseñar "lo viejo con ojos nuevos" (Piscitelli, 2008), ya que el panorama textual ha cambiado, y la lectura y la escritura, consecuentemente, también han cambiado. Por lo tanto, es de gran importancia que la enseñanza tenga en cuenta las nuevas alfabetizaciones, sin privilegiar ningún modo de representación.

Estas reflexiones surgieron principalmente tras los estudios realizados sobre las nuevas alfabetizaciones por un grupo de expertos llamado New London Group (1996), quienes demostraron la necesidad de comprender los procesos de alfabetización como prácticas más amplias, dependientes del contexto sociocultural e influidos por nuevos canales y métodos de comunicación. Surge así el concepto de las multialfabetizaciones, una pedagogía en la que tanto el docente como el alumno son concebidos como participantes dinámicos, poseedores de un bagaje fundamental para el aula de lenguas. Asimismo, en esta pedagogía se insiste en las diferentes formas de

creación de significado y en la cada vez mayor conectividad existente en el mundo actual.

En este sentido, y por estas razones, una pedagogía basada en las multialfabetizaciones no puede concentrarse exclusivamente en el lenguaje, sino que debe ofrecer un enfoque que cubra los diferentes modos de representación en un sentido amplio.

Así pues, esta investigación persigue entre sus objetivos desarrollar diferentes propuestas didácticas en el aula de E/LE que pivotan sobre la poesía digital y la intermedialidad presente en dicho género. De igual manera, estas propuestas se basarán en ciertos principios adicionales: la teoría de las multialfabetizaciones, la superación de la división entre lengua y contenido y, por último, el enfoque basado en los géneros, desarrollado particularmente por el departamento de alemán de la Universidad de Georgetown (*vid.* Warren y Winkler, 2016).

Por ello, además, el género elegido para transmitir la propuesta didáctica es la poesía digital, también conocida como *poesía electrónica* o *e-poesía* (Flores, 2014). No hay una forma unívoca de definir este género, ya que supone más bien un conglomerado de formas que contiene elementos muy heterogéneos en su estructura. En resumen, un poema puede concebirse como un producto digital si en su composición, generación o presentación existen programas o procesos informáticos distintos (Funkhouser, 2007). Por consiguiente, la poesía digital se basa en la idea de la reconceptualización del texto a través del medio digital. Este cambio puede ofrecer un nuevo marco didáctico para un entorno de experimentación lingüística y artística que ofrezca la posibilidad al estudiante de establecer nuevas relaciones intermediales entre los componentes del texto.

En definitiva, nuestra investigación doctoral ofrece cinco propuestas didácticas que presentan la poesía digital como eje central, a partir de las cuales puede explotarse este género en el aula de E/LE con el fin de lograr el desarrollo de las multialfabetizaciones, así como servir a la consecución de la competencia comunicativa y de la literaria en el complejo proceso que supone la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

1. Introducción

1.1. Motivación del estudio

El presente trabajo de investigación nace del deseo de aunar en la clase de español como lengua extranjera (E/LE) tres elementos que habitualmente se conciben muy alejados entre sí, pero que pueden suponer, desde la perspectiva que proponemos, una vuelta de tuerca interesante para el aula. Así pues, los tres elementos que vertebran esta investigación son la poesía, los medios digitales y, por supuesto, el aprendizaje lingüístico.

Consideramos que la presencia de la literatura en las aulas de E/LE es escasa, especialmente en lo referido a la poesía (Nance, 2014). A su vez, los medios digitales suponen un recurso cada vez más necesario en el aula, pero que, por desgracia, suelen ser subestimados en numerosas ocasiones, de ahí que suelen introducirse de manera directa y sin una formación explícita para el estudiante.

Nos ha parecido interesante, a fin de llevar a cabo nuestra propuesta, unir a lo que hemos mencionado anteriormente la teoría estética de la intermedialidad, que ha dado grandes frutos creativos en el s. XX y XXI y que, bajo nuestro punto de vista, explica la hibridación creativa del género que pretendemos incluir en la clase de E/LE: la poesía electrónica, también llamada digital.

El fenómeno de la intermedialidad, un concepto que nació en los años 60, pero cuyo recorrido actual se inició en la década de los años 90 con la emergencia de las nuevas tecnologías, se podría definir como el fenómeno que explica todas las relaciones entre diferentes medios, es decir, el momento en el que en un producto cultural las fronteras dejan de ser visibles y solo se ve el producto final (Rajewsky, 2005). Es un término que tiene mucha relación con la intertextualidad de Kristeva. Sin embargo, en el fenómeno que defendemos, las relaciones van más allá del medio. No es una cita velada en un libro. Es, por ejemplo, una película que toma elementos narrativos de la novela gráfica, un poema que se construye como una película, etc.

Esta idea de la intermedialidad está ligada a la cultura de la convergencia defendida por Richard Jenkins (2006). En la cultura de la convergencia, se concibe nuestro acceso a los productos culturales sin privilegiar ningún medio en concreto. Este fenómeno, además, ha hecho posible, gracias a Internet y la Web 2.0, la emergencia de la llamada cultura de la participación, teorizada también por Jenkins (2006), en la que la línea entre productor y consumidor ha dado paso a la del prosumidor.

Esta situación ha producido, como ha avanzado el investigador argentino Alejandro Piscitelli (2008), una generación de lectores anfibios y polialfabetizados, para quienes las jerarquías impuestas por la cultura letrada tradicional empiezan a perder valor. Son los nativos digitales, concepto que acuñó en 2001 Marc Prensky para definir a aquellos estudiantes “native speakers of the digital language of computers, video games and the Internet.” (Prensky, 2001b, p. 1). Para estos nativos digitales, el lenguaje de los “inmigrantes digitales” responde a unos paradigmas pertenecientes a la época predigital, lo que ha hecho repensar el concepto mismo de educación, como afirma Alejandro Piscitelli. Para este autor, la educación se enfrenta a un desafío doble: “hay que aprender cosas nuevas y tenemos que enseñar las cosas viejas de un modo nuevo”, es decir, habremos de enseñar “lo viejo con ojos nuevos” (Piscitelli, 2008, pp. 22-23). Esta situación pone de manifiesto la necesidad de aprender lenguajes, que “no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito” (Dussel, 2010, pp. 1-2). Para esta investigadora, por tanto, el *paisaje textual* de la época contemporánea ha mutado y, en consecuencia, la lectura y la escritura tienen que relacionarse con nuevas alfabetizaciones. Estas nuevas alfabetizaciones abarcan “la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio” (Dussel, 2010, p. 2), contrariamente a lo que se ha llevado a cabo en la educación tradicional, que ha privilegiado los modos textuales, enseñados siempre a través de una gramática estandarizada y un canon literario único, sin dar cuenta de las diferentes lógicas de los modos de representación de que disponen los seres humanos (Kress y van Leeuwen, 2006).

1.2. Hipótesis

La presencia de la creatividad como revulsivo para el aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas lenguas (LE/L2) es un aspecto que se viene estudiando desde hace algún tiempo y que, de acuerdo con numerosos autores, se ha demostrado, si no necesario, sí altamente beneficioso para el aprendizaje. Para fomentar dicha creatividad, resulta fundamental instaurar una atmósfera motivadora, así como un espíritu de entendimiento y colaboración entre educador y educandos. En este sentido, Maley pone de manifiesto que ello implica “curbing the teacher’s impulse to constantly intervene and over-correct” (Maley, 2015, p. 6), lo que no es un obstáculo, por supuesto, para que tanto el esfuerzo creativo como la corrección comunicativa vayan de la mano:

Creative thinking cannot be purchased, downloaded or guaranteed but it can be fostered with the right environment. Developing individual conceptual frameworks for understanding and interpreting the world also means encouraging individuals to have the confidence to question and deconstruct dogma and traditional views, to possess the courage to make new associations without fear of the opinions or cynicism of others (Greenfield, 2014, p. 252).

Dicha creatividad requerida al estudiante de lenguas, y al usuario en general, parece haberse acrecentado en los últimos años con el advenimiento de los medios digitales, que ofrecen una gran cantidad de herramientas y plataformas a través de las cuales se pueden producir y compartir textos creativos. Esta presencia creativa en nuestras aulas va de la mano, sin duda, con las ideas de Cook (2000), para quien la única forma de fomentar la creatividad reside en la ludicidad, entendida de una manera amplia. Así pues, la creatividad lingüística deviene en tan necesaria para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas que, incluso, a veces se da por sentada su existencia. Sin embargo, la creatividad lingüística no es una cualidad excepcional de

ciertos géneros, sino que se manifiesta en todas nuestras producciones lingüísticas. De ahí que dicha creatividad tenga un poder motivacional significativo, pues permite que los estudiantes se expresen y refuercen su autoestima, así como la confianza y la consciencia propias (Maley, 2015).

Por estos motivos, nos ha parecido interesante llevar a cabo una investigación con la hipótesis de que es posible proponer acciones didácticas instaladas en el marco de la enseñanza de E/LE, pero que, al mismo tiempo, promuevan la creatividad y el acceso a los nuevos medios digitales. Por este motivo consideramos la intermedialidad como una teoría estética que abre muchas puertas de cara a los objetivos mencionados previamente. A su vez, hemos identificado un género digital, el relativo a la poesía electrónica, cuyo germen podría encontrarse en la teoría de la intermedialidad y que posee unas características de gran interés para la clase de E/LE, a saber, las implicaciones literarias, la creatividad, la experimentación lingüística y los medios digitales.

Así pues, a modo resumen, podríamos decir que la hipótesis de nuestra investigación es la siguiente: los estudiantes de E/LE podrían verse beneficiados por el acceso a propuestas didácticas que incluyan la poesía electrónica, género aún por explorar en dicho campo, desde diferentes puntos de vista que, a su vez, pueden ser complementarios: la alfabetización literaria, las competencias digitales y la competencia comunicativa.

1.3. Objetivos

El objetivo de esta investigación radica en proponer diferentes modos de trabajar con la poesía digital en el aula de español como lengua extranjera, tanto desde el punto de vista de la recepción, como en el de la producción.

La poesía digital, también conocida como poesía electrónica o e-poesía (Flores, 2014), conforma un género digital que no puede ser definido como una forma única, más bien como un conglomerado de formas que constituyen un género, aunque la actividad creativa dentro de la poesía digital contiene elementos muy heterogéneos.

En pocas palabras, “a poem is a digital poem if computer programming or processes (software, etc.) are distinctively used in the composition,

generation, or presentation of the text” (Funkhouser, 2007, p. 22). La poesía digital se basa en la noción de textualidad reconceptualizada en el medio digital, y dicho texto puede ser el marco para un nuevo entorno de experimentación artística para establecer nuevas relaciones entre los componentes del texto, pues el lenguaje no puede escapar de las limitaciones del medio en el que es creado, grabado y transmitido.

Nuestra propuesta de incluir la poesía digital en la clase de LE/L2 ha mostrado la posibilidad de desarrollar, de forma paralela, tres competencias concretas que han tenido hasta el momento poca presencia conjunta: la competencia literaria, la educación y competencia comunicativa y las alfabetizaciones digitales, componentes que, en nuestra opinión, podrían englobarse bajo las multialfabetizaciones. Para mostrarlo, intentaremos acotar los objetivos concretos dentro de dichos conceptos paraguas.

Así, en primer lugar, entendemos la competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, lo que implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Cenoz Iragui, 2016).

En segundo lugar, la alfabetización o educación literaria, que se puede definir como “un proceso pedagógico a través del cual el estudiante, a raíz del contacto y la interacción con el texto, tiene acceso a un aprendizaje significativo que fomenta el pensamiento crítico, la creación de un vínculo afectivo con la lectura y el desarrollo de la competencia literaria” (Reyes-Torres, 2018, p. 632). Esta educación o alfabetización literaria supondría la puesta en práctica de lo que algunos autores han denominado *competencia literaria*. Entre otros especialistas, Sanz Pastor (2006), por ejemplo, aporta una definición de competencia literaria transversal, en la cual se incluye “una serie de conocimientos variados que abarcan desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación” (Sanz Pastor, 2006, p. 15).

Por último, encontramos las alfabetizaciones digitales, en las cuales el adjetivo *digital* se adhirió al concepto de nuevas literacidades de la mano de Gilster (1997), quien definía este nuevo alfabetismo digital como la capacidad de acceder y utilizar los recursos de los ordenadores interconectados (Gilster, 1997, p. 1). Como exhibió Selber (2004), la alfabetización digital puede entenderse como una habilidad que permite a los usuarios servirse de las TIC como herramientas, pero también subyace en su modo de entender el fenómeno de la alfabetización digital una capacidad crítica que apela a la visión de las TIC como herramientas creadoras de artefactos culturales que llevan a los usuarios a cuestionar la existencia, el propósito, la funcionalidad y la materialidad de dichas herramientas digitales.

La poesía digital puede otorgar un gran valor en la actualidad, una época en la que para muchos individuos llevar a cabo actos lingüísticos en una LE/L2 tiene mucha relación con la mediación digital, con tanta frecuencia o más que las formas de comunicación no digitales.

Por consiguiente, los objetivos específicos de esta investigación son:

- Identificar la posibilidad de incluir la teoría estética de la intermedialidad en el marco de la enseñanza y aprendizaje de E/LE.
- Definir el género de la poesía electrónica y acotar sus posibilidades dentro del aula de E/LE.
- Ofrecer un corpus de obras de poesía digital susceptibles de ser empleadas en el aula como trampolín para confeccionar unidades didácticas.
- Identificar las competencias o habilidades que pueden desarrollarse mediante la inclusión del género de la poesía digital.
- Crear unidades didácticas basadas en los principios y objetivos mencionados anteriormente.

1.4. Metodología

En este trabajo de investigación se ha entendido la propia enseñanza como un proceso de investigación, sujeto a una continua búsqueda y dependiente de las experiencias y las interacciones entre propuestas

didácticas, aprendices y docentes. De esta manera, consideramos que nuestra investigación doctoral se basa en una metodología de investigación-acción. Esta metodología fue desarrollada por Kurt Lewin (1973) y presenta como principal objetivo la transformación de la realidad, centrada de manera particular en el cambio educativo y en la transformación social. Según Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet (2009, p. 63), la investigación-acción se orienta hacia la resolución de problemas mediante un proceso que va desde la “actividad reflexiva” a la “actividad transformadora”. Esta concepción subyace en los fines que se han perseguido trazar y lograr a lo largo de esta tesis, pues partimos de una serie de reflexiones teóricas a propósito de la educación, la enseñanza de segundas lenguas y otros ámbitos afines para terminar proponiendo una actividad transformadora, que se plasma de forma concreta en la confección de propuestas didácticas que desarrollar en el aula.

Así pues, desde el punto de vista teórico esta investigación se ha valido de varios conceptos para la inclusión de la poesía digital o electrónica en el aula de E/LE. En primer lugar, el concepto de multialfabetizaciones y el aprendizaje por diseño planteado de forma pionera por el New London Group (1996). En segundo lugar, la necesidad, presentada por la Modern Language Association (2007), de dejar de separar lengua y contenido en las clases de lenguas extranjeras. Por último, el enfoque basado en los géneros (*genre-based approach*), puesto en práctica principalmente por el departamento de alemán de la Universidad de Georgetown (Byrnes, 2001b).

A principios del siglo XXI algunos autores empezaron a notar cómo el enfoque comunicativo mostraba sus límites a la hora de completar sus propósitos originales (Kramsch, 2006) y empezaba a perder la centralidad de la que había gozado desde su surgimiento en los años setenta, principalmente motivado a causa de la revisión realizada en el marco de las nuevas alfabetizaciones y de la importancia negada a la literatura (Kern y Schulz, 2005). Los defensores del enfoque comunicativo, alejándose de sus compromisos iniciales, habían otorgado mayor importancia a las transacciones orales en detrimento de la escritura y la lectura (Matsuda, 2001). La consecuencia de esta “esquizofrenia” del nuevo siglo (Kumagai y López-Sánchez, 2016, p. 2) fue la posibilidad de construir nuevos currículos. Esta

nueva construcción parte de los presupuestos de varios autores que adaptan las teorías del New London Group a la enseñanza de lenguas extranjeras. Surgen entonces tres nociones críticas (Kumagai y López-Sánchez, 2016, p. 2):

1. Una visión de la lengua como un sistema semiótico situado socioculturalmente (Halliday, 1979).
2. Un currículum que se basa en los textos, incluyendo textos escritos y multimodales.
3. Una pedagogía que enfatiza lo que los textos hacen y “cómo los textos significan” en contraposición a “qué significan”.

Estas reflexiones surgen, a su vez, en un momento crítico en la historia de la enseñanza de lenguas, ya que en 2007 se publica el Informe de la Modern Language Association, en el que se pone de manifiesto la existencia de una división evidente en las carreras de lenguas en Estados Unidos entre los cursos de lengua propiamente dicha, normalmente impartidos en los niveles inferiores, y los cursos de contenido, marginados a los niveles superiores de instrucción (Allen y Paesani, 2010). Este abandono del contenido en los cursos iniciales, en parte debido a la adopción de enfoques comunicativos, generaba un desequilibrio que minaba la importancia y consideración tradicionales que poseían la escritura y la lectura. Por esa razón, en dicho informe (Modern Language Association, 2007), se exigía una reforma a gran escala en los departamentos universitarios de lengua extranjera para integrar el estudio del idioma, la literatura y la cultura, de modo que se avanzara más allá de la dicotomía lengua-contenido que había caracterizado el plan de estudios universitario durante décadas; al tiempo se argumentaba a favor de una pedagogía de multialfabetizaciones (New London Group, 1996; Kern, 2000) como un camino hacia la reforma curricular.

De hecho, como postulan Swaffar y Arens (2005), el desarrollo de la alfabetización mediante el estudio de textos debería ser el tema central de las humanidades y la misión específica de los programas de lenguas extranjeras.

“Texts, texts, texts: texts always”, son las palabras que usa la investigadora López-Sánchez (2009, p. 32) cuando habla del cambio necesario hacia una inclusión del estudio del texto en el currículum. En un enfoque

basado en la alfabetización, defiende la autora, el lema es “controla la tarea, no los textos”, ya que los textos brindan a los estudiantes un mayor entendimiento de cómo se organizan las experiencias en la lengua meta, y sirven como puerta de entrada a las creencias y los valores que subyacen al discurso.

Basado en lo anterior, por lo tanto, algunos investigadores se propusieron crear un marco pedagógico, así como unas perspectivas curriculares, que permitieran el desarrollo de los presupuestos defendidos. Este marco sería el enfoque basado en los géneros, desarrollado inicialmente en el Departamento de alemán de la Georgetown University, gracias, en particular, a las contribuciones de la profesora Heidi Byrnes (Byrnes y Maxim, 2004; Byrnes et al, 2010). Este enfoque toma como punto de partida la clasificación efectuada por Bajtin (1995, pp. 248-293) sobre los géneros del discurso, para quien toda actividad social involucra un lenguaje que no es aleatorio sino que se relaciona con las variables contextuales en las que ocurre y con los participantes en la actividad, aspectos de gran relevancia en la enseñanza de lenguas, ya que la relación del lenguaje y la realización de actividades se concibe como simbiótica (Byrnes, Crane et al., 2006, p. 88). El género, además, comprende un amplio abanico de textos escritos y orales, y su significado va más allá del uso literario. Por lo tanto, en un enfoque fundamentado en los géneros, lengua y contenido van ligados, con lo que se elimina así la bifurcación que está en la base de muchas de las dificultades que encuentran los programas de lenguas.

Este enfoque, a su vez, reconoce la naturaleza cambiante de la comunicación y la creciente multimodalidad e intermedialidad presente en la creación de significado. Como demostró Kress (2003), el lenguaje por sí solo no puede darnos acceso al significado de mensajes constituidos multimodalmente.

Este mismo acercamiento a los textos literarios puede facilitar los procesos interpretativos y el desarrollo del pensamiento crítico necesarios para introducirse en el aprendizaje de la lengua como actividad cultural y humana en contacto con otros individuos, tal y como defiende la teoría sociocultural y los autores relacionados con las teorías pedagógicas del ámbito de las nuevas alfabetizaciones, que hemos repasado en el apartado anterior.

Por esta razón, Kern (2000) consideraba que los textos literarios proporcionaban una oportunidad para que los estudiantes se consideraran agentes activos que construyeran sus propios conocimientos, ya que la lectura de textos literarios y la producción lingüística van estrechamente unidas a la labor cognitiva.

Otro elemento clave de la pedagogía de las multialfabetizaciones es el diseño (*design*) del significado (Kern, 2000; New London Group, 1996), ya que este implica un proceso activo y dinámico que abarca la creación de conexiones forma-significado a través de la interpretación o creación de textos. Cualquier actividad semiótica, incluyendo el uso del lenguaje para producir o consumir textos, implica una cuestión de diseño. En definitiva, el diseño incluye tres conceptos interrelacionados: los diseños disponibles (*available designs*), el diseño (*design*) y lo rediseñado (*redesigned*).

Los diseños disponibles incluyen, por consiguiente, todos los recursos (lingüísticos, sociales, culturales) que un alumno aporta a un texto para crear significado, las gramáticas de los sistemas semióticos y los modos en que se conectan esos discursos. Así pues, a la hora de interpretar o crear un texto, un alumno utiliza estos recursos para ser partícipe del diseño. Cualquier acto de comunicación está representando, contextualizando y transformando los diseños disponibles, a través del uso nuevo de materiales viejos; de esta manera, transforma también el conocimiento, las relaciones sociales y la identidad del que accede a dicho diseño (Kumagai y López-Sánchez, 2016, p. 5). El resultado del diseño supone una representación transformada de diseños disponibles llamada *rediseñado*, es decir, los recursos transformados para crear significado, que subsiguientemente se convierten de nuevo en diseños disponibles.

1.5. Estructura

El presente trabajo se estructura en tres partes diferentes. En primer lugar, se ofrece una introducción en la que expondremos las diferentes motivaciones para escribir esta tesis, así como los objetivos, las hipótesis y la metodología de la investigación. En segundo lugar, se presenta una

fundamentación teórica, que se subdivide en diversos apartados con objetivos diferentes. En dicho marco teórico, se definirá y acotará históricamente el fenómeno de la intermedialidad. Para ello, la investigación parte de las primeras menciones del término, continúa con una visión panorámica de la aparición del fenómeno de la intermedialidad en el arte, la literatura y la música, y finaliza con un repaso exhaustivo de los conceptos que fundamentan nuestro trabajo, los conceptos de *medio* y *medialidad*, cuya teorización analizamos desde McLuhan (1964) hasta autores más recientes como Elleström (2010). Dentro de este último apartado, se revisarán los primeros estudios del concepto de intermedialidad, que parten con Hansen-Löve (1983), y que se popularizó posteriormente en diferentes comunidades lingüísticas, como la alemana, con Eicher (1994), Wolf (1999) y Rajewsky (2005); la francesa, con Méchoulan (2003) y Mariniello (2009); y la española, con López-Varela (2011), entre otras. Para continuar, se discuten los cambios surgidos en los nuevos medios y su relación con la intermedialidad, siguiendo las teorías de Manovich (2001) y Jenkins (2006), principalmente. Se profundiza, por lo tanto, en los rasgos y en las definiciones de los nuevos medios, así como en la multiplicidad de definiciones afines a la intermedialidad, como *transmedialidad*, *crossmedialidad*, etc. Finalmente, se analiza la necesidad de inclusión de la intermedialidad en la educación, para lo que nos valemos principalmente de las ideas de López-Varela y Tötösy de Zepetnek (2008) y López-Varela (2011), sin obviar teóricos fundamentales de la educación como Freire (1970).

El siguiente apartado se ocupa de la relación entre el fenómeno de la intermedialidad y los estudios sobre nuevos alfabetismos o nuevas literacidades. Para ello, la investigación parte de la importancia de la sociedad de la información en nuestra época, así como de su impacto en la educación, siguiendo las ideas de teóricos como Bauman (2005), Castells (2009) y de otros pensadores del ámbito de la educación, tales como Dussel y Quevedo (2010) o Norman (2013). Este apartado conduce a la discusión sobre el surgimiento de las nuevas literacidades, en cuyo marco introducimos las ideas de Prensky (2001a, 2001b) y Piscitelli (2008) sobre el nacimiento de los nativos digitales. Este concepto, cuya validez ha sido rebatida por diversos investigadores (Bennet, Maton y Kervin, 2008), está muy relacionado, a nivel teórico, con los nuevos estudios sobre alfabetismo iniciados por el New London

Group (1996), quienes acuñaron el término *multiliteracidades*, de gran significación para la pedagogía y, por ende, para el presente trabajo de investigación.

Tras dichas reflexiones, se pone sobre la mesa la relación entre la intermedialidad y algunas cuestiones fundamentales de la enseñanza de LE/L2, como los géneros discursivos. Esta discusión abre la oportunidad de introducirse en la cuestión que enlaza en los objetivos de este trabajo de investigación, la poesía digital o electrónica como modo de aprovechar la intermedialidad en el aula de lenguas, para lo que será necesario presentar diversas reflexiones, entre otras las aportadas por Masgrau-Juanola (2011). Asimismo, se discutirá el modo en que dicho aprovechamiento redundará positivamente a la hora de mejorar la competencia comunicativa, la competencia digital y la competencia literaria.

La introducción de la competencia literaria obliga a tratar, en el siguiente apartado, el rol de la literatura en el aula de lenguas extranjeras o segundas lenguas, en general, y de español como lengua extranjera, en particular. Así pues, se repasará la presencia del texto literario a lo largo de los diferentes enfoques, siguiendo a autores como Albaladejo (2007), Acquaroni (2007), Moyano López (2008) o Nance (2014), por citar algunos de ellos. A continuación, se discute el lugar del texto literario en el aula de lenguas, así como los motivos para incluirlo en la enseñanza/aprendizaje de LE/L2 de la mano de autores como Martínez Sallés (2006) o Hall (2015), entre otros. Los siguientes apartados están dedicados a discutir la relación entre la literatura, el pensamiento crítico y las literacidades, para lo cual tomamos las valiosas reflexiones de Kumagai, López-Sánchez y Wu (2016), lo que conduce a la necesidad de acotar el concepto de competencia literaria y su lugar en la clase de LE/L2, temática que ha sido ampliamente debatida desde Bierwisch (1965) hasta Reyes-Torres (2018). Tras dichas reflexiones, resulta importante abordar el binomio *producción-recepción* a la hora de trabajar con la literatura en la clase de lenguas. En este apartado se discuten las valiosas ideas sobre la lectura de Cassany (2006) y Grabe (2014), entre otros, así como las ideas de Cassany (2004), Manchón (2011a) o Hyland (2011) sobre la escritura. Dado el interés de esta investigación doctoral por la introducción de la poesía como género no solo receptivo, sino también productivo, dedicamos un apartado a la

escritura creativa en general y otro a la poesía como escritura creativa. En el primero de ellos, se discuten las definiciones de escritura creativa aportadas por Zyngier (2006) y Disney (2014a), deudores de los postulados sobre el poder emancipatorio de la escritura de Freire (1970). En cuanto a la cuestión de la poesía como escritura creativa para el aula de lenguas, nos valemos, principalmente, de las profusas investigaciones de Hanauer (2010, 2012), así como de las ideas aportadas por Acquaroni (2008, 2015) en sus diferentes trabajos dedicados a la poesía en el aula de E/LE.

El siguiente apartado, que concluye el capítulo dedicado a la fundamentación teórica, se dedica al género que pretendemos llevar al aula, la poesía digital. En este capítulo se ofrece una panorámica de la literatura electrónica, así como algunos ejemplos fundacionales de los subgéneros más representativos. Se discute la noción de género asociada a los textos creativos digitales, cuya clasificación, según algunos autores como Rettberg (2019), no siempre está ligada a los géneros que conocemos tradicionalmente. Por último, tras haber ofrecido unas delimitaciones teóricas y haber mencionado algunas de las obras más importantes de cada uno, dedicamos el último apartado a la poesía electrónica. En dicho capítulo se muestra lo que consideramos que son los antecedentes predigitales de dicho género, se ofrecen diferentes definiciones de poesía electrónica siguiendo a Funkhauser (2007), Hayles (2008), Flores (2014) y Rettberg (2019), entre otros, y se concluye reuniendo un corpus de obras de poesía electrónica en español que será utilizado posteriormente para realizar las propuestas didácticas que servirán para introducir la poesía electrónica al aula de lenguas.

A continuación, dedicamos el tercer capítulo de la investigación doctoral a la confección y presentación de las propuestas didácticas. En dicho capítulo se ofrece una serie de apartados dedicados a la justificación de nuestra propuesta, valiéndonos, principalmente, de las aportaciones del New London Group (2000) sobre la necesidad de llevar a cabo una pedagogía de las multiliteracidades, así como la necesidad de abandonar el enfrentamiento entre lengua y contenido, demostrado por la Modern Language Association (2007). Para ello, se presentará el concepto de *diseño*, desarrollado por el New London Group (2000), de gran utilidad para la enseñanza de lenguas por su relación con la creatividad y los procesos transformativos (López-Sánchez,

2014). A su vez, se defiende la necesidad de incluir la intermedialidad en ese contexto pedagógico, siguiendo las ideas sobre la multiplicidad de recursos semióticos propuesta por Kress (2000) y Kress y van Leeuwen (2006), así como las ideas aportadas por Kern (2000), Masgrau-Juanola (2011) y Masgrau-Juanola y Kunde (2018). Justificamos, así, la elección de la poesía digital a nivel pedagógico tomando como base las investigaciones de McVerry (2007), McVee et al. (2007), Xerri (2012) y Alghadeer (2012), cuyas experiencias se han demostrado muy beneficiosas a la hora de llevar la poesía al aula desde perspectivas no tradicionales.

A continuación, se da cuenta de los métodos y materiales usados para el despliegue de nuestras propuestas didácticas, así como de la planificación de estas, los procesos y las pautas pedagógicas y, por último, los programas y aplicaciones necesarias para poder llevarlas al aula.

Seguidamente, ofrecemos una sección a los objetivos de las propuestas didácticas, que se subdividen en varios apartados dedicados a los niveles, la secuenciación, los grupos meta, la tipología de actividades, los materiales, el esquema de secuenciación, la evaluación y, por último, la temporalización de las propuestas.

Para concluir, incluimos dos últimos apartados relativos a las propuestas didácticas, uno concierne al desarrollo mismo de estas y el otro a la guía didáctica de dichas propuestas. En el apartado dedicado al desarrollo, como su nombre indica, se presentarán las cinco unidades didácticas que han sido preparadas para poder ser aplicadas en el aula. En el segundo apartado mencionado, la guía didáctica, se ofrecerán tanto las explicaciones oportunas, dirigidas a los profesionales de ELE, para la aplicación en el aula dichas propuestas, como las posibles alternativas o vías no exploradas explícitamente.

2. Fundamentación teórica

2.1. La intermedialidad: primeras menciones

Se destina este apartado a introducir el concepto de *intermedialidad* observado a través de varias perspectivas; para este fin, se revisan sus primeras manifestaciones en el ámbito de la literatura para continuar con su desarrollo posterior durante las vanguardias artísticas en el s. XX, así como su definitiva apropiación por parte de las diferentes teorías desde los ámbitos de la crítica literaria y artística.

La *intermedialidad* es un término que surge en el marco de varias disciplinas, tales como la literatura comparada, los estudios culturales y la semiótica. El estudio de este concepto ha resurgido, por consiguiente, como resultado de, al menos, dos fenómenos. En primer lugar, los grandes cambios sucedidos en épocas recientes en lo referente a la transmisión de información y al paso de formatos analógicos a formatos digitales, y, en segundo lugar, los consecuentes movimientos multidireccionales entre los distintos modos perceptivos: nos referimos al texto, la imagen, el audio y el vídeo.

La intermedialidad hunde sus raíces en el término *intermedia*, popularizado por el artista Dick Higgins, del movimiento artístico Fluxus, en un ensayo publicado en la revista *Something Else Newsletter* (1966b). El término se forma a partir de *inter*, es decir, 'entre' o 'en medio', y la voz *media*, que en español podría traducirse como *medios*, tal y como recomienda el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (RAE/ASALE, 2005) y se puede apreciar en la traducción habitual de expresiones como *mass media*, es decir, medios de comunicación de masas. Sin embargo, el término *intermedialidad*, como nota Gil González (2012, p. 27), no consta en los diccionarios de uso. Ni siquiera la noción de *medio* está presente (con la excepción vista de *medio* como *medio de comunicación*) pese a su existencia desde hace décadas en los estudios académicos.

Higgins, el artista que acuñó el término, relaciona la palabra *medio* con los géneros artísticos convencionalmente reconocidos, tal y como se aprecia a

través de sus propias palabras en un ensayo posterior en el que esclarece el significado del término:

Who knows when it began? There is no reason for us to go into history in any detail. Part of the reason that Duchamp's objects are fascinating while Picasso's voice is fading is that the Duchamp pieces are truly between media, between sculpture and something else, while a Picasso is readily classifiable as a painted ornament. (Higgins, 1998/2007, pp. 22-23).

Para Higgins, *intermedia* significa un espacio entre los diferentes géneros, un traspaso de las fronteras convencionales del género para situarse a medio camino entre dos o más géneros. Para el artista, cuyo movimiento artístico, *Fluxus*, se basaba precisamente en el concepto de inoperancia de los géneros y de flujo entre diferentes modos y lenguajes artísticos, este término fue fundamental. Sin embargo, el artista reconoce que el término había aparecido con anterioridad en la literatura, en particular en la obra de Samuel Taylor Coleridge, en una obra titulada *Literary Remains* y publicada en 1836, esto es, dos años después de la muerte del poeta. Esta obra consistía en varias notas y fragmentos recopilados por el editor, que incluían desde poemas hasta lecciones sobre Shakespeare. Coleridge, no obstante, emplea el término una única vez y autores como Friedman (2005, p. 51) o la misma hija del autor mencionado previamente, Hannah Higgins (2002), consideran que Higgins fue demasiado honesto al mencionar al romántico inglés, ya que este solo lo usa en una ocasión al hablar sobre el poeta inglés Edmund Spenser ("Narrative allegory is distinguished from mythology as reality from symbol; it is, in short, the proper intermedium between person and personification")¹, y no con el mismo sentido con el que lo usaba el polifacético artista británico. Como podemos ver, Spenser lo entendía como punto intermedio entre dos significados artísticos, la *persona* y la *personificación*.

¹ Consultable en <http://spenserians.cath.vt.edu/>, una página dedicada a la obra de Edmund Spenser y a la poesía inglesa recopilada por el profesor David Hill Radcliffe, de la Universidad de Virginia Tech.

Si bien Dick Higgins es reconocido como el primer estudioso en hacer referencia al término *intermedia*, no fue el primer en artista en valerse del concepto de cruce entre medios para sus propuestas artísticas. Peter Frank (2005), en su repaso de la fusión en las artes, hace referencia a numerosos artistas o tipos de arte que se han apoyado en dicha idea para sus creaciones, desde los iluminadores medievales, hasta las primeras vanguardias.

2.2. La intermedialidad en el arte, la literatura y la música

Entre los primeros artistas que se proponen de manera deliberada crear una obra de arte que beba de diversos géneros encontramos a William Blake, con sus libros iluminados, entre los que encontramos obras como *Songs of Innocence and Experience*², cuya primera publicación data de 1798 y que estaba formada por una serie de poemas ilustrados por el propio autor. Según Carla Douglas, experta en la poesía de William Blake, tanto la imagen como el texto escrito tienen una función narrativa dentro de su obra (Douglas, 2013, p. 27). El objetivo del autor era incluir a los lectores en el proceso creador, permitiéndoles entrar en los poemas a través de la unión entre imagen y poesía, de manera que activasen su propia consciencia visionaria (Douglas, 2013, p. 84). La idea de interacción entre texto e imagen es considerada una parte fundamental de la propuesta literaria del autor, ya que no se pueden considerar sus pinturas meras ilustraciones que acompañan al texto, pues juntos crean lo que algunos autores, como Douglas (2013, p. 85), denominan el *tercer texto*, es decir, un texto más allá del texto que se apropia del espacio liminal que se crea entre texto escrito e imagen.

Ligeramente posterior en el tiempo es Richard Wagner, cuyo concepto de obra de arte total –en alemán, *Gesamtkunstwerk* (Brown, 2016)– tuvo una gran repercusión en su tiempo y en épocas posteriores. Wagner logró desarrollar una serie de técnicas que transformaron radicalmente el género operístico, llevándolo hacia caminos diferentes de aquellos que se habían desarrollado en Francia e Italia desde el siglo XVII en adelante.

² En español encontramos numerosas traducciones, como la publicada por Cátedra bajo el título *Canciones de Inocencia y de Experiencia*, en edición de José Luis Carames y Santiago Fernández (2006).

La ambición del compositor alemán era la de crear un equivalente moderno a la tragedia griega, cercano al modo de Esquilo, puesto que, en su concepción, en la época griega se había producido una unión armónica entre las artes –danza, música y drama, en su organigrama– que se habría perdido con el fin del periodo griego clásico (Brown, 2016, p. 2). Durante esa época, las artes –al igual que el hombre– habían gozado de una gran unidad, y el compositor se propuso devolverles esa dignidad que él creía perdida. El concepto de *Gesamtkunstwerk* fue mencionado por primera vez en su obra *Arte y Revolución* (Wagner, 1993), publicada originalmente en 1849, en la que hablaba de la caída del estado ateniense y de la influencia que esto tuvo en el desarrollo posterior de las artes como entes individuales. Para él, el teatro había supuesto esa obra de arte total que él aspiraba a recuperar. Esta capacidad de los clásicos podría servir como modelo para los artistas modernos, quienes, según Wagner, podrían beneficiarse de esta búsqueda de la integración de diferentes formas artísticas diversas.

Posteriormente, en *La obra de arte del futuro* (Wagner, 1849/2000), desarrolló el concepto, que él entendía como una interacción entre todos los tipos de arte. Puso los pilares para lo que llamó la *ópera ideal*, en la que los diferentes medios interactuaban y se interrelacionaban, a diferencia de lo que ocurría en la ópera tradicional. Para el compositor, cada una de las artes debía entregarse por completo a la acción dramática, que él consideraba el género artístico por excelencia, dada su capacidad para integrar al resto de ellos. Gracias a esto, los límites individuales de cada modalidad artística se anularían al coordinarse. En palabras del compositor:

La obra de arte del futuro es una obra común y no puede surgir más que de una demanda común [...] aquello que hace posible la participación de todos, aquello que la hace necesaria y que jamás podría manifestarse sin esa participación (Wagner, 1849/2000, p. 156).

Wagner consideraba que, debido al gran impacto que tiene el arte en la sociedad, la interacción entre las artes llevaría a una representación de las

ideas universales que caracterizan a la humanidad, como había sucedido en la antigua Atenas (Douglas, 2013, p. 44).

Un equivalente moderno del *Gesamtkunstwerk*, según varios críticos (Keska, 2004) podría ser el cine. Sin embargo, según Brown (2016, pp. 267-270), hay poca evidencia de que el cine cumpla los criterios que Wagner aplicaba a la obra de arte total, pues el cine es menos complaciente con otras formas de arte. La visualidad, se sabe, es fundamental en el cine y los movimientos “autoritarios” de la cámara causan distracción del efecto total deseado, degradando las otras artes presentes.

Otros autores, sin embargo, han visto en los nuevos medios, en concreto en el ciberespacio, el “capítulo final” del *Gesamtkunstwerk*:

The next, though perhaps not the final chapter in the development of mass culture, technology and the *Gesamtkunstwerk* may be found in cyberspace [...] a unity of networking [...] which transcends the Kantian opposition between mechanical and organic form. Cyberspace performance [...] ironically realizes many of the dreams of the total work of art (Smith, 2007, pp. 5-6).

Sin embargo, concluye Brown (2016, p. 268), el concepto de *Gesamtkunstwerk*, virtualmente, ha desaparecido durante el siglo XX en las obras representadas y estudiadas por él en su trabajo, a pesar de que la ópera, en su opinión, es la forma artística más adecuada para ello.

Posteriormente, Alexander Scriabin, compositor y pianista ruso, embebido por la idea defendida por el simbolismo ruso relativa al arte como medio transformador de la realidad, concibió una serie de composiciones en las que la música se unía a otros elementos, como los colores. Los críticos hablan de dos obras fundamentales a través de las cuales el autor se propuso llevar a cabo esta idea: *Mysterium* y *Prometeo: el poema de fuego*. Ambas han tenido una historia misteriosa, debido a la dificultad que conllevó llevarla a los teatros en su tiempo y a la escasez de anotaciones e instrucciones por parte del compositor. La primera de ellas, de la que no se poseen suficientes referencias, se concibió como “an impossible, ritualized *Gesamtkunstwerk* that would trigger

apocalypse through the use of a mythic symbolist libretto, multi-sensory stimulation, and new tonal combinations” (Gawboy y Townsend, 2012, p. 13). Por su parte, *Prometeo* era un experimento en el que la combinación del color y el sonido llevaría a un nuevo modo de concebir el arte en general.

Para esta obra, compuesta en 1910, Scriabin había estado trabajando en un nuevo instrumento junto con el técnico Alexander Mozer llamado *clavier à lumières* o *cromola*. Este instrumento consistía en un teclado que en lugar de notas desprendía un valor cromático que Scriabin había asignado a cada elemento de la escala tonal, ordenado según el círculo cromático de Newton. Uno de los grandes problemas de la obra, considerada una de las primeras obras deliberadamente concebidas de manera multimedial (Nanken, 2014), fue la dificultad de ejecución, ya que, hasta épocas muy recientes y gracias a la aparición de los láseres y las luces LED, nunca se había realizado tal y como Scriabin la había concebido. La obra fue estrenada de manera póstuma en 1915 y no volvió a reproducirse siguiendo las pautas del compositor hasta 2010. Para el pianista ruso, el color era una forma de enfatizar la tonalidad, de hacerla más evidente (Gawboy y Townsend, 2012, p. 3). Sin embargo, tal y como afirman algunos críticos, como Morrison (1998) en su trabajo *Scriabin and the Impossible*, o los mencionados Gawboy y Townsend (2012), cualquier producción del *Prometeo*, sea cual sea su nivel de ejecución o investigación, fracasará en llevar a cabo las intenciones del compositor.

En el ámbito de la literatura, desde un punto de vista más reducido del propuesto por Blake, que incluía de manera deliberada la pintura al mismo nivel que el texto, Stéphane Mallarmé fue uno de los primeros en jugar con la interacción entre diversos sistemas mediales. Para Mallarmé, el modelo ideal de arte no sería lingüístico, por demasiado significativo y real para su gusto, sino plástico, visual y, más aún, musical (De De Riquer y Valverde, 2007, p. 43). Esta idea de huir de lo lingüístico y de la imposibilidad de escribir planearía sobre toda su obra y sería uno de los temas fundamentales. Mallarmé se vio muy influido en un primer lugar por Baudelaire, cuyas *Flores del mal* lo transformaron de por vida, y, en segundo lugar, por Edgar Allan Poe, a causa del cual se dedicó al estudio de la lengua inglesa y al que incluso dedicó poemas como el famoso soneto fúnebre *La tumba de Edgar Poe*.

Mallarmé, con su estilo oscuro y esteticista, dio pie a una revolución de la poesía cuyo influjo se ha sentido en la poesía de manera universal. En su obra, el autor trascendió el simbolismo inicial hacia una poesía más ambiciosa, muy personal, en la que prevalecía la construcción del poema alrededor de elementos de apoyatura o símbolos ambiguos (De Riquer y Valverde, 2007, p. 48) que le servían para conseguir una pureza que huía del uso corriente del lenguaje en aras de “dar un sentido más puro a las palabras de la tribu” (Mallarmé, 1982, pp. 132-133), como escribió en la *Tumba de Edgar Poe*. Para el autor, nombrar un objeto era “suprimir las tres cuartas partes de gozo del poema, que está hecho de adivinar poco a poco” (en De Riquer y Valverde, 2007, p. 44).

Mallarmé, por tanto, tuvo como objetivo crear poemas cerrados en sí mismos, lejos de cualquier realismo, donde el sentido provenía de las resonancias, las sonoridades y los colores, que jugaban un rol tan importante o más que los sentidos cotidianos de las palabras.

Sin embargo, es en su obra *Una jugada de dados* (*Un Coup de Dés*, en francés; publicada en español por la editorial Ya lo dijo Casimiro Parker, 2016), donde encontramos motivos para incluirle en esta nómina de artistas intermediales. El poema, que ocupa unas veinte páginas y va variando la tipografía a lo largo de las mismas, fue escrito en 1897 y publicado en mayo del mismo año en la revista londinense *Cosmopolis* en actividad entre enero de 1896 y noviembre de 1898. Posteriormente, en 1914, el poema vería la luz como libro exento en Brujas, de la mano de la Imprimerie Sainte Catherine con una tirada de 100 ejemplares³.

El título del poema es la tesis que defiende el poeta. A saber, el poemario fue impreso en unidades de dos páginas, dejando grandes espacios entre los fragmentos de los versos. Cada par de páginas se puede leer como un panel independiente, y al cabo de diez unidades de doble página, de papel casi vacío, remata con el verso “Todo pensamiento emite una Tirada de Dados”. El poema, más allá de su vanguardista interpretación como naufragio del pensamiento, supuso una percepción pionera de la relación entre la letra y el signo, entre el poema y la página, entre el texto y su materialidad, dando

³ Esta información, así como la publicación facsímil, son accesibles en <https://math.dartmouth.edu/~doyle/docs/coup/scan/coup.pdf>.

paso a una ruptura paradigmática de la lectura en la que significado y significante llevan a cabo una suerte de coreografía. Según Violeta Percia, el poema de Mallarmé es un objeto semiótico complejo en el que el texto escrito se convierte ora en una estampa, ora en una partitura, ora en una coreografía, sin dejar muy claro cómo es posible definirlo (Percia, 2017, p. 110).

Guillaume Apollinaire podría considerarse heredero del anterior, pues sus *Caligramas* (en francés, *Calligrammes*⁴, subtítulo *Poèmes de la paix et de la guerre 1913-1916*) beben en cierto sentido del juego con la tipografía que había llevado a cabo Mallarmé. Apollinaire, como podemos leer en las investigaciones de Bohn (2010) dedicadas a la relación del poeta con el arte moderno y la cultura popular, es reconocido como un líder en el desarrollo de movimientos artísticos de vanguardia en Europa y como la persona que acuñó la palabra *surrealismo*, al introducirla como subtítulo de su obra *Las tetas de Tiresias: un drama surrealista*. Su amistad con el joven Pablo Picasso marcó un punto de inflexión en la carrera de Apollinaire. Se convirtió en defensor de la experimentación e innovación en las artes. Sus ensayos sobre el cubismo, que siguen siendo pertinentes para los críticos de arte, ayudaron a llevar a artistas como Picasso, Braque y Rousseau a un público más amplio.

Además, al vivir en una época donde se fomentaron invenciones como el avión y el cine, Apollinaire estaba fascinado por la tecnología y su potencial para el futuro de la cultura. También estuvo muy influido por las innovaciones en el arte y la música.

Su primera colección importante de poesía, *Alcools* (1913)⁵, fue experimental en contenido, pero en gran parte convencional en su forma, excepto por la ausencia completa de puntuación. Su segunda colección, los mencionados *Calligrammes*, es la que mejor representa el concepto que estamos definiendo, ya que permite observar los primeros ejemplos de poesía visual, en los que las palabras forman diseños en la página y poemas de collage que recuerdan a las creaciones cubistas. En los caligramas de Apollinaire la tipografía conforma figuras u objetos, tales como sombreros, animales e incluso monumentos como la Torre Eiffel. Fue el verdadero

⁴ En español, bajo el título *Caligramas*, publicado por Cátedra en 2007.

⁵ En español, bajo el título *Alcoholes*, fue publicado por la editorial Hiperión en 1997.

precursor de la posterior poesía visual, debido a que la cooperación alcanzada entre dibujo y texto escrito no había tenido parangón hasta la fecha.

Muchos temas en *Alcoholes* y *Caligramas* (imágenes de tecnología, por ejemplo, y la alienación de la existencia moderna) nunca se habían tratado previamente en la poesía y, aunque algunos de sus temas se remontan al romanticismo, incluido el amor, la nostalgia de la infancia y la soledad, sus técnicas estaban muy actualizadas. Se deleitaba con las actitudes irreverentes del dadaísmo, las perspectivas fragmentadas de la pintura cubista y las estructuras flexibles del jazz. Él yuxtaponía deliberadamente lo moderno con lo tradicional, así como lo serio con lo ridículo, en un esfuerzo por lidiar con las complicadas y contradictorias realidades del siglo XX (Bohn, 2010, pp. 48-55).

Ligeramente anterior a Apollinaire fueron las incursiones vanguardistas del italiano Filippo Tommaso Marinetti. Cronológicamente, resultó ser el primer vanguardista europeo, pues su *Manifiesto del futurismo* fue publicado en *Le Figaro* en 1909. El futurismo constituye, ante todo, una protesta contra el hecho de que Italia viviera una vuelta hacia su glorioso pasado, que Marinetti consideraba “pasadista”. Sin embargo, a pesar de su intención de renovación, su pretensión no se llevó a cabo hasta la introducción de *las palabras en libertad*, las *parolibere*. Esta idea, gestada junto con las consignas del movimiento futurista que propugnaban la destrucción de la sintaxis y de la conjugación de los verbos, fue la más influyente de las publicadas por el poeta. Este movimiento tenía como objetivo arrojar al lector todas las “sensaciones visuales, auditivas, olfativas, [...] todas las vibraciones del yo” (Marinetti, 1913). Lo que le confiere a esta obra el carácter intermedial es el uso de mecanismos de otros medios como el cine, que el poeta consideraba una vía formidable para la emancipación del hombre moderno, como sucede en su obra *Adrianopoli assedio orchestra*, sobre la batalla entre búlgaros y turcos de 1912. El texto final, *Zang Tumb Tumb*, es un relato bélico en el que se mezclan onomatopeyas y sonidos propios de dicho ambiente con breves versos. Se considera el primer libro de artista de la historia, concepto que más adelante se haría muy popular gracias a movimientos como *Fluxus*. Tras estos intentos renovadores, el artista sucumbió ante la fascinación mussoliniana y no produjo obras significativas desde el punto de vista literario (De Riquer y Valverde, 2007, pp. 121-123).

Mientras tanto, en Zurich surgía otro movimiento cultural de vanguardia que resultaría fundamental para la intermedialidad: el dadaísmo. Este movimiento, de acuerdo con Hopkins (2004) fue creado con el fin de contrariar las artes y tuvo su primer encuentro en 1916 en el Cabaret Voltaire en Zúrich (Suiza). Fue iniciado por Hugo Ball, escritor de los primeros textos dadaístas, al que, posteriormente, se unió el célebre poeta rumano Tristan Tzara, que llegaría a ser el emblema del dadaísmo. Una característica fundamental del dadaísmo es la oposición al concepto de razón instaurado por el positivismo. El dadaísmo se caracterizó por rebelarse en contra de las convenciones literarias, y especialmente artísticas, por burlarse del artista burgués y de su arte. La fuerza revolucionaria del movimiento dadaísta recae en el uso de la intermedialidad como seña de identidad. Los poemas de Tristan Tzara, más que solaparse, se yuxtaponen, haciendo sus partes irremediadamente inseparables.

Tzara emigró a Suiza desde Rumania en 1916. Junto con el artista multidisciplinar Jean Arp, el mencionado Hugo Ball, entre otros, Tzara fundó y difundió el dadaísmo, un movimiento que surgió de su protesta por la convención artística, social y política y que se basó estilísticamente en lo absurdo o lo irracional. Tzara organizó actuaciones dadaístas en el Cabaret Voltaire en Zurich. Posteriormente, dejó Suiza en 1919 para establecerse en París, donde se le unieron otras figuras literarias al experimento dadaísta como André Breton y Louis Aragon, que finalmente se desplazaron hacia otras vanguardias como el surrealismo. La poesía de Tzara, escrita entre 1916 y 1924, se vale de imágenes oscuras, sílabas sin sentido, yuxtaposiciones inauditas, elipsis y otros rompedores mecanismos para dejar perplejos a los lectores e ilustrar las limitaciones del lenguaje (Dayan, 2018).

La actividad del dadaísmo se extiende a gran variedad de manifestaciones artísticas, desde la poesía a la escultura, pasando por la pintura o la música, y también a diferentes latitudes, desde Francia hasta Estados Unidos. Para los miembros del Dadaísmo, este era un *modus vivendi* que hacían presente al otro a través de los gestos y actos dadaístas: acciones que pretendían provocar a través de la expresión de la negación dadaísta. Al cuestionar y retar el canon literario y artístico, el Dadaísmo crea una especie de

antiarte moderno, por lo que se trata de una provocación abierta al orden establecido (Hopkins, 2004).

Como continuación a las investigaciones futuristas y dadaístas, surgieron algunos autores en la órbita de estos, como Kurt Schwitters. Schwitters fue un artista absolutamente disciplinar, pues cultivó la poesía, la escultura, la pintura, así como el diseño gráfico y lo que luego vendría a ser conocido como las instalaciones, ejemplificado en la transformación de diversas habitaciones de su casa en Hannover, a las que llamó *Merzbau*. Se educó como pintor, pero pronto ganó gran éxito con sus lienzos abstractos y collages (a los que llamó *Merzbilder*).

En medio de la agitación social y artística posterior a la Primera Guerra Mundial, Schwitters escribió su poema más famoso, "An Anna Blume" (*A Ana Rosa*), publicado en la revista *Der Sturm* en 1919. "Ana Rosa" fue entendido por muchos germanistas como el epítome de la poesía dadaísta sin sentido o como una parodia del poema de amor de género (Arnold, 1972). En cualquier caso, este fue uno de sus primeros ámbitos de éxito, que le llevó incluso hizo un tour europeo en la década de los años 20 donde recitaba sus poemas, lo que le granjeó la fama de intérprete escandaloso.

Posteriormente, creó una revista para promocionar sus propias obras, llamada *Merz*, que se publicó entre 1923 y 1932 (Luke, 2014, pp. 1-3), en la empezó a publicar sus primeros collages (*Merzzeichnungen*, literalmente dibujos de Merz), empleando una técnica de composición abstracta que consistía en mezclar material encontrado con toques pictóricos.

El concepto de *Merz* –“*you can also shout with trash, and that is what I did, gluing and nailing it together. I called it Merz*”, en palabras de Schwitters, (Luke, 2014, p. 5)– era el nombre que daba Schwitters a su propia obra artística y el eje que la vertebró. Él mismo, como cita en una carta distingue cuatro periodos en su obra:

El *Sturm und Drang* del primero (obras revolucionarias en la esfera del arte, por así decirlo); luego la investigación seca y más científica sobre las posibilidades y leyes de las composiciones y materiales; luego el juego brillante con las habilidades que he obtenido; y finalmente, el uso de los poderes

que había logrado con el objetivo de profundizar la expresión (*apud* Luke, 2014, p. 2).

Los expertos sugieren que es el tercer periodo en el que Schwitters expande su técnica *Merz* y la convierte en una obra intermedial, en la que fusiona el collage con la abstracción de todos los medios concebibles. Este recorrido culminó con la creación del concepto de *Merzbau*, una obra que consistió en la transformación de seis (o posiblemente más) habitaciones de la casa familiar en Hanover, *Waldhausenstrasse 5*. Esto se llevó a cabo muy gradualmente; el trabajo comenzó alrededor de 1923, la primera habitación se terminó en 1933 y Schwitters, posteriormente, extendió el *Merzbau* a otras áreas de la casa hasta que huyó a Noruega a principios de 1937. La mayor parte de la casa fue alquilada a los inquilinos, de modo que la extensión final de *El Merzbau* fue menor de lo que normalmente se supone (Mansoor, 2002).

Schwitters argumentaba que la integridad de sus trabajos descansaba en su capacidad para asignar valores a sus partes constituyentes, y su facilitación de un intercambio suave de material heterogéneo por pura forma y color, prediciendo en gran parte los postulados relativos al concepto actual de intermedialidad. En 1919 publicó su primer manifiesto de *Merz*, en múltiples publicaciones periódicas, definiéndolo como, ““in essence, the combination of all conceivable materials for artistic purposes, and, technically speaking, the basically equal valuation [gleiche Wertung] of individual materials” (Luke, 2014, p. 18).

Para Schwitters, los objetos se insertan en la imagen, tal y como están o modificados, según lo requiera la imagen. A través de la interacción entre sí, pierden su carácter individual y se desmaterializan. La imagen es una obra de arte que descansa en sí misma. No se refiere a nada fuera de sí mismo. Una obra de arte consistente nunca puede referirse fuera de sí misma sin perder su relación con el arte. Solo lo inverso es posible. Asimismo, insistió en este precepto en su poesía y en el tratamiento de los fragmentos textuales dentro de sus collages a lo largo de su vida, declarando que “the abstract meaning of the word cannot be reduced to a verbal meaning” (Luke, 2014, p. 22).

Además, entre sus muchas composiciones, en 1922, decidió usar sonidos como material de trabajo fundamental, y escribió la *Sonata Primordial* –

Ursonate, en alemán—, una obra formada por sonidos sin significado aparente en el que explora el efecto de los sonidos sacados de su contexto funcional usual y rutinario. La *Ursonate* está construida siguiendo la forma sonata y el énfasis se puso en la interpretación durante la lectura o performance de una obra única en la que cada lectura proporciona un significado abierto diverso. Según el propio Schwitters, en su obra él ha intentado armar “poemas con palabras y frases dispuestas de tal modo que rítmicamente producen un dibujo”. Por el contrario, ha pintado cuadros y dibujos en los que pueden leerse frases, y otras muchas producciones intermediales cuyo objetivo era “difuminar los límites entre las artes” (*apud* Prieto, 2017, p. 7). En definitiva, Schwitters fue un artista polifacético y precursor en muchos de los aspectos intermediales que posteriormente caracterizarían a las obras literarias y de arte de la era digital.

Por último, y sin ánimo de llevar a cabo una lista exhaustiva, se podría hablar también de André Breton, otro poeta interesado desde sus comienzos por la ruptura en el arte. Breton, que se inicia en la órbita de Tristan Tzara y del dadaísmo por la cercanía a sus propias exploraciones poéticas, surgidas a partir del estímulo de Apollinaire y otros poetas de la época, fue creándose su propia escuela en torno a 1919: el surrealismo. Esta palabra, tomada de la obra de Apollinaire titulada *Las tetas de Tiresias: un drama surrealista*, significaba una revolución en el mismo hecho de la escritura, pues privilegiaba el pensamiento subconsciente y automático por encima de la razón y la inteligencia crítica, en aras de una poesía que fuera un derrumbamiento del intelecto. Entre sus características, encontramos técnicas como la escritura automática, cuyo objetivo era el de eliminar las cadenas que mantenían al lenguaje en un lugar oscuro y hacerlas afrontar la luz del día (Riquer y Valverde, 2007, pp. 71-73). Posteriormente, impelido por la necesidad de visualidad del poema en sus composiciones poéticas, Breton el *poema-objeto*, es decir, una obra híbrida en la que el texto y los objetos se yuxtaponen en el mismo elemento, una combinación de textos y palabras escritas con objetos. Una ampliación, si se quiere, del collage. En palabras de Octavio Paz, “una criatura anfibia, el poema-objeto se contempla y, al mismo tiempo, se lee” (Paz, 1994, p. 92).

Con posterioridad, e incluso con anterioridad a los autores citados, al movimiento Fluxus y al artista que dio nombre al concepto, Dick Higgins, la

cantidad de obras y autores que se han valido de la intermedialidad sería innumerable, pues tal y como afirma Prieto (2017, p. 10), “tan pertinente es analizar la dimensión intermedial en un hipertexto cibernético como en el Libro de Buen Amor o en la poesía trovadoresca”. Estos, por tanto, han sido solo algunos de los artistas que conscientemente dieron forma al concepto de intermedialidad que Dick Higgins pondría en movimiento en los años 60 y no ha querido ser, en ningún caso, una lista exhaustiva ni excluyente, tan solo una muestra de las posibilidades creativas del concepto.

2.3. Intermedialidad, medio y medialidad

A continuación, en los próximos epígrafes, se ofrece un acercamiento al concepto de intermedialidad en un marco más amplio que el meramente artístico o literario. A su vez, ofreceremos varias definiciones del concepto de *medio*, que algunos autores consideran fundamental para entender el concepto que interesa a este trabajo.

Como se ha mencionado, el concepto de la intermedialidad no se circunscribe a las artes, pues el encuentro entre medios va más allá de los géneros artísticos convencionalmente reconocidos. De hecho, una de las primeras cuestiones que dificulta la definición de intermedialidad es la acotación del concepto de medio pues, como afirma Elleström (2010, p. 11), “without a more precise understanding of what a medium is, one cannot expect to comprehend what intermediality is”.

2.3.1. El concepto de *medio*

En este apartado se ofrecerán diferentes definiciones de medio para intentar arrojar luz sobre el término y, así, aportar una visión del mismo que pueda ser rentable al estudio de la intermedialidad.

En primer lugar, cabe mencionar que son numerosos los significados que se le han asignado al concepto, desde las concepciones más reducidas, que lo consideran un canal a través del cual se puede transmitir información, hasta las más amplias, en las cuales el medio equivale a las extensiones del

ser humano (McLuhan, 1964, p. 3). Para McLuhan (1964), no solo la palabra, la fotografía, la televisión o el cómic son medios, sino también el dinero, las ruedas y las hachas. Entre ambos extremos, encontramos una gran cantidad de autores que intentan llevar a cabo una definición de medio que sea útil, no solo para los estudios de intermedialidad, sino también para los estudios literarios y culturales en general. Algunos autores son muy exhaustivos, mientras que otros consideran que en la brevedad está la virtud para caracterizar un concepto tan equívoco como es el de *medio*.

Así, entre los que proponen definiciones más concisas, como Cubillo (2013, p. 171), el *medio* es básicamente “un sistema o código sígnico que se emplea para transmitir información y que genera una representación de la realidad”, aunque admite que el debate sobre la definición de intermedialidad podría complicarse aún más si se distingue entre medios tradicionales y medios asociados con los formatos digitales. Para Prieto (2017, p. 10), en consonancia con esta postura, la idea de medio alude a la “inescapable dimensión material de todo sistema comunicativo” más allá de la idea intuitiva que tenemos de *medio* en tanto “medio tecnológico” o “medio de comunicación masivo”.

Sin embargo, para algunos autores, ofrecer una definición precisa y breve de lo que es un medio resultaría una tarea contraproducente, ya que dejaría fuera una parte de la amplitud del término. Para dar una explicación coherente de lo que es un medio, algunos especialistas han intentado adentrarse de manera profunda en el término para ver distinguir sus componentes. Entre estos estudios, encontramos el de Elleström (2010, pp. 11-12), para quien los diferentes medios presentan semejanzas y diferencias entre sí, y la intermedialidad es un puente que se tiende entre las diferencias mediales, pero cuyos pilares están en las semejanzas entre los medios. Por lo tanto, como se ha mencionado anteriormente, ofrecer una definición precisa y breve de lo que es un medio resulta una tarea contraproducente, ya que dejaría fuera gran parte de lo que realmente es un medio.

Elleström (2010) cree que es necesario partir del concepto de modalidad y modo para dar cuerpo a una teoría rigurosa sobre los medios que pueda ser útil a la hora de abordar estudios de intermedialidad. No es el único autor que considera fundamental esta cuestión a la hora de hablar de un medio. Por ejemplo, Mikko Lehtonen (2001, p. 72), defiende que la lengua y la

cultura han sido multimodales desde el comienzo de la historia tal y como la conocemos, y también los diferentes medios han estado interrelacionados en términos de estructura y contenido.

¿Pero qué es la multimodalidad? Es un término que se viene usando ampliamente desde la década de los años 90 del siglo pasado y cuya definición genérica podría resumirse en esta frase: “We make meaning in a variety of ways” (Jewitt *et al*, 2016, p. 1). Sin embargo, tal y como se analizará, tanto su definición como su aprovechamiento teórico no son compartidos por todos los ámbitos de estudio en los que participa dicho concepto. Cabe recordar, a este propósito, y desde una perspectiva histórica, que el término surgió en los años 90 y de forma simultánea en diferentes partes del mundo. En 1998, el semiólogo norteamericano Charles Goodwin publicó un influyente artículo en el *Journal of Pragmatics* (Goodwin, 2000) en el que incluyó el término *multimodalidad*. A su vez, el semiólogo británico Gunther Kress y el lingüista holandés Theo van Leeuwen publicaron en Reino Unido un libro titulado *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication* (2001). Por su parte, en las antípodas, la profesora australiana Kay O’Halloran estaba desarrollando estudios similares que condujeron a la publicación de un artículo sobre el carácter multimodal de los textos matemáticos y a dar con el término *multisemiótico* para describir esa multiplicidad de modos (O’Halloran, 1999).

Por lo tanto, si una manera de crear significado se denomina una modalidad o modo, el término *multimodalidad* se usa para enfatizar el hecho de que los seres humanos usan múltiples maneras de crear significado. Sin embargo, esta idea no da cuenta del cambio que estos académicos querían aportar con sus estudios, puesto que los lingüistas han venido teorizando durante todo el siglo XX sobre la existencia de diferentes modos de crear significado. No en vano, Saussure había supeditado la lingüística a esa nueva ciencia que fundó, la semiología, bajo la premisa de que esta era la ciencia de los signos en la sociedad.

Así las cosas, el término empezó a tener un mayor recorrido cuando los académicos empezaron a cuestionar la estricta división que se había generado entre las diferentes disciplinas o subdisciplinas involucradas en la creación de significado, puesto que las diferentes maneras de crear significado no aparecen

separadas entre sí, sino, en la mayoría de los casos, juntas: la imagen con la escritura, el discurso oral con los gestos, símbolos matemáticos y escritura... (Jewitt *et al*, 2016, p. 2). Es, en parte, debido a una necesidad de reconocimiento del estudio de las diferentes maneras de crear significado se combinan en un “todo multimodal e integrado” (Jewitt *et al*, 2016, p. 2) por lo que surgió el término multimodalidad. Era un reconocimiento, a su vez, de la necesidad de ir más allá de las “fronteras empíricas” de las disciplinas existentes y desarrollar teorías y métodos que den cuenta de las maneras en que usamos los diferentes medios que tenemos para crear significado. En este sentido, la noción de *multimodalidad* marca un antes y un después en el modo en que se analiza y se teoriza sobre el significado

Como se cita en la bibliografía especializada citada previamente, los autores pioneros en el uso del término dentro del ámbito académico se dieron cuenta de que no solo existen diferentes modos para crear significado, sino que cada modo ofrece “distinct possibilities and constraints” (Jewitt *et al*, 2016, p. 3). Por otra parte, el hecho defendido por autores como Saussure o Vygotsky de que el lenguaje es el modo de mayor “alcance”, un modo de expresión completo, pilar de la racionalidad, suficiente para todo lo que puede ser dicho, pensado, sentido o soñado, en palabras de Eco (1975/2000), ha sido criticado por autores como Gunther Kress (2010), Theo van Leeuwen (Kress y Van Leeuwen, 2006) o Goodwin (2000). Siempre se ha pensado que el lenguaje ofrece un abanico de posibilidades comunicativas y, por tanto, da lugar a las formas más complejas de pensamiento y es, en definitiva, más importante. Sin embargo, como pone de manifiesto Kress (2010, p. 84), ahora entendemos el lenguaje como un medio parcial de crear significado, pues tenemos la posibilidad de decidir cómo crear significado: en forma de imagen, de imágenes en movimiento, de discurso oral, entre otros, lo que revela, según Kress (2010, p. 93), que el significado no se ve privilegiado por un modo u otro, sino que es una construcción que se materializa gracias a los diferentes modos utilizados. Por lo tanto, en términos de las potencialidades para producir significado, el lenguaje es un recurso semiótico que no presenta ni más ni menos que otros. La misma idea defiende O’Halloran (2004) en su trabajo sobre la multisemiótica, en la que enfatizaba el diverso potencial de los diferentes modos en la significación.

Las tres premisas clave que citan Jewitt, Bezemer y O'Halloran en su trabajo son las siguientes:

- 1-. Meaning is made with different semiotic resources, each offering distinct potentialities and limitations.
- 2-. Meaning making involves the production of multimodal wholes.
- 3-. If we want to study meaning, we need to attend to all semiotic resources being used to make a complete whole (Jewitt *et al*, 2016, p. 3).

La necesidad de estudiar otros modos al mismo nivel que el lenguaje surge en contraposición con lo que han considerado grandes lingüistas tales como Saussure, quien lo consideraba el sistema de signos más importante; Jakobson, que entendía que el lenguaje era el sistema semiótico humano de mayor importancia; Benveniste, para quien la lengua era el sistema interpretativo del resto de sistemas, lingüísticos o no; o Lévi-Strauss, quien consideraba el lenguaje el sistema semiótico por excelencia (Chandler, 2007, pp. 5-6).

Este concepto del lenguaje como entidad superior al resto de modos justifica, en la mayoría de trabajos, la primacía del estudio lingüístico sin relación con otros modos, algo que podemos notar en notables obras de Lingüística Aplicada, como es posible leer en esta cita de la introducción de Cook a su libro *Applied Linguistics*:

Language is at the heart of human life. Without it, many of our most important activities are inconceivable. Try to imagine relating to your family, making friends, learning, falling in love, forming relationship, being a parent, holding -or rejecting- a religious faith, having politic ideals, or taking political action, without using words. There are other important activities, of course, which do seem to exist without language. Sexual relations, preparing and eating food, manual labor and crafts, the visual arts, playing and listening to music, wondering at the natural world, or

grieving at its destruction. Yet even these are often developed or enhanced through language. We would perceive them quite differently had we never read about them or discussed them (Cook, 2003, p. 3).

La respuesta de Jewitt, Bezemar y O'Halloran a esta afirmación es que sería inconcebible llevar a cabo las actividades que enumera solo con el lenguaje, y dan tres motivos fundamentales:

- 1-. The status of language varies across communities and contexts of use
 - 2-. Many “linguistic” principles are actually general semiotic principles
 - 3-. Each mode offers distinct possibilities and limitations
- (Jewitt *et al*, 2016, p.15).

La primera de estas aserciones se justifica dada la dificultad de hacer declaraciones sobre el uso del lenguaje sin preguntarse para quién y en qué contextos, pues mucha de nuestra comunicación sucede sin uso de habla o escritura –es decir, sin uso de lenguaje–. Solo hay que caminar en un espacio público de cualquier lugar del mundo para darse cuenta de que otros recursos más allá de los lingüísticos se usan a diario en las interacciones.

En cuanto a la segunda, trabajos recientes en el ámbito de la multimodalidad sugieren que algunos de los principios y características atribuidos al lenguaje también son atribuibles a otros modos:

Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual “grammar” will describe the way in which depicted elements -people, places and things- combine in visual “statements” of greater or lesser complexity and extension (Kress y Van Leeuwen, 2006, p. 1).

Por último, el lenguaje presenta unas posibilidades semióticas únicas, pero a la vez tiene unas limitaciones que le son exclusivas, tal y

como defienden algunos autores (Jewitt *et al*, 2016, p. 21). Y aunque esto parezca obvio, para muchos lingüistas, como el profesor estadounidense Jerrold Katz, cualquier información podría ser transmitida por un lenguaje natural y, por tanto, todos los modos pueden ser transcritos a través de este (Katz, 1972). Por esa razón, las categorías lingüísticas no han dado cuenta de las propiedades de los modos que no son compartidas con el lenguaje.

El objetivo de la multimodalidad, por tanto, es dar cuenta de lo que es particular y general en cada modo. Estudiando el significado a través de los diferentes modos es posible identificar principios semióticos compartidos y cómo se realizan de manera diferente en cada uno (Jewitt *et al.*, 2016, p. 22). Sirvan de ejemplo Bezemer y Kress (2015, p. 17), quienes citan el caso de la *intensidad* manifiestada de diferentes maneras y a través de variados modos: si se considera el habla, a través del volumen; si se considera el nivel léxico, a través de partículas como “muy” o “mucho”; si se considera la escritura, con el uso de herramientas tipográficas como **la negrita** o LA MAYÚSCULA; si se considera el gesto, a través de la velocidad del movimiento, etcétera.

Es posible afirmar, por tanto, que la multimodalidad marca un despegue de la oposición tradicional entre lo verbal y lo no verbal, que daba por hecho que la comunicación verbal es la primaria. Es una perspectiva que pone la atención sobre lo general y lo particular del lenguaje, reconociendo lo que este tiene de semejanza y de diferencia con respecto a otros modos. Desde el punto de vista multimodal, el lenguaje no es un recurso más poderoso, sino un recurso diferente.

De esta manera, un texto hablado no es solo verbal, sino también visual, ya que combina la palabra con otros modos de comunicación no verbal como expresión facial, gestos, postura y otras formas de autorrepresentación. Por esa razón, un texto escrito involucra más de un lenguaje y, además, se escribe usando un material y un instrumento concretos. Esta idea de la multimodalidad del lenguaje o, si se quiere, de la dependencia del lenguaje no verbal con respecto al lenguaje verbal y viceversa hunde sus raíces en los estudios sobre comunicación no verbal producidos a mediados del siglo XX, que sería interesante mencionar para tener una visual del mismo.

El fenómeno de la comunicación no verbal empezó a ser estudiado de la mano de Charles Darwin, en su obra *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, publicada en 1872, aunque menciones esporádicas a la comunicación no verbal se pueden hallar en obras clásicas de diferentes ámbitos y épocas (Cestero Mancera, 2006). La investigación sobre comunicación no verbal no es demasiado abundante durante las primeras décadas del siglo XX. Se señala que la obra del lingüista estadounidense Edward Sapir (1949) y de David Efron (1941), suponen un punto de inflexión, pero en la segunda mitad del s. XX empiezan a surgir las investigaciones y nace, en realidad, la disciplina dedicada específicamente al estudio de la comunicación no verbal. En esta época destacan autores como Ray Birdwhistell y Edward T. Hall en el ámbito de la antropología y otros como Paul Ekman, desde el ámbito de la psicología.

Ray Birdwhistell (1952, 1970) fue el fundador de la rama de investigación denominada cinésica o kinésica *-kinesics*, en inglés-, cuyo campo de investigación era la expresión facial, los gestos, la postura y los movimientos visibles del cuerpo (Danesi, 2006). En español, las mayores contribuciones a este campo de la investigación provienen de Poyatos (1970, 1994) y Tarrego (1971). Por su parte, Edward T. Hall (1959, 1966/1981) fue el fundador de la proxémica, es decir, del estudio del uso del espacio que hacemos los seres humanos en nuestras interacciones. En ámbito hispanohablante, y especialmente en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, debemos importantes contribuciones a Cestero Mancera (1999) y Schmidt (2003).

Sin embargo, tal y como advierte Cestero Mancera (2006, pp. 58-59), los estudios sobre comunicación no verbal no han permitido todavía conocer con todo detalle los mecanismos y procesos involucrados en ello, pero lo que sí se ha demostrado ampliamente (Poyatos, 1994). Es comprensible, por tanto, la importancia de prestar atención a los signos y sistemas tanto verbales como no verbales en el estudio de la comunicación. Entre estos últimos, se encuentran el sistema paralingüístico, el quinésico, el proxémico y el cronémico, de los que hemos hablado con anterioridad. Tal y como ponían de manifiesto Kress y Van Leeuwen (2001), para entender la multimodalidad del lenguaje es necesario

entender la comunicación humana como un continuum de modos, entre sistemas y signos tanto verbales como no verbales.

Por otra parte, Elleström (2010, pp. 14-24) considera que un modo, definido de manera muy amplia, es una forma de ser o de hacer cosas, y la multimodalidad se puede referir tanto a la combinación de estos modos –texto, imagen, sonido...- como a la combinación de facultades humanas de percepción, como la visual, auditiva, táctil, entre otros. Este autor considera que es necesario partir desde el extremo de las especificidades modales, opuesto a la concepción tradicional del medio, que comenzaba intentando establecer relaciones entre los medios. Elleström (2010), por tanto, parte de una distinción entre cuatro modalidades: la modalidad material, la modalidad sensorial, la modalidad espacio-temporal y la modalidad semiótica. Esta división tiene su germen en la idea de que, en la práctica, para los seres humanos es imposible separar percepción de materialidad, y es importante discriminar –aunque sea solo en teoría– entre lo material y la percepción de lo material si queremos entender las relaciones mediales.

El orden en que el autor presenta las modalidades no es arbitrario, puesto que cada una de ellas emerge en un momento precedente con respecto al que le sigue. Así, la primera tipología que surge es la material, que da paso a la sensorial. Esta, a su vez, es el prerrequisito para la modalidad espacio-temporal. La semiótica es la última y la más compleja, e incluye a las otras tres.

La modalidad material es definida por el autor como la “interfaz corporal latente” (Elleström, 2010, p. 17), por ejemplo, en el caso de la televisión encontraríamos como modalidad material la superficie plana de imágenes cambiantes combinada con el sonido. Otros ejemplos serían el de un texto impreso, cuya modalidad material sería una superficie plana estática, o el del teatro, una combinación de diferentes interfaces: sonido, superficies planas e irregulares, que incluyen cambio y estatismo, así como la interfaz cultural de los cuerpos humanos.

La modalidad sensorial se define como los actos físicos y mentales de percibir la interfaz del medio a través de nuestras facultades sensoriales. No hay *medialidad* si aquellos no son percibidos por nuestros sentidos. Elleström (2010) considera, por consiguiente, que los cinco sentidos humanos –vista, oído, gusto, olfato y tacto– no son lo suficientemente amplios para explicar este

fenómeno y, por lo tanto, distingue tres niveles, el primero de los cuales es la “información sensorial” que se origina desde el objeto, que no puede ser percibida sin un agente interpretador. El segundo de los niveles corresponde a nuestros receptores: células que son estimuladas y causan impulsos nerviosos. El último nivel sería el de la sensación, es decir, la experimentación del efecto descrito con anterioridad.

La modalidad espacio-temporal, como advierte su nombre, estructura esas sensaciones en un marco de espacio y tiempo. El autor justifica esta modalidad citando a Kant, quien defiende que el espacio y el tiempo son intuiciones sensoriales que deben preceder cualquier intuición empírica. Elleström (2010) considera que esta modalidad posee cuatro dimensiones: la profundidad, la altura, la anchura y el tiempo. Así, por ejemplo, la fotografía presenta dos, anchura y altura. La escultura presenta tres, anchura, altura y profundidad, y la danza las cuatro, puesto que

if one closes one's eyes in the middle of a dance performance, something is missed and the spatiotemporal form cannot be grasped in its entirety. If one closes one's eyes while watching a photograph, nothing is missed and the spatial form remains intact (Elleström, 2010, p. 19).

Por esta razón, los productos mediales que carecen de la cuarta dimensión pueden ser considerados objetos estáticos.

La modalidad semiótica hace referencia al significado, ya que, según el autor, “since the world is meaningless in itself, meaning must be understood as the product of a perceiving and conceiving subject situated in social circumstances” (Elleström, 2010, p. 21). Siguiendo las teorías de Charles Sanders Peirce (1974, pp. 21-25), Elleström (2010) argumenta que el significado de un signo consiste en el conjunto de operaciones que nos permiten identificar su objeto, su referente y, aunque no haya signo hasta que un intérprete le haya dado significado, podemos dar cuenta, de todas maneras, de diferentes tipos de signos. Desde el punto de vista material, continúa Elleström, las interfaces de los medios no tienen ningún significado por sí mismas, y, sin embargo, el proceso de interpretación comienza con el acto de

percibir las. No obstante, la mera percepción no lleva a una sensación si no entra en juego la interpretación. En el momento en el que captamos una sensación visual, advierte el autor, la sensación ya es significativa a un nivel básico, como, por ejemplo, en el caso de un bailarín, cuyo movimiento nos hace tomar conciencia de la sensación visual de un cuerpo que se inscribe en un continuum espaciotemporal y que, además, incluye semejanzas con otros fenómenos del mundo, a la vez que con gestos que reconocemos visibles en la reverencia al final de la actuación (Elleström, 2010, p. 22).

La modalidad semiótica implica, por lo tanto, la creación de significado en el medio concebido espaciotemporalmente mediante diferentes tipos de pensamiento e interpretación de signos. La creación de significado –añade Elleström (2010)– ya comienza en la percepción inconsciente y en la disposición de los datos sensoriales percibidos por el receptor, toda vez que continúa en el acto consciente de encontrar conexiones relevantes dentro de la estructura espacio temporal del medio, así como entre el medio y el mundo circundante.

Elleström (2010) continúa su argumentación haciendo referencias a las dos formas de pensar diferentes, pero complementarias de las que se ocupa la psicología cognitiva: por una parte, algunas funciones cognitivas están dirigidas principalmente por representaciones proposicionales, mientras que otras se basan principalmente en representaciones pictóricas. La primera de ellas propone que la representación mental vendría a tomar la forma de una proposición, ya que se parte de la idea de que la mente es un procesador del tipo de símbolos que procesan las máquinas de computación de Turing y von Neumann. En cambio, la segunda forma de pensar considera las imágenes mentales como un constructo relevante para la actividad cognitiva de los seres humanos. La imagen mental tiene un carácter continuo y denso (preserva una réplica isomórfica del estímulo), mientras que la proposición tiene un carácter discreto y analítico (no preserva una réplica isomórfica del estímulo)⁶. Sin embargo, la investigación cerebral, como ha demostrado el neurocientífico norteamericano Michael Gazzaniga (2004) en solitario y junto con Ledoux (Gazzaniga y Ledoux, 2013), entre otros, se puede ubicar en ambos

⁶ Para información más detallada sobre algunos de estos conceptos, véase Colom y Espinosa, 1990.

hemisferios cerebrales y usa, de manera simultánea, las dos “formas de pensar” que hemos descrito anteriormente. Pensamos de forma abstracta y concreta al mismo tiempo.

Según Elleström (2010, p. 23), estas formas de cognición están relacionadas con las categorías semióticas descritas por los investigadores. Antes era común distinguir entre signos convencionales o arbitrarios y signos naturales, como puso de manifiesto Ferdinand de Saussure (*apud* Eco, 1975/2000, pp. 31-32). Elleström sostiene que la tricotomía propuesta por Peirce (1974, pp. 29-40), a saber, el icono y el índice son signos naturales mientras que el símbolo es un signo convencional⁷, da cuenta de la fuerte relación que existe entre los iconos y los índices y el modo en que la mente concibe los “datos-sensaciones” de las estructuras espaciotemporales.

Las estructuras espaciotemporales concebidas por nuestra mente están "diseñadas" para ser significativas, no de una manera proposicional, sino de una manera pictórica, sostiene Elleström (2010, p. 22). Por lo tanto, la convención (signos simbólicos), la semejanza (signos icónicos) y la contigüidad (signos indexados) deben considerarse como los tres modos principales de la modalidad semiótica propuesta por Elleström en su trabajo (2010, p. 22).

Según Peirce, quien enfatiza que el aspecto determinante de todos los signos está "en la mente" del intérprete (1974, p. 22), los tres modos de significación siempre se conectan, pero a menudo se puede afirmar que uno de ellos domina (1974, p. 48). En la mayoría de los textos escritos, reflexiona Elleström (2010, p. 23), las funciones de signo simbólico de las letras y las palabras dominan el proceso de significación. La música instrumental y todo tipo de imágenes visuales (por ejemplo, dibujos, figuras, tablas y fotografías) están generalmente dominadas por signos icónicos, aunque las fotografías

⁷ Según Peirce, “un icono es un signo que se refiere al objeto al que denota meramente en virtud de caracteres que le son propios, y que posee igualmente exista o no exista tal objeto”. Un índice, por otra parte, “es un signo que se refiere al objeto que denota en virtud de ser realmente afectado por aquel objeto.” En la medida en que el índice es afectado por el objeto, tiene, necesariamente, alguna cualidad en común con el objeto, y es en relación con ella como se refiere al objeto. Un símbolo, finalmente, “es un signo que se refiere al objeto que denota en virtud de una ley, usualmente una asociación de ideas generales que operan de modo tal que son la causa de que el Símbolo se interprete como referido a dicho objeto” (Peirce, 1974, p. 28). En ese sentido, un ejemplo de icono sería una imagen de uno mismo; en el caso del índice, un semáforo en rojo sería índice de la orden de detenerse; por último, un símbolo podría ser cualquier palabra que no se pueda entender a la manera de un índice: una palabra como “caballo” sería un símbolo, una palabra como “esto” sería un índice”.

también tienen un importante carácter indexado. Las cualidades icónicas de la música y las imágenes difieren, por supuesto, ya que los signos musicales son signos auditivos que se refieren principalmente a movimientos, emociones, experiencias corporales y estructuras cognitivas, mientras que los signos visuales de las imágenes se refieren en gran medida a otras entidades visuales. No obstante, todos estos signos se basan en la semejanza.

El carácter semiótico de los medios, por lo tanto, es extremadamente complejo, pero no hay duda, por ejemplo, de las diferencias -y relaciones complementarias entre un texto escrito y una imagen en movimiento. Estos “modos semióticos”, junto con los espaciotemporales, sensoriales y materiales son los que forman el carácter específico de cada medio.

Elleström lo ejemplifica hablando de diferentes medios como la escultura:

Traditional sculpture has a three-dimensional, solid and static material interface. It is primarily perceived visually but it also has tactile qualities. Generally, the iconic sign function dominates. (Elleström, 2010, p. 23).

Las películas de animación:

An animated movie consists of a fixed sequence of moving images and sounds. Its corporeal interface is a flat surface with visual qualities combined with sound waves, and the combination of twodimensional images and sound often creates an effect of virtual space. The images are first and foremost iconic and they lack the specific indexical character of images produced by ordinary movie cameras. The sound generally consists of voices, sound effects and music: the musical sounds, but often also much of the voice qualities, are very much iconic, while the parts of the voices that can be discerned as language are mainly decoded as conventional signs. (Elleström, 2010, p. 23).

O la poesía impresa:

Printed poetry has a solid, two-dimensional material interface, or a sequential combination of such interfaces (if realized in the technical medium of a book). It is perceived by the eyes, but also when read silently it becomes apparent that it also has latent auditory qualities in the conventional system of signification called language. Most poetry gains its meaning through these conventional signs, but there may also be substantial portions of iconicity in both the visual form of the text and the silent, inner sound experiences produced by the mind. In terms of spatiotemporality, printed poetry is essentially spatial. (Elleström, 2010, p. 23).

Estos ejemplos son significativos desde el punto de vista de la complejidad de modalidades y dan cuenta claramente del modo en que estos interactúan entre sí. Estas modalidades, sostiene Elleström (2010, p. 24), no pueden ser consideradas entidades aisladas, sino que, como ya había introducido McLuhan⁸, todos los medios siempre contienen otros medios, es decir, son “medios mixtos”, como había puesto de manifiesto W. J. T. Mitchell⁹. Las teorías propuestas por Elleström sobre las modalidades nos hacen pensar que, en realidad, más que un entrelazamiento, más que estar contenidos unos en otros o ser medios mixtos, lo que se puede señalar es que los medios comparten las cuatro modalidades básicas citadas por el autor (Elleström, 2010, p. 24). Este fenómeno es el que permite que los rasgos de los diferentes medios existan en diferentes niveles, desde la interfaz material hasta la percepción e interpretación de un determinado medio. Por tanto, el autor habla de “similitudes” y “disimilitudes” (Elleström, 2010, p. 24), puesto que todos los medios están compuestos por una fusión de modos en diferentes grados. Y ya que, como ha sido demostrado, nuestra percepción es multimodal¹⁰, todos los medios presentan, de alguna manera, diferentes niveles de alguna de las

⁸ The effect of the medium is made strong and intense just because it is given another medium as "content." (McLuhan, 1994, p. 11).

⁹ “All media are, from the standpoint of sensory modality, “mixed media”” (Mitchell, 2005, p. 1).

¹⁰ Véase O’Callaghan (2012) para más información y documentación al respecto.

cuatro modalidades citadas por este investigador/especialista. Es justo añadir que

that all media are multimodal as far as the spatiotemporal and the semiotic modalities are concerned, whereas some media, such as computer games and theatre, are multimodal on the level of all four modalities. (Elleström, 2010, p. 24).

Tras llevar a cabo estas reflexiones en torno a las modalidades presentes en los medios, es necesario retomar la división de los mismos, de acuerdo con la clasificación fijada por Elleström (2010, p. 12), quien distingue tres categorías: '*basic media*', '*qualified media*' y '*technical media*', que podríamos traducir con los términos *medios básicos*, *medios cualificados* y *medios técnicos*, respectivamente. Los *medios básicos* y *cualificados* son categorías abstractas que ayudan a entender cómo se forman las diferentes tipologías de medios, mientras que los *medios técnicos* hacen referencia a los dispositivos materiales necesarios para materializar dichas tipologías mediales. Estas tres categorías no son autoexcluyentes, sino que son aspectos complementarios de lo que constituye un medio. El autor fundamenta la exhaustividad de su teoría en la necesidad de acotar la noción de *intermedialidad* para poder entenderla, pues si tomamos la definición que McLuhan (1964, p. 3) ofrecía del concepto de *medio*, resultaría muy complicado ofrecer una definición de *intermedialidad* que sea relevante y útil para los estudios académicos.

Elleström añade a esta concepción lo que él denomina *qualifying aspects of media* (Elleström, 2010, p. 24-26), que podría traducirse como los aspectos restrictivos de los medios, puesto que considera que la teoría sobre las modalidades no es suficiente para entender cómo se forman y se entienden los medios. Estos dos aspectos complementarían la teoría que hemos mencionado anteriormente. El primero de estos aspectos sería el aspecto contextual (*contextual qualifying aspect*), es decir, el origen, delimitación y uso de dicho medio en unas circunstancias históricas, culturales y sociales determinadas, ya que cuando hablamos de un medio es necesario entender que es algo que empieza a usarse de esa manera en un momento histórico,

social y cultural concreto. El autor propone los ejemplos de los correos electrónicos o de la lengua de signos, que, si bien pueden ser descritos a través de sus propiedades modales, no son eternos, sino que se inscriben en un contexto social y cultural determinados.

El segundo aspecto restrictivo que menciona dicho autor corresponde al de las características comunicativas y estéticas, que califica de aspecto operativo (*operational qualifying aspect*), observable en la tendencia a tratar un medio o una forma artística como tales cuando se cumplen ciertos requisitos. Estos requisitos se forman a través de convenciones sociales, y usa el esclarecedor ejemplo del cine, que no se empezó a considerar “cine” el día en que fue inventado, sino que resultó fruto de una convención que acabó denominando a ese cúmulo de modalidades ya presentes en otros medios anteriores con dicho nombre.

Por otra parte, Rémy Besson¹¹, en uno de últimos estudios más exhaustivos sobre el concepto de la intermedialidad, postula una definición de medio en la que intenta simplificar la cuestión a fin de que la profusión de información no eclipse la verdadera intención de las investigaciones (Besson, 2014, pp. 4-6). Para él, un medio puede corresponder a una de las tres siguientes realidades: a) una producción cultural singular (puede considerarse o no como una obra de arte); b) el equivalente a una serie cultural que ha adquirido un cierto grado de autonomía, es decir, que ha sido sancionada y legitimada como medio con entidad propia y c) el recurso (medio) necesario para una relación dentro de un entorno (medio)¹². Es decir, el dispositivo que permite los intercambios, tanto como material de soporte mediático (papel, piedra, pantalla, etc.) como en calidad de lugar en el que suceden esos intercambios.

Finalmente, Werner Wolf (2011)¹³ considera que es necesario dar una definición de *medio* que posea una flexibilidad tal que le permita combinar elementos técnicos relacionados con los aspectos semióticos de la

¹¹ Investigador adscrito al CRIalt (Centre de Recherches Intermédiales sur les arts, les lettres et les techniques), una institución de la Universidad de Montréal puntera en estudios sobre intermedialidad.

¹² Para mayor claridad, dada la necesidad de traducir el binomio *média* y *moyen* por *medio*, véase el original en francés: “*un média correspond au moyen nécessaire à une mise en relation inscrite dans un milieu*” (Besson, 2014, p. 5).

¹³ Profesor de la Universidad de Graz, en Austria, uno de los investigadores que más atención ha prestado a la relación entre intermedialidad y literatura.

comunicación, así como con aquellos que regulan cómo percibimos los medios, tanto los considerados tradicionales como los nuevos. Teniendo presente estas ideas, Wolf (2011, p. 2) propone que un *medio*, tal y como se utiliza en los estudios literarios, se defina como un medio de comunicación que se distingue por cuestiones culturales y de convención, cuya especificidad se acota no solo por medio de los canales institucionales o técnicos, sino también por el uso de uno o más sistemas semióticos a la hora de transmitir un contenido –ya sea referencial, expresivo o de otro tipo–. Según el mismo autor, los medios diferencian entre el tipo de contenido que pueden evocar, así como entre el modo en que dicho contenido es presentado y experimentado.

En definitiva, tal y como asevera una de las autoras punteras en este ámbito de estudio, Marie-Laure Ryan (2003, párr. 3-5), se puede sostener que ha habido dos concepciones de *medio* en el ámbito de los estudios de la intermedialidad. Una primera definición del *medio* entendida como “transmisiva”, en el que el medio se concibe como una infraestructura tecnológica (lo que Roman Jakobson denomina *canal*). La segunda definición corresponde a los ámbitos de la lingüística, particularmente la semiótica, en el que *medio* se concibe como una materia expresiva. Por consiguiente, la primera presenta el medio como una tecnología para la transmisión de información, mientras que la segunda se centra en los códigos que soportan a los medios, entre los que se distinguen tres familias: el medio verbal, el visual y el sonoro.

Esta concepción doble del concepto de medio, junto con otras cuestiones de diversa índole, es la que ha provocado la profusión de trabajos desde los años noventa sobre el concepto de intermedialidad, de los que nos ocuparemos en el siguiente apartado.

2.3.2. La intermedialidad: primeros estudios

En este apartado se ofrecerá una panorámica de la progresión de las diferentes concepciones en torno al concepto de *intermedialidad*, centrada especialmente en los estudios pioneros, que datan de finales de los años ochenta y los primeros años de la década de los noventa y cuya importancia

radica en que abrieron el camino para la posterior popularización académica de este concepto.

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, el término *intermedia* fue acuñado por Dick Higgins en los años sesenta como concepto artístico. En esos mismos años, el artista alemán Hans Breder fundó los primeros cursos universitarios sobre la cuestión. Este artista, nacido en Herford (Alemania), había estudiado pintura y había expuesto algunas esculturas en Alemania antes de partir para Estados Unidos en el año 1964 con una beca para estudiar en Nueva York. En 1966 ocupó un puesto de profesor de dibujo en la Universidad de Iowa, donde, tras un año, propuso la creación de un programa dedicado al concepto *Intermedia* dentro de la Facultad de Arte e Historia del Arte, donde enseñaba¹⁴. Este programa se mantuvo bajo la dirección de Breder durante casi 40 años y ha contado con una gran cantidad de alumnos, como los reconocidos artistas Ana Mendieta y Charles Ray, así como numerosos artistas internacionales invitados. El programa, por definición, era experimental, interdisciplinario y colaborativo. En él se intentaba que los alumnos tuvieran una formación que pusiera en común diferentes medios tales como las artes, la poesía, el cine, la danza y la música, a los que posteriormente se añadieron otras disciplinas como la religión, la antropología y la literatura comparada (Busse, 2005, pp. 11-12).

Parece demostrado que la primeras menciones críticas del término tuvieron lugar a principios de los años setenta de la mano del historiador del arte alemán Udo Kultermann, que en 1970 publicó un libro titulado *Arte y Vida: La Función del Intermedia* –en alemán, *Leben und Kunst: Zur Funktion der Intermedia*– y Jud Yalkut, estadounidense, cineasta experimental y parte del movimiento *Fluxus*, en un ensayo sobre cine vanguardista de los años sesenta titulado *Understanding Intermedia* (Prieto, 2017; Chiappe; 2014; Schröter, 2010). En estas obras, tal y como se desprende del título del libro de Kultermann, el concepto que se defiende es la abolición del cisma entre arte y vida a través de formas de arte basadas en el concepto que Dick Higgins había puesto en movimiento en el mundo artístico.

¹⁴ Irónicamente, algunos profesores presentes en la comisión que valoró la propuesta de Breder contaron que, debido a su fuerte acento alemán, en un primer momento no habían entendido el alcance de lo que proponía el artista, pues pensaban que se refería a un curso de alemán “intermedio” (Busse, 2005, p. 12).

Por el contrario, según Werner Wolf (2005, p. 251), el primer teórico en usar el término *intermedialidad* fue Aage A. Hansen-Löve, profesor de Eslavística de la Universidad de Múnich, en un artículo de 1983 titulado *Intermedialidad e intertextualidad, –Intermedialität und Intertextualität*, en alemán– en el que intentaba captar las relaciones entre literatura y artes visuales en el simbolismo ruso. No obstante, Marshall McLuhan, ya mencionado como pionero en el surgimiento de la *mediología*, había teorizado sobre un concepto que se asemeja a la intermedialidad, que él denominó *híbrido*. Este *híbrido*, para McLuhan, era el encuentro entre dos medios, lo que para este autor supone el momento de revelación que como artista le da la posibilidad de crear nuevas formas, puesto que cada vez que se establece una relación entre dos instrumentos de la comunicación estamos obligados a superar ciertas fronteras mediales (McLuhan, 1964, p. 67).

El debate en torno al término en sí se inició en los años noventa, y se suscribió en un principio a un ámbito germanófono. La discusión nació con la intención de expandir el concepto de intertextualidad que habían puesto en circulación Bajtin y Kristeva¹⁵ para poder analizar los nuevos medios surgidos a partir de la revolución tecnológica de esta década y actualizar la comprensión de dichos mecanismos al ámbito de los estudios literarios y culturales. Los primeros textos surgieron de la mano de teóricos como Karl Prümm, Thomas Eicher, Jürgen E. Müller y Joachim Paech, entre otros. Prümm¹⁶, publicó un artículo (1988) en un libro colectivo donde reflexionaba sobre el futuro de los medios en un periodo de confluencia entre antiguas y nuevas tecnologías. En el título del artículo, *Intermedialität und Multimedialität*, ya anticipaba uno de los debates que posteriormente darían pie a una profusa discusión en torno a las diferencias entre ambos términos. Por su parte, Eicher, en un artículo (1994) titulado *¿Qué significa (aquí) la intermedialidad? -Was heißt (hier) Intermedialität?*, en alemán- introducía, de manera irónica, una de las críticas más frecuentes que se han hecho a los estudios sobre intermedialidad, es decir, la falta de coherencia terminológica a la hora de definirlo. A su vez, el autor se propuso ofrecer unas de las primeras definiciones rigurosas del

¹⁵ Véase el apartado 1.1.5. *Intermedialidad e intertextualidad* de este mismo trabajo.

¹⁶ Profesor emérito de la Universidad de Marburg (Alemania) y uno de los pioneros en teoría de los medios e historia del cine y la televisión.

término. El tercero de los autores mencionados, Müller¹⁷, es uno de los mayores teóricos actualmente sobre el término y ha sido pionero a la hora de llevar el concepto más allá de la crítica textual. Su primer artículo relacionado con el término titulado *Formas modernas de comunicación cultural* -en alemán, *Intermedialität: Formen moderner kulturellen Kommunikation*, (1996)-, intenta darle una proyección al concepto de intermedialidad más cercana a los estudios mediales y culturales. Por último, es Paech¹⁸ quien anticipa la gran difusión del término en el nuevo milenio, entendido como nueva dirección tomada por los estudios de humanidades que buscan conexión entre diferentes disciplinas y trata de introducir uno de los conceptos fundamentales de los posteriores estudios sobre intermedialidad, a saber, el poder transformativo del concepto (Paech, 1998).

Otra de las investigadoras que se interesó por el término, ya en el presente siglo, fue Irina O. Rajewsky¹⁹, quien en 2002 publicó un libro titulado *Intermedialität* que se convirtió en un trabajo clave para el posterior desarrollo del concepto. El inicio de las investigaciones de Rajewsky coincide con el salto del término al ámbito internacional y, por consiguiente, con la proliferación de artículos en lengua inglesa.²⁰

En cuanto a las publicaciones en lengua inglesa, el investigador alemán Werner Wolf, ya mencionado anteriormente en este trabajo, ha tenido gran influencia en el desarrollo del concepto a nivel internacional. Este investigador ha sido el fundador, junto a otros investigadores de la Universidad de Graz como Silke Jandl y Nassim W. Balestrini, de uno de los primeros centros de investigación sobre intermedialidad, el Centre for Intermediality Studies in Graz, conocido por sus siglas, CIMIG. Ha publicado, a su vez, uno de los monográficos que más ha contribuido a la internacionalización del debate sobre la intermedialidad titulado *The Musicalization of Fiction* (1999),

¹⁷ Profesor de Ciencias de la Comunicación –*Media Studies*, en inglés- en la Universidad de Bayreuth (Alemania), investigador del ámbito de la multimedialidad, intermedialidad e historia de los medios audiovisuales.

¹⁸ Durante largos años fue profesor de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Konstanz (Alemania).

¹⁹ Profesora de literatura italiana y francesa de la Universidad Libre de Berlín (Freie Universität Berlin)

²⁰ No en vano, su artículo “Intermediality, intertextuality, and remediation: a literary perspective on intermediality”, publicado en 2005 ha sido uno de los más citados por todos los que, posteriormente, se han propuesto profundizar en el término.

centrado en la hibridación de música y literatura, así como varias entradas de la célebre *Encyclopaedia of Narrative Theory* publicada por la editorial Routledge, como la que versa sobre el tema que nos concierne (Wolf, 2005).

Paralelamente, en ámbito francófono, han surgido diversos movimientos de investigación en torno al concepto de intermedialidad. Por ejemplo, en la Universidad de Montreal se creó en 1997 un grupo de investigación llamado CRIalt (*Centre de Recherches sur l'Intermedialité*), dirigido por Eric Méchoulan, que ha venido publicando desde 2006 una de las revistas más prestigiosas en el ámbito, *Intermedialités* y que cuenta entre sus investigadores a profesores como Silvestra Mariniello o el propio Méchoulan.

Asimismo, la Universidad de Toulouse mantiene un grupo de investigación que nació en 1992 como proyecto de investigación lingüística y literaria que se convirtió en 2009 en el proyecto que conocemos hoy, basado en estudios interdisciplinarios y dispositivos mediáticos. Entre sus actividades, han promovido un gran coloquio internacional titulado *Création, intermedialité, dispositifs*, en 2014 y han publicado gran cantidad de investigaciones, entre las cuales encontramos algunas centradas en el ámbito hispánico como un libro sobre las manifestaciones intermediales de la literatura hispánica en el siglo XXI (Cordone y Béguelin-Argimón, 2016) fruto de un encuentro en la universidad de Lausanne promovido por las editoras del libro, las profesoras de dicha universidad Gabriela Cordone y Victoria Béguelin-Argimón.

En el ámbito hispánico, los investigadores se unieron al debate entrada la segunda década del nuevo milenio. Entre ellos encontramos autoras como Asunción López-Varela²¹, que en 2007 creó el primer programa de investigación dedicado al concepto de la *intermedialidad* en España, el SIIM (Studies on Intermediality and Intercultural Mediation). Entre sus artículos, destacan, por ejemplo, el que dedica a la génesis semiótica de la *intermedialidad* (López-Varela, 2011) en el que ofrece una visión del nacimiento de la *intermedialidad* y su relación con los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la intersubjetividad, o el dedicado a la *intermedialidad* en el ámbito educativo junto a Tötösy de Zepetnek (López-Varela y Tötösy Zepetnek, 2008), en el que exploran cómo la intermedialidad puede influir en las

²¹ Profesora de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid y una de las pioneras del estudio de la intermedialidad en España.

negociaciones entre cultura y educación y, paralelamente, cómo las prácticas culturales y educativas pueden utilizar los nuevos media para lograr un incremento del impacto y significación sociales. Ambos, sin duda, han sido muy influyentes en el ámbito de la *intermedialidad* a nivel global, ya que no solo han añadido nuevas perspectivas y enfoques de investigación en torno a la *intermedialidad*, sino que también han permitido la entrada de una visión hispánica al debate sobre el concepto mismo.

A su vez, Ana Casas dirigió el proyecto I+D *La autoficción hispánica: perspectivas interdisciplinarias y transmediales, 1980-2013*, y ha organizado congresos de relevancia como *Semiosferas. palabra, imagen y escrituras: la intermedialidad en los siglos XX y XXI*. Ana Casas, además, editó en 2017 un trabajo junto a otros investigadores titulado *El autor a escena* (Ana Casas, 2017) en el que trabajan la *intermedialidad* en su relación con la *autoficción narrativa*. En dicho trabajo se llevan a cabo investigaciones en torno a las estrategias intermediales que llevan a cabo cuestiones tan variadas como las obras de Juan Goytisolo y Agustín Fernández Mallo o las series de televisión y sus mecanismos intermediales ya que, según la autora,

no se ha reflexionado lo bastante sobre la operatividad del concepto de autoficción aplicado a otras artes que no sean narrativo-literarias. A pesar de la proliferación de cinematografías y dramaturgias que en el momento presente están explorando las posibilidades de la autoficción de un modo más experimental (Ana Casas, 2017, p. 39).

Por su parte, en México están surgiendo algunas investigaciones en el ámbito. En particular, autores como Susana González Aktories editó en 2011 un libro sobre éfrasis –la relación entre palabra e imagen– e *intermedialidad* en la literatura junto con Irene Artigas Albarelli (González Aktories y Artigas Albarelli, 2011). A su vez, en la prestigiosa revista *Intermedialités* ha publicado un artículo junto a Giovine Yáñez (González Aktories y Giovine Yáñez, 2017), un artículo sobre el giro intermedial que ha tenido lugar en la escena artística mexicana.

En el ámbito de la *narrativa transmedia*, los autores del ámbito hispánico han sido pioneros. Entre ellos, encontramos a Carlos Scolari, autor de numerosas publicaciones en este campo, entre otras, el libro titulado *Narrativas transmedia* (2013), en el que hace una síntesis del término y lo presenta como ejemplo práctico de producción audiovisual para creadores, estudiantes e investigadores.

Por otra parte, Antonio J. Gil González, de la Universidad de Santiago de Compostela, recogió el testigo del estudio sobre la narrativa transmedia, en un libro en el que traza los orígenes de diversas formas narrativas a través de la novela, el cine, el cómic y el videojuego en el ámbito hispánico (Gil González, 2012). En este libro, Gil González defiende la inevitable integración de medios y, por otra parte, presenta la paradoja de que algunos medios institucionalizados como la literatura gocen de un estatus inamovible que no permite la creación de estudios sobre medios como el cómic o el videojuego, así como tampoco sobre las relaciones de intermedialidad existentes entre ellos y la literatura u otros medios (Gil González, 2012, pp. 15-26).

Por último, dos autores alemanes, Matei Chihai y Susanne Schlünder, han publicado una investigación que toma el título de uno de los libros de McLuhan, *Las extensiones del hombre*, un trabajo que intenta adaptar las teorías de los medios al estudio de la literatura hispana más actual a través de una reflexión sobre la presencia mediática en ámbitos como el cine, la novela o la poesía (Chihai y Schlünder, 2014).

Se puede concluir afirmando, por tanto, que la actividad investigadora en el ámbito de la intermedialidad goza de un momento de gran efervescencia, ya que no cesan las investigaciones desde diferentes puntos del planeta y cada vez tiene más presencia en los estudios académicos sobre literatura y arte, y su relación con otros ámbitos de investigación. La presente investigación doctoral intenta contribuir a esta parcela desde la perspectiva de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera.

2.3.3. La *intermedialidad*: auge del término

A continuación, el concepto de *intermedialidad* desarrolló una gran popularidad. En este apartado se dará cuenta de dicho ascenso a través de los diferentes autores que han dado cuenta del mismo.

Según Prieto la aparición del término se adscribe a “la cultura global tecno-mediática del capitalismo tardío”, y a la “exponencial multiplicación de soportes mediáticos ligados a las nuevas tecnologías de la información en continuo desarrollo desde la aparición de Internet en la última década del siglo XX” (Prieto, 2017, p. 9). En efecto, el concepto, que nació ligado a la noción de intertextualidad y dialogismo en la novela que promovieron Bajtin y Kristeva en los años sesenta²², se desarrolla inevitablemente con el boom tecnológico y medial de la década de los años noventa, pues se hace necesario ampliar el discurso más allá del marco textual. En opinión de W.J.T. Mitchell (1994) hay un giro que va desde lo lingüístico en los años 60 a lo icónico en los años 90.²³

El giro icónico o visual es algo que numerosos autores llevan años proclamando, desde Mitchell (1994) hasta la actualidad. Esta “revolución de la imagen” (Brandt, 2004, p. 53), empezó en la segunda mitad del s. XX, pero tuvo su auge especialmente en la era de Internet entendida como medio para el almacenaje y la producción de imágenes en la sociedad mediática. Sin embargo, esta referencia a la importancia de la imagen también ha llevado a una nueva “consciencia epistemológica” de los estudios culturales (Bachmann-Medick, 2016, p. 245).

Este giro fue identificado por primera vez por W.J.T. Mitchell (1994), quien lo denominaba inicialmente *giro pictórico*, como movimiento contra la dominancia de lo verbal frente a lo visual. Era una crítica al conocimiento ligado al lenguaje verbal y tenía como objetivo promover una literacidad visual que pudiera superar el logocentrismo y la hostilidad hacia la imagen que nació en la Antigua Grecia con Platón. Paralelamente a los trabajos de Mitchell, en el ámbito germanófono varios autores se propusieron el objetivo de crear una “ciencia general de la imagen” como estrategia para contrarrestar la preponderancia de la lingüística (Boehm, 1994).

²² Véase el apartado 1.1.5 de esta investigación para más información.

²³ Véase Bachmann-Medick (2016) para un trabajo exhaustivo sobre los giros culturales, desde el lingüístico hasta el pictórico/visual.

Según Bachmann-Medick (2016, p. 247) es difícil delimitar cuándo se produce un giro como el que nos ocupa, y una de las dificultades radica en que, tal y como alude Mitchell (2005a, p. 349), dicho giro no resulta un fenómeno únicamente moderno, sino que es recurrente en todas las revoluciones mediales -desde la fotografía hasta Internet- cuando surge una nueva forma de producción visual. Por lo tanto, el giro icónico no es una respuesta, “it is merely a way of stating the question” (Mitchell, 1994, p. 24). Para Mitchell (2005b), la pregunta que tenemos que hacernos ahora es “qué es una imagen”, especialmente en la época de la imagen digital. Es un modo, en definitiva, de cuestionarse la posición de la imagen en la historia del conocimiento y en otros ámbitos como la cultura, la antropología o incluso la filosofía.

Este giro icónico, además, está muy relacionado con los medios visuales de incipiente –quizás ya consolidada– importancia en la era digital. No en vano, autores como Schulz (2005, p. 102) hablan de un “giro medial” que recorre el modo en que entendemos la comunicación y el conocimiento. Según Friedrich Kittler (2010, p. 23), el antiguo monopolio de la escritura –y, por ende, del lenguaje– fue minado inicialmente por las técnicas visuales precedentes y ha sido finalmente revertido por los nuevos medios digitales de la sociedad la información. Por lo tanto, como atestigua W. J.T. Mitchell (2005b), más allá de la presencia visual, lo que está haciendo este nuevo giro es contribuir a un redescubrimiento de la imagen como una interacción postsemiótica y poslingüística entre diferentes ámbitos del conocimiento.

En resumen, según Bachmann-Medick (2016), es posible afirmar que el giro icónico o visual es un movimiento que intenta remar contra el giro lingüístico que ha caracterizado a la cultura occidental desde la época clásica en la cual el conocimiento dependía del lenguaje. Como afirma Barbara María Stafford, el lenguaje ha sido un agente “cuasi-sagrado” en la cultura occidental (Stafford, 1996, p. 5) y lo que propone este nuevo giro icónico no es entender las imágenes que pueblan actualmente nuestra cultura, sino entender el mundo a través de las imágenes. No en vano, más allá del lenguaje hay nuevos espacios para el significado tales como la visualidad, el sonido, los gestos, las expresiones corporales o el movimiento que no necesitan ser justificadas por parte del lenguaje (Boehm, 2004, p. 43).

El giro icónico, por tanto, arroja luz sobre la conexión entre imágenes, discursos, conocimiento y poder, como concluyó W. J. T. Mitchell en 2005: “if visual culture is to mean anything, it has to be generalized as the study of all the human practices of human visibility, and not confined to modernity or the West” (Mitchell 2005a, p. 349).

Este giro icónico, según Bachmann-Medick (2016, pp. 265-270), ha tenido una gran influencia en multitud de ámbitos científicos, desde la ingeniería, las ciencias naturales y la medicina hasta los estudios religiosos e históricos, pasando por los estudios literarios, en los que la incipiente importancia de la imagen ha dado lugar a las investigaciones en torno a la intermedialidad, lo que ha expandido el concepto de texto literario para incluir fotografía, cine y medios digitales, entre otros. En pocas palabras, una especie de intertextualidad evolucionada.

Sin embargo, el concepto de intermedialidad no se concibe como un sustituto del de intertextualidad, sino como un complemento a este. De nuevo, en palabras de Prieto (2017, p. 9), la intermedialidad ofrece “una metodología y una gama de herramientas críticas que permiten hacer visibles fenómenos que tendían a quedar fuera de foco desde la perspectiva del análisis textual”. Es decir, es una actualización del paradigma textualista defendido por figuras como Roland Barthes (1950, 1970/2001, 1973, 1977), cuya concepción del texto como tejido y de la abolición de la distancia entre autor y lector fueron clave para el desarrollo de conceptos como la hipertextualidad y la intertextualidad. Este concepto de la textualidad describe una tendencia del lenguaje a producir una multiplicidad de significaciones que se activan con el proceso de lectura. Además, este ensanchamiento del concepto de texto es heredero, a su vez, de las ideas de Jacques Derrida (1978) y de otros autores del ámbito del posestructuralismo, como Julia Kristeva (1981) o Giles Deleuze y Félix Guattari (1976/2003)²⁴.

Las ideas y autores que se han mencionado, y que se retomarán seguidamente, se añadieron a los conceptos acuñados en la década los años sesenta por Marshall McLuhan, que contribuyeron a crear un nuevo paradigma del estudio de la materialidad en los estudios culturales, cuyos fundamentos

²⁴ Para una visión panorámica de las ideas esbozadas, véase Young (1981).

podrían resumirse en la máxima de McLuhan: “The medium is the message” (1964, pp. 7-24).

Sin embargo, para entender esta última aseveración es necesario ampliar el horizonte y ofrecer una perspectiva sobre el alcance del concepto de medio en relación con el texto. Según Higgins (2007, p. 21), los medios habían gozado durante la época clásica de una gran unidad perdida más adelante en el Renacimiento, cuando surgió el concepto de separación entre medios. Posteriormente, en el siglo XX hubo una progresiva reunificación que dio como resultado la creación del concepto de *intermedia* en el arte y la intermedialidad en los estudios teóricos. Los estudios acerca de la intermedialidad no son ninguna novedad, puesto que lo que antes se llamaban *estudios interartísticos* (Lagerroth et al., 1997; Finger, 2014), en cierta manera, trataban sobre un tipo de estudio que se asemejaría a los posteriores estudios de intermedialidad. De hecho, algunas de las facultades que se volcaron con los estudios interartísticos, como la de Universidad de Lund, en Suecia, cambiaron posteriormente el título de los estudios a estudios intermediales. A continuación, el advenimiento de las nuevas tecnologías y de los nuevos medios derivaron en el éxito teórico del término que nos atañe.

El término intermedialidad, según Rajewsky (2005), es un nuevo modo de resolver problemas viejos, con la salvedad del añadido de una profundización en el análisis de la materialidad de los medios y de las fronteras mediales que no había sido mencionada con anterioridad.

Por estas razones el término de intermedialidad se ha usado desde su surgimiento como un término paraguas (Rajewsky, 2005, p. 44), ya que una gran variedad de enfoques críticos ha hecho uso del término y se ha cobijado bajo ese paraguas conceptual llamado *intermedialidad* para ofrecer, así, posiciones teóricas de lo más variadas. En consecuencia, han surgido gran cantidad de conceptos asociados al de intermedialidad, en ocasiones yuxtapuestos, tales como los de *multimedialidad*, *plurimedialidad*, *transmedialidad*, *hibridación*, *inframedialidad* o *medialidad cruzada* (o *crossmediality*). En este capítulo nos proponemos ofrecer un recorrido a través de las diferentes teorías que el término intermedialidad ha tenido hasta llegar a las más aceptadas actualmente, así como su relación con los términos aludidos anteriormente y la definición de estos.

2.3.4. Intermedialidad e intertextualidad

Bajo este epígrafe se intenta ofrecer una visión global de la relación entre el término de la *intertextualidad*, que se intentará definir con más profundidad, y el concepto de *intermedialidad*, puesto que es necesario comprender el alcance de ambos si se quiere conocer el recorrido teórico entre ellos.

En los albores del término, el concepto de intermedialidad arrancó como una actualización de los trabajos sobre la intertextualidad de Julia Kristeva basados en las teorías de Mijaíl Bajtín, sobre las que ofreceremos sucinta explicación en aras de una mayor comprensión de los conceptos que se explicarán a continuación.

Como se ha discutido anteriormente, Kristeva y Bajtín fueron fundamentales en el nacimiento del término, aunque algunos autores consideran que es oportuno recordar la aportación de Saussure al estudio de la lingüística como preámbulo para entender las teorías sobre la intertextualidad, entre otros muchos factores (Allen, 2011, p. 8). Como es notorio, Ferdinand de Saussure (1945), en su *Curso general de Lingüística* (una colección de disertaciones publicada originalmente en 1915), se hizo una pregunta que habría de revolucionar el mundo de la lingüística y la teoría de la literatura, entre otros tantos: *¿Qué es un signo lingüístico?* Esto le llevó a dividir al signo en dos partes, el concepto (significado) y la imagen acústica (el significante) (Saussure, 1945, p. 92). A raíz de esto, llegó a la conclusión de que los seres humanos producen unos actos lingüísticos –que el lingüista llamó *parole*–, extraídos del sistema sincrónico llamado *lenguaje* –*langue*– (Saussure, 1945, pp. 42-43). Por lo tanto, la referencia del signo es al sistema mismo, no directamente al mundo, puesto que “el signo lingüístico es arbitrario” (1945, pp. 93). Dicha arbitrariedad les hace poseer significado solo por sus relaciones combinatorias y asociativas con otros signos, puesto que existen en un sistema y producen significado a través de la similaridad y diferencia con otros signos. Esta visión del signo, según Allen (2011, p. 10), ha influido en todas las áreas de las ciencias humanas del siglo pasado y, sin duda, en el estructuralismo,

uno de los movimientos más revolucionarios desde el punto de vista de lingüístico y literario, punto de partida de conceptos como la intertextualidad, que nos ocupa en este apartado.

Para hablar de intertextualidad, no obstante, es necesario citar a Bajtín, un crítico literario y filósofo del lenguaje ruso cuyas investigaciones habían pasado desapercibidas en el mundo académico occidental hasta la publicación de las primeras obras de Kristeva a finales de los años 60. Los conceptos estudiados por Bajtín servirían como cimientos a las teorías de Kristeva fueron los de dialogismo y polifonía. Estos conceptos, aplicados posteriormente a la teoría de la novela de Bajtín, nacen de sus preocupaciones por el lenguaje. Él no concebía el lenguaje como un todo unitario, sino que intentó situarlo en el contexto histórico y social en que se produce. Intenta, por lo tanto, unir lo individual y lo social, que Saussure concebía separados. Bajtín sitúa la comunicación en el centro de sus investigaciones y concibe el lenguaje como un conjunto de elementos (gramática, léxico, sintaxis, fonética...) que dialogan de manera constante y dinámica con otros rasgos que se ponen de relieve durante el acto de comunicación (Martínez Alfaro, 1996, p. 273). Como consecuencia de lo anterior, Bajtín propone en una recopilación de artículos anteriores publicada en Moscú en 1975 y traducida al español en México bajo el título de *Problemas literarios y estéticos*²⁵ una teoría de la novela dividida en dos conceptos: prosa y poesía. La prosa, para él, es dialógica en su esencia, puesto que incluye las intenciones de los otros, presentes en cada declaración, y permite, por tanto, la inclusión de la heteroglosia, es decir, “the recognition of difference, multiplicity, or stratification both within and between languages” y en términos narrativos, “the appearance in real life of that plurality of languages of class, gender, region, or ideology” (Williams, 2005, p. 311). En contraste, la poesía es concebida como monológica, unitaria, puesto que es una declaración autosuficiente en la que el poeta asume y piensa cada palabra como una expresión pura y directa de su expresión.

Por su parte, Julia Kristeva, nacida en Bulgaria, se trasladó a Francia a mediados de los años 60 con una beca de investigación. En Bulgaria había tenido la posibilidad de conocer las teorías de Bajtín y, gracias a la publicación

²⁵ Cuya traducción al inglés, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, fue publicada en 1981.

de sus primeras obras en los años 60, la obra de Bajtin comenzó a difundirse en el mundo académico occidental. El potencial revolucionario y subversivo de las teorías del dialogismo como crítica al monologismo ideológico fue lo que fascinó a Kristeva en un primer momento. Kristeva introdujo el término en su primer volumen de ensayos, titulado *Séméiôtiké: recherches pour une sémanalyse* y publicado en Francia en la editorial Seuil en 1969²⁶. La palabra intertextualidad aparece por primera vez en sus artículos *El texto cerrado y Palabra, diálogo y novela*, ambos incluidos en la recopilación citada anteriormente. El término (Villalobos Alpizar, 2003) bebe de las teorías de la textualidad como espacio más allá de la obra literaria que estaban produciendo los integrantes del grupo en torno a la revista *Tel Quel*, fundada por el a la postre marido de Kristeva, Philippe Sollers y también de otros ámbitos, como la filosofía (Derrida), las ciencias políticas (Marx), el psicoanálisis (Freud, Lacan) y la lingüística estructuralista (Chomsky).

El término aparece por primera vez en *El texto cerrado* (Kristeva, 1981, p. 146), en el cual define el texto como “un instrumento translingüístico que redistribuye el orden de la lengua”, que pone en relación el habla con enunciados anteriores y posteriores, como “una productividad”, como una “permutación de textos, una intertextualidad: en el espacio de un texto varios enunciados, tomados a otros textos, se cruzan y se neutralizan”. De la misma manera, y siguiendo la idea que habíamos citado con anterioridad del dialogismo de Bajtin, Kristeva se sirve de una de las citas del primero para cimentar sus propias ideas sobre intertextualidad. Así, en *Palabra, diálogo y novela*, uno de los artículos pioneros en la descripción del concepto, Kristeva añade un paréntesis explicativo a una cita de Bajtin que le da un sentido totalmente innovador: “La palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en los que se lee al menos otra palabra (texto)” (Kristeva, 1981, p. 190).

En resumen, se puede decir que lo que defienden Kristeva y otros autores del ámbito de *Tel Quel* es que el texto no puede existir de manera autosuficiente, no funciona de manera cerrada, sino en relación con otros textos (entre los que Kristeva incluye la cultura y la sociedad, por ejemplo). Como ha notado Martínez Alfaro (1996, p. 276), Kristeva entendió el término

²⁶ En español la traducción fue publicada por la editorial Fundamentos 1978 bajo el título *Semiótica*.

como una forma de empoderar al lector/crítico como forma de oposición contra la tradición literaria y social, era un grito contra la taxonomía, frente a las convenciones del mundo burgués contra el que el grupo francés se había puesto en pie de guerra.

Sin embargo, una vez materializado, el término comenzó a tener una gran difusión, a mutar y a expandir sus ramas a diversas disciplinas y, desde entonces, autores como Roland Barthes lo hicieron suyo. Para el pensador francés el texto se inscribe en un campo “ya-escrito”. Por tanto, el texto es concebido por él como un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura y todo texto es una cámara de ecos (en Villalobos Alpizar, 2003, p. 140). Estas citas o influencias no serían explícitas, según Barthes, sino anónimas, ilocalizables y ya leídas antes, son citas sin entrecomillado. De esta interpretación se pueden extraer dos vertientes, una que entiende que el texto forma parte de un intertexto universal y la otra que entiende la intertextualidad como la alusión y la referencia consciente dentro de un texto. Barthes, en la definición que hacía de la intertextualidad en la Biblioteca de la *Pléiade* dice que el *intertexto* es “todo lenguaje, anterior y contemporáneo, que llega al texto no según la vía de una filiación identificable, de una imitación voluntaria, sino según la vía de la diseminación” (en Villalobos Alpizar, 2003, p. 140) y, en consecuencia, los lugares asignados al lector y al autor se trastocan.

Según algunos autores, como Martínez Alfaro (1996, pp. 269-271), el concepto de intertextualidad ha podido estar presente en muchos autores anteriores a los citados. Por ejemplo, la investigadora hace un breve repaso a la idea de referencia en autores clásicos. Para Platón, por ejemplo, todos los poetas copian algo cuando escriben. Para Aristóteles, la creación dramática es una reducción o intensificación de una masa de textos conocidos por el poeta y por la audiencia. En la Edad Media, por ejemplo, la originalidad no era considerada en absoluto, algo que regresó durante el Romanticismo y la idea del genio del autor. Posteriormente, T.S. Eliot fue el primero en hacer notar que las partes más individuales de un autor son aquellas en las que los ancestros están más presentes. Para él, la influencia se movía en dos direcciones: las obras anteriores que han influido en una determinada obra y las obras posteriores que influirán en nuestra lectura de la obra. Sin embargo, según Martínez Alfaro, lo que tiene de innovador la visión de Bajtin, Kristeva y otros

autores como Barthes y Derrida es la de considerar el exterior del texto como un sistema de otras estructuras textuales²⁷ que convergen con la historia, la cultura y la realidad vivida.

En cuanto fue difundido, el término tuvo una gran propagación por todo el mundo académico, y todo ello a pesar del desapego de la propia creadora con respecto al mismo, ya que entendía que había sido concebido de manera errónea por la crítica. En su lugar, prefirió crear un nuevo término, la *transposición*, que define como “el pasaje de un sistema de signos a otro” (Villalobos Alpizar, 2003, p. 143).

Sin embargo, la intertextualidad como concepto ha tenido un gran recorrido desde su aparición a finales de los años 60 de la mano de Kristeva y numerosos teóricos han hecho del término una parte fundamental de sus obras, y es que, tal y como escribe Heinrich F. Plett (1991, p. 27), la re-escritura ha dominado a la escritura en el siglo XX. Plett cita gran cantidad de autores contemporáneos que han citado, imitado o parodiado obras de manera consciente, como Eliot, Joyce o artistas como Picasso, pero también autores como Borges que van más allá de la intertextualidad, citando obras inexistentes, aunque hacer una lista de autores o artistas que se valen de la intertextualidad sería entrar en un debate sobre qué es la intertextualidad y cuál es su límite.

En la intertextualidad se distinguen varias vertientes, en particular una vertiente más progresista y otra más tradicionalista. La progresista desarrolla la herencia revolucionaria del concepto, citando a Kristeva, Bajtin y Barthes. Para ellos, la intertextualidad es una condición esencial de cualquier texto (no en vano, Barthes definió la intertextualidad como "l'impossibilité de vivre hors du texte infini" (Barthes, 1973, p. 59). Estos autores le dan una orientación filosófica ligada particularmente al posestructuralismo.

Por otra parte, se encuentran los tradicionalistas, más ligados a la crítica literaria, que defienden que el término puede ser útil para hablar de recursos como la cita, el collage o la parodia, y que usan el término para ampliar sus instrumentos metodológicos. Se podría hablar, además, de un

²⁷ “Il n'y a pas de hors-texte”, en palabras de Derrida (1976, p. 163), a veces traducido como “no hay nada fuera del texto”. A saber, que un texto no debe ser interpretado en referencia a algo que está “fuera del lenguaje” (Hendricks, 2016), puesto que todo el conocimiento está contenido en el lenguaje.

tercer grupo que Plett denomina *anti-intertextualistas* (Plett, 1991, p. 4), que se oponen al término por considerar que la intertextualidad es algo que siempre ha existido y que no necesita tener un nombre concreto, pues puede trazarse su presencia desde la época grecorromana y que el cambio terminológico no es más que “vino viejo en odres nuevos”.

Pero, ¿cómo se puede definir la intertextualidad? Según Plett, la etimología diría que un “intertexto” es un texto entre textos, pero esta definición se complica cuando intentamos dar una explicación de cuál es el significado de “entre”. Plett (1991, p. 4) explica que un texto como tal tiene fronteras: inicio y fin. Un intertexto, por lo tanto, las excede, pues sus elementos se refieren a elementos de uno o varios textos fuera del mismo. Por lo tanto, un texto tendría dos tipos de coherencia:

- 1) intratextual, que garantiza la integridad dentro del mismo, y
- 2) intertextual, que crea relaciones estructurales con otros textos.

De esta manera, no sería posible la existencia de un texto “autosuficiente” que no tiene relaciones con ningún otro tipo de texto. Según Leitch (apud Plett, 1991, p. 6), “every text is an intertext”, pero esta relación entre textos tendría un carácter gradual y no absoluto. Según Charles Grivel, lingüista y crítico literario suizo, no existen textos aislados, pues cuando un texto nace está siempre conectado a otros textos que lo precedieron y que lo suceden. En sus palabras, “Il n'est de texte que d'intertexte" (apud Plett, 1991, p. 17). Cada vez que surge un nuevo texto, este se relaciona con textos anteriores y da pie al surgimiento de otros tantos. Es una experiencia, por tanto, retrospectiva a la vez que prospectiva, es decir, un texto es a la vez pretexto y posttexto, lo que Stephen Heath resume diciendo que “every text is always (an)other text(s) that it remakes, comments, displaces, prolongs, reassumes" (Plett, 1991, p. 24).

Una de las novedades de esta concepción no solo se aplica a la producción de textos, sino también a la recepción. Según Plett (1991, p. 17), no hay acto hermenéutico que pueda considerar un texto aislado de otros, más bien es una experiencia con dimensiones retrospectiva y prospectiva. Un *intertexto*, por lo tanto, es a la vez *posttexto* y *pretexto*. Stephen Heath, profesor de teoría de la literatura en la Universidad de Cambridge, defendía que un texto no era la creación única de un autor, sino que todo texto es siempre otro texto

que este rehace, comenta, desplaza, prolonga o resume. Por lo tanto, como concluye Plett (1991, p. 17), lo que constituye y define la intertextualidad es que todo texto está sujeto a un proceso de repetición y existe como una interacción constante entre identidad y diferencia.

Con posterioridad, la intertextualidad siguió su curso evolutivo como concepto a partir de las ideas expresadas por Julia Kristeva, fuertemente basadas en la semiótica como interpretación más que como ciencia en sí. Según Martínez Alfaro (1996, p. 277-284), la intertextualidad introducida por Kristeva tomó tres caminos. El primero de ellos, el “camino deconstructivo”, iniciado por Roland Barthes (que, en realidad, según Martínez Alfaro, ya había evocado un concepto parecido en un seminario desarrollado en 1965 bajo el nombre de *criptografía*, que luego sería desarrollado en *El grado cero de la escritura*, en 1972:

Una obstinada remanencia, que llega de todas las escrituras precedentes y del pasado mismo de mi propia escritura, cubre la voz presente de mis palabras. Toda huella escrita se precipita como un elemento químico, primero transparente, inocente y neutro, en el que la simple duración hace aparecer poco a poco un pasado en suspensión, una criptografía cada vez más densa (Barthes, 2006, p. 25).

Según Barthes, aunque un texto parezca la expresión espontánea y diáfana del autor, su texto contendrá elementos y rasgos extraídos de otros textos. Esto es lo que se propuso demostrar Barthes en *S/Z*, donde selecciona citas, referencias, estereotipos y sabiduría compartida en la obra *Sarrasine* de Balzac. Otros textos están siempre presentes en un texto, en niveles variables y en formas más o menos reconocibles. Estas fuentes, para Barthes, son frecuentemente anónimas, algo que Kristeva había apuntado, puesto que la sociedad y la cultura, entendidas como textos, son una red de lugares comunes, sabiduría popular e ideas anónimas que constituyen el trasfondo de la propia vida.

El objetivo de los críticos de esta ola no es, por lo tanto, dedicarse a la búsqueda de alusiones o referencias explícitas a obras del pasado, ya que las

citas y referencias que componen un texto son, según afirma Barthes en *De la obra al texto* (1977, p. 160), “anonymous, untraceable, and yet already read”. Por lo tanto, podemos considerarlas citas “sin comillas”.

Esas referencias “ya-leídas”, por lo tanto, abarcarían la idea que todos tenemos sobre nuestra cultura como texto que es la que nos forma como sujetos-lectores. Esta “fractura del sujeto” sería lo que llevaría a Barthes a hablar de la disolución o muerte del autor, puesto que el texto no pertenece a él mismo, sino a la cultura o lectores que lo reciben.

Algunas de las críticas que se le han vertido a la concepción de intertextualidad defendida por Barthes son, por ejemplo, que no provee al crítico de una herramienta efectiva para el análisis textual ya que, en cierta manera, la radicalidad del término aboca al crítico a renunciar al rigor a la hora de analizar textos individuales y a valerse solamente de la teoría ante la necesidad de discusión del concepto.

El segundo de los caminos, citado por Martínez Alfaro (1996), es el camino tomado por críticos que han aplicado de manera práctica las teorías y se valen de ellas para el análisis textual. Estos críticos son, entre otros, Michel Riffaterre, Jonathan Culler y Gerard Genette, aunque cada uno aborda de manera diferente el concepto.

El primero de ellos, Michel Riffaterre, fue un crítico literario francés que llevó a cabo la mayor parte de su labor académica en la Universidad de Columbia (EE. UU.). La clave de su enfoque es su creencia en que los textos literarios no son referenciales, sino que se conectan con palabras, frases, oraciones, imágenes y otros elementos. En sus palabras, “the text refers not to objects outside of itself, but to an inter-text. The words of the text signify not by referring to things, but by presupposing other texts” (1980b, p. 228). Para él, por lo tanto, el acto de la lectura es el elemento clave de la cuestión, y considera que la intertextualidad es la principal característica de la lectura literaria. Sin embargo, el intertexto no tiene que ser entendido en términos de fuentes, de influencias o imitación de otros textos, sino como

a corpus of texts, textual fragments, or text-like segments of the sociolect that shares a lexicon and, to a lesser extent, a syntax with the text we are reading (directly or indirectly) in the

form of synonyms, or even conversely, in the form of antonyms (Riffaterre, 1984, p. 142).

Por esta razón, el fenómeno literario no se limitaría al texto, sino que incluiría al lector y las posibles reacciones del mismo ante la lectura del texto. De esta manera, el autor francés considera que la lectura presenta dos etapas diferentes (1980a, p. 625-627). La primera de ellas, que él llama *mimética*, es una lectura inocente en la que el lector decodifica el mensaje de manera lineal e intenta relacionar los signos textuales con referentes externos. Sin embargo, a lo largo de esta lectura, el lector encuentra dificultades, lugares opacos, lenguaje figurativo –en palabras de Riffaterre, *agramaticalidades* (1983, 2004), aspectos del texto que son contradictorios a una lectura referencial–, y ahí es cuando surge la segunda etapa de la lectura que pasa de ser lineal a comparativa, no referencial. En esta lectura el lector necesita buscar el significado más allá del texto. Para el autor, esta lectura intertextual es “the perception of similar comparabilities from text to text; or it is the assumption that such comparing must be done even if there is no intertext at hand wherein to find comparabilities” (1980a, p. 626).

A diferencia de los posestructuralistas, el autor no cree en la ambigüedad, sino que defiende que el texto tiene una sola lectura a la que el lector es guiado mediante el mencionado método intertextual. Además, según el autor, este método no necesita de una formación específica para reconocerlo, sino que se vale de “presuposiciones”, un concepto clave en la teoría crítica de Riffaterre. En sus palabras, “the words of the text signify not by referring to things, but by presupposing other texts’ (1980b, p. 228). El lector, por lo tanto, “presupone” que en el texto hay un intertexto que le da unidad semántica y estructural a la obra. De esta manera, una obra no es el resultado de una secuencia de palabras o sintagmas, sino una secuencia de presuposiciones (Riffaterre, 1980b, p. 239). Por lo tanto, el concepto de presuposición, en su opinión, es más amplio que el de la *intermedialidad* y presenta una ventaja sobre este, a saber, que “como un principio de anterioridad lógica, tiene, sobre esta, una cualidad mecánica, obligatoria (como cuando tenemos que aceptar que “niño” implica “padre”) que recorre un largo

camino para contabilizarse entre los imperativos de la interpretación.” (Riffaterre, 2004).

De manera similar, Jonathan Culler, crítico literario estadounidense y uno de los primeros en introducir el estructuralismo francés en el mundo anglófono (1975) y uno de los mayores críticos de las ideas posestructuralistas de Kristeva y Derrida (1988) y del mismo concepto de intertextualidad. Para Culler, la *intertextualidad* es un evento lingüístico:

To read something as literature is to consider it as a linguistic event that has meaning in relation to other discourses: for example, as a poem that plays on possibilities created by previous poems or as a novel that puts on stage and criticizes the political rhetoric of its day (Culler, 2000, p. 33-34).

Este autor considera la presuposición como uno de los ejes de su obra, si bien él hace una analogía, como hemos visto, entre la presuposición lingüística y el literario (Culler, 1976). Desde su punto de vista existen dos tipos de presuposiciones en el lenguaje, las lógicas y las pragmáticas. La presuposición lógica se refiere a ese mecanismo de un determinado texto, que siempre produce un pretexto con el que se puede relacionar. Por su parte, la presuposición pragmática se centra en las convenciones que subyacen a cualquier actividad discursiva (Culler, 1976, p. 1395).

Culler pone como ejemplos algunas frases como formas de presuposición lógica. El autor menciona que una frase como “¿Has dejado de pegarle a tu mujer?” (Culler, 1976, p. 1389) presupone un pretexto en el que cierta persona había creado un hábito de violencia hacia su mujer. Por otro lado, menciona la fórmula “Érase una vez” (Culler, 1976, p. 1392) como ejemplo de presuposición pragmática, que no nos da ninguna pista lógica, pero es rica en otro tipo de presuposiciones que nos sitúan en un género o historia determinada. De esta manera, la teoría de Culler limita los posibles intertextos a aquellos sugeridos por el propio texto, sin necesidad de excluir las referencias anónimas que citaba Barthes.

El tercer autor mencionado es Gérard Genette, teórico de la literatura francés, cuya intención es limitar las definiciones de intertextualidad propuestas

por autores como Kristeva, Barthes y Derrida, debido a la dificultad de ponerlas en práctica. Genette deja de lado las concepciones filosóficas, políticas y sociales para centrarse en el texto literario en el sentido más estricto. Asimismo, considera que el término intertextualidad no define fehacientemente el mecanismo de relación de un texto con otro y propone un nuevo término, la *transtextualidad* (Genette, 1989, p. 9).

Con el objetivo de acotar el objeto de estudio, Genette propone varios términos relacionados con las relaciones entre textos. Estos términos son, como la *intertextualidad*, la *paratextualidad*, la *metatextualidad*, la *architextualidad* y la *hipertextualidad*. Si bien estos términos han sido criticados a causa de la yuxtaposición entre unos y otros y, en ocasiones, la dificultad de distinguirlos, son un punto de partida para otros críticos que retomarán el estudio con posterioridad. A continuación, ofrecemos una pequeña reseña de cada uno de ellos a ojos del autor (Genette, 1989, pp. 10-14).

La primera de las formas que define el autor es la *intertextualidad*, definida en un modo más restrictivo de lo que lo hace Riffaterre. Para Genette hablamos de “una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989, p. 10). Entre sus formas se incluye la cita, el plagio o las alusiones. La siguiente forma de la que habla es la *paratextualidad*, investigada originalmente en *Introducción al architexto* de 1979, pero cuya definición cambió posteriormente con la publicación de *Palimpsestos*. Originalmente el autor la usaba en lugar de la transtextualidad para referirse a las diferentes relaciones entre textos “a falta de un mejor término” (Genette, 1989, p. 9). Posteriormente, pasó a referirse a la relación “menos explícita y más distante” que el texto mantiene con elementos como “título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta...” (Genette, 1989, p. 11). Más tarde, el autor habla de la *metatextualidad*, es decir, la relación de comentario o discusión que un texto puede tener con otro, como ocurre con la crítica literaria. La *architextualidad*, se podría decir, incluye a las cuatro que menciona el autor y, por último, la *hipertextualidad*, que es la que constituye el objeto de estudio de la obra *Palimpsestos* y que el autor discute con enorme profundidad. La hipertextualidad, todavía muy alejada de cualquier filiación

tecnológica, denota cualquier relación –excluyendo el comentario o *metatextualidad*– que enlaza un texto (hipertexto) con un texto anterior (hipotexto). Usando la imagen del palimpsesto, donde un texto se yuxtapone sobre otro sin conseguir borrarlo completamente, el autor se embarca en un amplio estudio de los diferentes géneros de la hipertextualidad, y descubre que este fenómeno da lugar a dos resultados, uno transformativo y otro imitativo. Dentro de las prácticas hipertextuales transformativas, el autor encuentra la parodia, una transformación mínima de un texto, mientras que, en las prácticas imitativas, el autor cita el pastiche, un género lúdico que no termina de transformar el texto original.

Volviendo a las diferentes vías de la intertextualidad propuestas por Martínez Alfaro (1996) se llega a la tercera de ellas, la de la escuela de la *Rezeptionsästhetik* y las teorías surgidas a partir de las teorías de Foucault. La primera de las escuelas ha intentado dar cuenta del desarrollo histórico de la intertextualidad observando cómo cambian con el tiempo las relaciones entre textos. Los exponentes son los críticos Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser.

Hans Robert Jauss, al igual que Wolfgang Iser, no se valieron del concepto de intertextualidad en sí, aunque sus ideas tengan mucho que ver con este. Formaron parte junto con varios profesores y teóricos de la literatura de la Universidad de Constanza, en Alemania, que dio nombre a la Escuela de Constanza, etiqueta por la cual se les conoció como investigadores. Una de las grandes contribuciones de Jauss al debate fue un concepto que llamó el “horizonte de expectativas”, un sistema de normas y convenciones heredadas culturalmente que constituyen las posibilidades de lectura –horizonte– del lector (Jauss, 1982, pp. 3–45). Este horizonte, además, es un flujo perpetuo. Conforme evoluciona, nuestro entendimiento de las diferentes obras literarias leídas va cambiando. Para Jauss, el valor y el significado de una obra literaria no es fijo ni atemporal, sino que desvela a través de la historia de su recepción. Este proceso de recepción es un diálogo entre los lectores en un determinado momento histórico y el texto. A su vez, las obras literarias no reflejan de manera literal el horizonte de expectativas de su propio tiempo, sino que en numerosas ocasiones lo contravienen. Para Jauss, por tanto, esta “distancia estética” del nuevo texto con respecto al horizonte de expectativas

característico de su tiempo es una medida de la calidad literaria de la obra (Aczel, 2005, pp. 325-326).

Jauss, junto con Wolfgang Iser, es conocido por su desarrollo de la estética de la recepción, que caracterizó los estudios de la Escuela de Constanza de cuya fundación tomaron parte ambos. No obstante, los enfoques que cada uno toma son opuestos en diversos aspectos. Iser, a diferencia de Jauss, se aproxima a la estética de la recepción desde su preocupación por la teoría de la narración. Además, sus influencias difieren ligeramente de las de Jauss, pues Iser adopta sus conceptos clave de la fenomenología del filósofo polaco Roman Ingarden. Por último, Jauss se interesa más por asuntos de naturaleza histórica y social, mientras que para Iser la preocupación fundamental es la relación entre el texto y el lector, así como por el microcosmos de respuestas que se generan entre ambos (Shi, 2013, p. 982). Para Iser hay un concepto muy importante, el de *lector implícito*, un constructo que da forma al texto a lo largo de la lectura (Iser, 1978, p. 34). Por lo tanto, el sentido de un texto literario es una colaboración entre autor y lector, pues este último tiene que rellenar esos huecos o espacios para conectar los hilos del texto. Para que se pueda producir esta relación fructífera entre autor y texto es necesario, según Iser, que haya un territorio familiar que él denomina “repertorio de textos”. Este repertorio consiste de todos los territorios que el lector considera familiares dentro del texto, ya sean referencias a otros textos, normas sociales e históricas, o a la propia cultura en la que surgió el texto. Es aquí donde, en nuestra opinión, Iser entronca con el concepto de intertextualidad (Iser, 1978, p. 69). Por lo tanto, el texto es un producto potencial de las intenciones del autor, que controlan parcialmente la respuesta del lector. El lector, por ende, tiene que tomar una participación activa y rellenar esos huecos que hemos mencionado, lo que, según Iser, da lugar a un abanico de experiencias entre todos los posibles lectores del texto.

Por su parte, Foucault otorga gran importancia al papel de las prácticas no discursivas frente a las discursivas en su concepción de la textualidad. Entre estas prácticas encontramos elementos sociales tales como las instituciones, las profesiones o las disciplinas que, en opinión del autor, restringen la libre circulación del texto. Esta visión, no exenta de fronteras como las de Barthes y Derrida que hemos mencionado anteriormente, se basa en la idea de que

cualquier texto tiene numerosos puntos de intersección con otros textos, y estas conexiones sitúan a la obra dentro de otras conexiones de poder existentes, lo que hace que se cree o modifique la capacidad del texto para significar. Como han puesto de manifiesto Clayton (1991, p. 27), Foucault enfatiza la necesidad de estudiar el rol que tienen las estructuras de poder en la producción textual y esas estructuras de poder en la producción textual, lo que conlleva prestar una atención concienzuda a las instituciones sociales y políticas que tienen influencia en la producción de textos.

Sin embargo, como se ha mencionado, la circulación del texto se ve restringida por los mismos mecanismos intertextuales permiten la libre circulación y conexión del texto con otros, que el autor llama principios de limitación:

We tend to see, in an author's fertility, in the multiplicity of commentaries and in the development of a discipline so many infinite resources available for the creation of discourse. Perhaps so, but they are nonetheless principles of constraint, and it is probably impossible to appreciate their positive, multiplicative role without first taking into consideration their restrictive, constraining role (Foucault, 1972, p. 224).

Por lo tanto, la obra de Foucault añade a la intertextualidad una concienciación del modo en que las redes dan forma a nuestro entendimiento del lenguaje y nuestra existencia como sujetos políticos y sociales. En consecuencia, su modelo de textualidad pone contra las cuerdas, según Clayton (1991, p. 28), la historia tradicional de las ideas con la introducción de nociones como la casualidad, la discontinuidad o la materialidad, lo que permitirá enlazar la historia de los sistemas de pensamiento con la obra de los historiadores (Foucault, 1972, p. 230-231).

Otros autores, como el influyente Harold Bloom, han intentado dar visiones sobre la intertextualidad desde diferentes enfoques. El autor que nos ocupa, que ha cambiado sustancialmente el modo de entender la literatura en el último siglo, se sirve de un enfoque psicoanalítico heredero de Freud (Allen, 2011, pp. 134-135) para construir una noción de intertextualidad en la que la

poesía –su ámbito de estudio inicial–, pero también la literatura en general, solo imitan textos previos como consecuencia de una “mala lectura” o “lectura equivocada” que el poeta hace de sus “precursores”, ya sea como forma de distanciarse o de imitación (Bloom, 1973).

Para Bloom, por lo tanto, todo texto es un intertexto pues un texto individual solo tiene parte del significado: “A text is a relational event, and not a substance to be analysed” (1975b, p. 106). Esta intertextualidad es creada por lo que él llama “la ansiedad de la influencia” (1975a), que tiene en cuenta lo que Barthes definía como “ya escrito” y “ya leído”, y también el rechazo de los escritores a esta ansiedad que el escritor tiene debido a la resistencia hacia esa “lectura equivocada” –*misreading*, en el original–. Dicha intertextualidad, además, es inevitable para el escritor, pues existe, según el autor, un concepto denominado “facticidad”, que el autor define como la ineludibilidad de ciertos autores dentro del canon literario occidental, como por ejemplo Shakespeare, Freud, Homero o Dante, entre otros (Bloom, 1989).

Sin embargo, estas dos posturas, tanto la de Foucault como la de Bloom, han generado intensos debates que han coincidido con el surgimiento de las teorías críticas feministas y otras teorías críticas con el canon literario propuesto por Bloom. Entre estas últimas encontramos la crítica de Paul Lauter, que considera erróneo llevar a cabo un canon sin incluir el arte producido por mujeres o minorías (Lauter, 1993, p. 242). Entre las primeras, encontramos, por ejemplo, la crítica de Annette Kolodny (1986), para quien Bloom ha llevado a cabo una exclusión deliberada de las mujeres de conceptos como facticidad o canon. Además, como nota Martínez Alfaro (1996, p. 283), Bloom se vale de los conceptos freudianos relativos al complejo de Edipo como padres e hijos para hablar de influencia, marginando claramente la literatura escrita por mujeres.

Otras autoras, como las icónicas Sandra Gilbert y Susan Gubar (1979) toman la visión patriarcal de la teoría de la literatura de Bloom y, en lugar de rechazarla de manera categórica, intentan extraer algo positivo de la misma, a saber, la explicación de Bloom de las motivaciones que generan la escritura, la ya mencionada ansiedad de la influencia. Sin embargo, en el caso de las mujeres, a quien les ha sido denegado el acceso al canon literario, la tarea implica revisar conceptos, ya que la “ansiedad de las mujeres”, como pone de

manifiesto Graham Allen (2011, p. 145), se ve afectada por la imagen cultural dominante de las mujeres que les niega acceso a logros intelectuales y estéticos y que las ha marginado a ser “ángeles en la casa” o peligrosas (bruja, loca, prostituta, etc.).

Por otra parte, también las teorías posestructuralistas sobre la textualidad reciben críticas desde el ámbito de la crítica feminista, como es el caso de Nancy Miller, para quien el universalismo de las teorías propuestas, entre otros, por Barthes, no funcionan necesariamente en el caso de la relación de las mujeres con el lenguaje y la tradición literaria, pues la producción y recepción de textos es diferente a la de los hombres (Miller, 1988, p. 80). Como hemos puesto de manifiesto al hablar de Barthes, su teoría implica que no importa quién escribe ni quién lee, pues ambos son productos de la misma escritura y textualidad, lo que para Miller es una forma de borrar a las mujeres del paisaje general, pues la estética de lo “ya-leído” no tiene en cuenta que la lectura ha sido históricamente un privilegio masculino (Miller, 1988, p. 83).

Sin embargo, la intertextualidad, como se ha venido defendiendo en esta investigación, no se circunscribe al ámbito de los textos literarios, sino que se encuentra también en discusiones sobre cine, pintura, música, arquitectura, fotografía y, en general, en todas las producciones artísticas y culturales de la actualidad. Como afirma Allen (2011, p. 174), a pesar de la asociación común entre la literatura y la palabra *texto*, no podemos olvidar que, a la base de todo, están las nociones de Saussure relativas a la semiología, una ciencia que estudia “la vida de los signos en el seno de la vida social” (Saussure, 1945, p. 43), lo que nos permite hablar de “lenguajes” al hablar del lenguaje del cine, de la pintura o la arquitectura, ya que estos también incluyen la producción de patrones complejos que juegan con sistemas o códigos previos.

De esta manera, la intertextualidad ha cambiado radicalmente diferentes formas artísticas como lo ha hecho con la literatura. Entre ellas, encontramos la pintura, tal y como defiende Wendy Steiner, pues solo a la luz de otras pinturas y trabajos de literatura, música y otras disciplinas podemos adentrarnos en el poder semiótico de dicha disciplina (Steiner, 1985), en contraposición con la concepción tradicional de la pintura como imitación de la realidad.

A su vez, la idea de intertextualidad ha provocado que haya que repensar la fotografía, vista en ocasiones como una pura representación de la realidad pues, tal y como afirman algunos críticos, el significado de una imagen fotográfica depende en gran medida del reconocimiento de unos códigos y convenciones establecidos. Además, como pone de manifiesto Allen (2011, p. 177) muchos artistas se valen de esta intertextualidad para crear una tensión artística de la que había carecido previamente la fotografía.

En cuanto al cine, algunos críticos han notado la fuerte influencia de la intertextualidad en el cine de algunos autores, como es el caso de directores como Godard o Bresson (Kline, 1992), cuyas referencias (y evasivas) literarias son constantes. Otros cineastas, como Kurosawa, han hecho transposición de tragedias de Shakespeare o diálogos intertextuales con subgéneros como el *spaghetti western* por parte de Sergio Leone (Goodwin, 1994).

En otros ámbitos, como en la arquitectura, como pone de manifiesto Mary McLeod, los creadores ya no caen en esa “visión mesiánica de lo nuevo”, sino que llevan a cabo una arquitectura pluralista e historicista. El pasado no es condenado ni ignorado, sino que se reconoce como fuente, como potencial imitación o reinterpretación (McLeod, 1985). Esta arquitectura intertextual, necesariamente, dialoga para reflejar los contextos en los que los edificios tienen que existir.

La discusión del lugar de la intertextualidad dentro de las artes, nos lleva, según Allen (2011, p. 181-199) hacia la cuestión del Posmodernismo y su relación con el debate en cuestión. Posmodernismo, ese concepto amplio que se usa para referirse al actual periodo histórico, ha dado lugar a reacciones tanto positivas como negativas hacia la intertextualidad y el arte. Ya en Walter Benjamin (2003) se reflejan algunas de estas inquietudes en torno al modo en que la tecnología cambiaba la producción y reproducción de las obras, y la consecuente pérdida de valor del arte como objeto original.

Para muchos, como Terry Eagleton (1986) y Fredric Jameson (1991), que toman como referencia el concepto de Jean Baudrillard de *simulacro*²⁸, en

²⁸ El simulacro no es una copia de lo real, sino una verdad en sí misma, es decir, algo hiperreal. En palabras de Baudrillard (1978, pp. 5-6), “la simulación no corresponde a un territorio, a una referencia, a una sustancia, sino que es la generación por los modelos de algo real sin origen ni realidad: lo hiperreal. El territorio ya no precede al mapa ni le sobrevive. En adelante será el mapa el que preceda al territorio —y el que lo engendre, y si fuera preciso retomar la fábula,

la era del Posmodernismo la reproducción ha tomado el control sobre la producción auténtica. Nuestras experiencias del arte moderno, arguye Allen (2011, p. 181), provienen de reproducciones, así como experiencias en general sobre acontecimientos políticos y sociales, lo que hace que el simulacro reemplace a lo real.

La intertextualidad, en una cultura dominada por el simulacro y códigos tan ubicuos que parecen naturales, puede causar, según Allen (2011, p. 182-183), una cierta sensación de repetición y saturación de estereotipos culturales, Parece ser, dicen algunos críticos como Jameson, que esta intertextualidad florece especialmente en nuestra época por la pérdida del acceso a la realidad ya que erradica lo que él llama “profundidad”, que es reemplazada por una suerte de superficialidad o de superficies múltiples y, por lo tanto, la intertextualidad ya no se trata de una cuestión de profundidad, sino algo diferente (Jameson, 1991, p. 12). Algo que el filósofo y sociólogo francés Jean-François Lyotard ya había notado a la hora de hablar de los binomios “serio/popular” o “alto/bajo” a la hora de hablar de producciones culturales, pues estos acababan, en su opinión, uniéndose (Lyotard, 1986).

Esta situación ha significado, para numerosos investigadores, el fin de la intertextualidad como concepto de gran efervescencia creativa y el principio de un periodo en el que la práctica de a intertextualidad no es capaz de adquirir nuevas voces, sino que cae en una resurrección constante de estilos y voces pasadas, una suerte de agotamiento de ciertas formas o posibilidades artísticas (Barthes, 1975) que, en opinión de Barth, no debe ser causa de desesperanza, sino todo lo contrario. En esta intertextualidad vista a través de las artes y los medios, objeto de estudio de esta tesis, esa falta de profundidad no es sino una necesidad de poner en valor la geometría espacial de las producciones culturales, las diferentes dimensiones que pueden entrar en contacto más allá de la profundidad, pero también para con esta última.

En conclusión, no cabe duda de que toda esta proliferación de teorías sobre el concepto ha originado una gran influencia sobre el modo de hacer y de entender tanto la crítica literaria como la literatura en la posmodernidad, pues

hoy serían los girones del territorio los que se pudrirían lentamente sobre la superficie del mapa”. La hiperrealidad, por tanto, sería la incapacidad de la consciencia para distinguir entre la realidad y el simulacro, especialmente en las sociedades avanzadas, algo que Baudrillard profetizó con un matiz negativo.

ha tenido una gran influencia sobre esta última, que ha aceptado de buen grado la inclusión de la referencialidad y la intertextualidad en la creación, no solo como transmisión de significado, sino también como atravesamiento de fronteras, cuestión que trataremos en sucesivos capítulos.

2.3.5. Interdiscursividad

En este apartado se hará una breve introducción de otro término ligado al de intertextualidad que surge en los años 60 de la mano de Michel Pêcheux, filósofo francés discípulo de Louis Althusser, cuyo objetivo era superar la hegemonía del texto en los estudios de análisis del discurso.

Como pone de manifiesto Paveau (2008, p. 2), la noción de *interdiscurso* proviene, en primer lugar, del concepto de “discursos posibles” introducido por Pêcheux en 1969 en su libro *Analyse automatique du discours*, en el cual introduce la idea de que no es imposible analizar el discurso como un texto, es decir, como una secuencia lingüística estática, sino que es necesario relacionarla con el conjunto de discursos posibles a partir de un estado determinado de condiciones de producción (Pêcheux, 1969, p. 12-16).

Sin embargo, la primera aparición del término *interdiscurso* aparece en un trabajo de 1970 de Culioli, Fuchs y Pêcheux, donde es definida como “l’effet d’un discours sur un autre discours” (*apud* Paveau, 2008, p. 2). En ese sentido, el *interdiscurso* sería la costura que une el discurso producido y otros discursos que tienen efectos “involuntarios” sobre el primero. Por lo tanto, sería ese proceso inconsciente que lleva a cabo la formación del discurso a través de los diferentes conflictos y contradicciones que surgen en la relación con otros discursos (Paveu, 2008, p. 3).

Como podemos notar, el *interdiscurso* se asemeja notablemente al concepto de intertextualidad visto anteriormente, algo que Paveau y Rosier han notado y que explican como la transposición del término de intertextualidad a la sociocrítica (Paveau y Rosier, 2005). Por su parte, otros autores como Marc Angenot proponían el término, desde los años 90, como alternativa a la intertextualidad con el objetivo de superar el textocentrismo de los estudios literarios (Angenot, 1983). Para Angenot, todo texto aparece como una costura

y un zurcido de *collages* heterogéneos de fragmentos erráticos del discurso social (Angenot et al., 1998, p 73). Teniendo en cuenta lo dicho, el lingüista Jean-Michel Adam (2006) concluye afirmando que el *interdiscurso* sería un régimen general de las relaciones entre los discursos, donde la intertextualidad sería una de sus formas.

Algo similar teorizó el semiólogo italiano Cesare Segre, quien, en un artículo de 1982 (Segre, 2014, pp. 574-591) a propósito de la intertextualidad, notó que el término, como su propio nombre indica, hacía referencia de manera reductiva al texto, en particular al texto literario. El autor defendía en dicho artículo que las relaciones e intersecciones de un texto podían ir más allá del texto, algo que la intertextualidad no había puesto sobre la mesa hasta ese momento. Por esta razón el autor italiano propuso un neologismo, basándose en las teorías de la *pluridiscursividad* y el dialogismo de Bajtin²⁹ que hemos mencionado anteriormente, la *interdiscursividad*. Este nuevo término se definiría, entonces, como la relación de un texto escrito u oral (en particular, Segre menciona la poesía, pero podría ser extrapolable a otros géneros) con otros enunciados o discursos que anidan fuera de la textualidad, tales como aspectos rítmicos o prosódicos, así como palabras, sintagmas o imágenes provenientes de una determinada cultura.

Sin embargo, hasta ese momento nadie había tenido en cuenta un factor fundamental, el soporte medial a través del cual viaja dicho texto, de lo que McLuhan ya se había dado cuenta en 1964 cuando acuñó la famosa frase de “the medium is the message” (1964, p. 7-24), que daría pie al paso del concepto de *intertextualidad* al de *intermedialidad*, sobre cuya definición nos detendremos a continuación.

2.3.6. Definiciones actuales de *intermedialidad*

En el presente apartado se ofrecerán las diferentes definiciones de intermedialidad que se han dado en épocas más recientes.

En ese sentido, Claus Clüver (2007) fue el primer autor que llevó a cabo una clasificación de los fenómenos textuales en relación al grado o nivel

²⁹ Véase el apartado 1.1.2 en esta investigación.

de integración medial. Este autor publicó un artículo a principios de los años 90 en el que llevó a cabo una clasificación basada en criterios como la distinción, la separabilidad o la autosuficiencia de los diferentes elementos mediales que componen los textos. Esta clasificación presentaba tres tipologías de textos:

1) los textos intermediales en sentido estricto, cuyos elementos, provenientes de medios diversos, no pueden ser separados puesto que están fundidos unos con otros;

2) los textos multimediales, que incluye elementos separables y con autosuficiencia individual, como el libro ilustrado;

3) los medios mixtos, cuyos elementos son separables, pero no serían autosuficientes fuera de dicho contexto, como sucede en el caso del cómic (*apud* Zecca, 2013, p. 78-79).

Posteriormente, Leo H. Hoek (*apud* Zecca, 2013, pp. 79-80), profesor de literatura francesa en la Universidad de Amsterdam, añade otro criterio a los que había usado Clüver para su clasificación, el de la *politextualidad*. Es decir, al hecho que se retrotraigan a un texto anterior (*hipotexto*). Este criterio le permite a Hoek de añadir un cuarto tipo de texto a los propuestos anteriormente, el de texto transmedial, entendido como la transformación de un texto en otro texto³⁰.

A continuación, Müller (1996) fue uno de los primeros en relacionar el concepto de la intertextualidad con fenómenos más allá del texto y de dar una perspectiva más centrada en el soporte al concepto de intertextualidad. Para él, un producto medial se hace intermedial cuando se produce (media) una yuxtaposición multimedia. La *intermedialidad*, por tanto, es alejarse de las ideas de medios aislados o mónadas, como él los llama. La clasificación de las artes basada en rasgos intrínsecos había dado lugar a fenómenos distintos, analizados separadamente, algo que Higgins había criticado y que W.J.T Mitchell también critica en su idea de que “todos los medios son medios mixtos” (Mitchell, 2005), es decir, que no podemos aseverar que hay medios puros, distintivos, puesto que todos están mezclados entre sí, y la única diferencia sería el porcentaje en que eso sucede.

³⁰ Este término puede ser confundido con la *transmedialidad* defendida por Schröter, que se refiere más bien a la presencia de rasgos de un medio en otros medios (Zecca, 2013, p. 80).

Müller (1996) propone un recorrido a través de la clasificación de los medios a lo largo de la historia, comenzando por Aristóteles, para quien la puesta en escena de una tragedia aunaba una multiplicidad de formas artísticas en una suerte de intermedialidad, o Simónides de Ceos, poeta griego clásico, que describía la pintura como poesía silente, y la poesía como pintura vocal. Desde ahí continúa a través de las diferentes épocas, evidenciando algunas diferencias en la manera de tratar las fronteras entre medios a lo largo del tiempo. Por ejemplo, da algunos ejemplos como el de Giordano Bruno, que en su libro *De imaginum, signorum, et idearum compositione*, defendía que la filosofía, la poesía, la pintura y la música eran lo mismo. Además, Müller considera que durante la Ilustración, la poesía se convirtió en el género más respetado, por encima del resto, y volvió la idea de las estructuras mediales específicas y bien diferenciadas. Posteriormente, en el Romanticismo, con creadores como el ya mencionado Richard Wagner, resurgió el concepto de fusión medial, de traspaso de fronteras de los medios. En el periodo a caballo entre los siglos XIX y XX, el autor considera que nace el género híbrido por excelencia, el cine, que Eisenstein definió como el “arte sintético”.

Mikko Lehtonen³¹ fue uno de los primeros en intentar dar una definición acotadora del término *intermedialidad*, anclándola en el debate que hemos estado comentado sobre la *intermedialidad* como complemento del concepto de *intertextualidad*. Para él (Lehtonen, 2001, p. 76), la *intermedialidad* es la *intertextualidad* que traspasa las fronteras del medio. Esta idea de *intermedialidad* no es tan solo una expansión del concepto de *intertextualidad*, sino un nuevo modo de observar la cultura moderna y de entender la formación de significado. Según Peter Wollen (1993, p. 67), citado también por Lehtonen, la *intertextualidad*, en cierto modo, lleva a cabo una recontextualización que tiene como consecuencia una reconsideración del significado inicial del texto.

Una importante contribución en este ámbito fue la de Fiske (1987), para quien la *intertextualidad* tiene dos modos de relacionarse con los textos, el vertical y el horizontal, algo que Lehtonen toma en su trabajo para hablar de la *intermedialidad*. El horizontal se refiere a relaciones explícitas entre textos primarios, en el que están involucrados los géneros, personajes, tramas,

³¹ Profesor de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Tampere, en Finlandia.

temas, etc. La vertical, por otra parte, es la relación entre textos primarios y otros textos que se refieren al mismo. Por lo tanto, la relación horizontal siempre tiene una dimensión intermedial, puesto que los elementos como el género, el personaje, la trama o el tema no se limitan a un único medio, sino que son capaces de traspasar fronteras mediales y, en muchas ocasiones, fronteras culturales, especialmente en épocas recientes en las que se ha impuesto una cultura altamente mediatizada. También las relaciones verticales son área de *intermedialidad*. Hay gran cantidad de “textos secundarios” que hacen referencia a otros. Basta pensar en cuestiones como una crítica cinematográfica o cualquier texto producido por un lecto-espectador a partir de un producto cultural. Seamos productores o receptores, nuestros recursos culturales nunca se originan a partir de un único medio.

El autor defiende, por tanto, que la *intermedialidad* no solo expande el concepto de intertextualidad, como defendía Paech, sino que es un nuevo modo de crear significado, puesto que como hemos observado, cualquier recontextualización conlleva un cambio de significado.

El aporte de la intertextualidad al concepto de *intermedialidad* se puede resumir, siguiendo a Zecca (2013, p. 27), en dos puntos:

1) la idea de que ninguna entidad vive aislada, sino que se encuentra en sociedad y en estrecho contacto con lo que le rodea;

2) al tiempo, ningún lenguaje se desarrolla autónomamente, sino que su evolución está supeditada tanto a su permeabilidad intersemiótica como a su capacidad de importar o traducir otros lenguajes dentro de sí.

Posteriormente, la necesidad de acotar el término intermedialidad, al igual que sucedió y sigue sucediendo con la intertextualidad, fue una constante en los estudios, y esto fue lo que se propusieron algunos autores a finales de los años noventa y primeros años del presente siglo, puesto que la sobreabundancia de términos era tal que, según Rajewsky (2005, p. 44), la misma había conllevado una gran vaguedad e indefinición del concepto. Esto es lo que manifiesta Gumbrecht (2003, p. 173) en un provocador y enjundioso artículo titulado “Why Intermediality -if at all?”, en el que muestra su escepticismo frente a la generalización de un concepto que, como fue el caso de la *intertextualidad*, parece haber perdido sus aristas para convertirse en el comodín de estudios y encuentros científicos. En palabras de Gil González es

necesario festejar este eclecticismo –“tal vez una proclama de *antiteoría* o *pensamiento débil* posmodernos para algunos” (2012, p. 28)– a la hora de servirse del término, hibridándolo con las mejores tradiciones filológicas y de crítica textual.

Rajewsky, a sabiendas de esta necesidad de acotación, propugnaba que era necesario que los investigadores definieran lo que entendían por intermedialidad a la hora de utilizarla en sus investigaciones, o de lo contrario caerían de nuevo en una indefinición estéril para el avance científico del concepto.

Como no podía ser de otra manera, Rajewsky (2005) fue una de las primeras investigadoras en ofrecer una visión de conjunto de la *intermedialidad* desde un punto de vista crítico y con una propuesta esclarecedora. Para ella, la *intermedialidad* podría considerarse un *término paraguas* –*umbrella term*, en sus palabras–, es decir, un término que engloba diferentes prácticas dentro del mismo. Está de acuerdo con los autores citados anteriormente en que la *intermedialidad* sería un complemento para la *intertextualidad*, una nueva caja de herramientas de la que los investigadores se pueden servir para sus análisis. En este sentido, algunos autores, como Prieto (2017, p. 9) consideran que la *intermedialidad* podría ser denominada *intertextualidad 3.0*.

En primer lugar, ella entiende que la *intermedialidad* puede ser entendida en un sentido amplio o en un sentido más restringido. Desde un punto de vista amplio, sería un término genérico para referirse a todos los procesos que ocurren entre diferentes medios. Sin embargo, esta teoría es poco unificadora y de poca utilidad práctica al investigador. En un sentido restringido se puede hablar de diversas manifestaciones que presentan cada una diferentes particularidades que discutiremos a continuación.

A continuación, Rajewsky (2005, pp. 46-50) hace una distinción entre *intermedialidad* en sentido diacrónico y sincrónico. La primera de ellas haría referencia a los cambios históricos en la forma y la función de los medios, algo cercano a una *intermedialidad genealógica*, que teóricos del cine como André Gaudreault y Philippe Marion (2002) han usado para hablar del surgimiento de dicho medio. La segunda, en cambio, haría referencia a las interacciones entre los distintos medios en un contexto histórico y cultural determinado.

Dentro de la concepción sincrónica, Rajewsky distingue tres enfoques que han diferenciado a los estudios sobre *intermedialidad* en los últimos decenios. En primer lugar, ha habido un debate que recuerda el debate sobre la *intertextualidad* de los años setenta citado anteriormente, puesto que hay autores que consideran la *intermedialidad* una condición fundamental que abarca todas las producciones culturales y otros investigadores que se acercan a la *intermedialidad* como una categoría crítica para el análisis de textos. Sin embargo, algunos autores no hacen referencia a la intertextualidad en absoluto, sino que basan sus estudios en teoría o filosofía de los medios cercana a las teorías de Marshall McLuhan sobre los medios como extensión del hombre – aunque podemos encontrarla hasta en Sócrates y su reflexión sobre la el impacto de la escritura en la memoria de los aprendientes. Entre estos autores (*apud* Rajewsky, 2005, p. 48) encontramos a Sybille Krämer que ve la intermedialidad como una condición inevitable para el reconocimiento de medios, o el ya citado Gaudreault, que piensa que es necesario entender la relación entre los medios para entender los medios mismos y que está presente en cualquier producción cultural. El teórico alemán Jens Schröter, por su parte, habla de una *intermedialidad ontológica*, un modelo que sugiere que los medios existen solo en relación con otros medios, o las ideas de W. J. T. Mitchell, que defendía que todos los medios son medios mixtos, dando por sentado que la *intermedialidad* era una cualidad inherente de estos. Por último, Rajewsky considera que hay una tercera concepción cuyo objetivo es analizar el fenómeno de la *intermedialidad* dentro de los productos medial. En este sentido, designar un fenómeno como *intermedial* depende en gran medida tanto del enfoque disciplinario que se adopte como de cuál resulta el objetivo del análisis, o qué se entiende por medio, entre otros factores. Así, la autora distingue, por ejemplo, cuestiones como la presencia de formas intermediales en un producto medial, la formación de medios, comprender la función de cada medio, u otros enfoques que se concentran en un solo fenómeno dentro del producto medial, como la *écfrasis*, la literatura musicalizada, etc.

A continuación, Rajewsky (2005, pp. 51-52) propone una visión unificadora de estas teorías, entendida de forma sincrónica y con tres fenómenos fundamentales:

1) La transposición medial, como por ejemplo adaptaciones cinematográficas o “novelizaciones” de productos mediales, en la que la intermedialidad tiene que ver con la forma en que el medio se crea, es decir, con la transformación de un terminado producto medial en otro medio. El texto original –la película, el videojuego, el poema, etc– es la fuente del nuevo producto medial que se forma. Esta es una concepción orientada a la producción, de tipo genético.

2) La combinación de medios, que incluye fenómenos como la ópera, el cine, el teatro o incluso los ordenadores, en que el producto medial está constituido por una “constelación de medios diferenciados por convenciones” que llevan a cabo un proceso de combinación. Estas formas mediales combinadas están presentes en el producto medial final en su propia materialidad y contribuyen a la constitución y significación del mismo. Esta concepción, según la autora, sería de tipo semiótico-comunicativa.

3) Las referencias intermediales como, por ejemplo, referencias en un texto literario a una película, o viceversa; la evocación o imitación de técnicas cinematográficas como el zoom, el fundido a negro, etc. Otros ejemplos serían las ya citadas écfrasis –en palabras de Umberto Eco, (2003, p. 110) “cuando un texto verbal describe una obra de arte visual”–, o la literatura musicalizada. Las referencias, por tanto, deben ser entendidas como estrategias de construcción del significado de las que un producto medial se vale usando sus propios recursos técnicos. Esta concepción, al igual que la anterior, tiene una dirección semiótico-comunicativa, si bien en este caso estamos hablando de un único medio.

Es importante detenerse en las referencias intermediales (Rajewsky, 2002, pp. 72-85), a las que la autora dedica un mayor peso en su trabajo, dada la poca atención recibida en las investigaciones precedentes. La referencia puede asumir dos formas, la referencia sistémica y la referencia singular, dependiendo de si hace referencia al sistema de otro medio en su conjunto o a un texto heteromedial específico. Para ella, la referencia más significativa de la *intermedialidad* es la sistemática, que se divide en dos formas específicas: la cita sistémica y la contaminación sistémica. La primera de ellas es la apropiación por parte de un medio de elementos sistémicos de otro medio (figuras temáticas, topos narrativos, etc.). La segunda, por otra parte, se centra

en el empleo de las reglas prescriptivas o restrictivas de un medio en otro. La cita, a su vez, puede ser explícita o indirecta. La cita explícita se funda en la tematización de un medio por parte de otro medio, sin ninguna voluntad de imitar procesos o funciones. La indirecta se basa en la reutilización de elementos de otro medio, como evocación, simulación o reproducción parcial – piénsese en la écfrasis, o en la inclusión en una película de escenas a modo de videojuego de disparos en primera persona–.

Werner Wolf (2011) es otro de los autores que se propuso acotar el término de *intermedialidad*, y lo hizo en dos momentos bien diferenciados. En un primer momento (Wolf, 1999, pp. 44-53), da una definición de *intermedialidad* dividida en tres criterios. En primer lugar, menciona el criterio de la cantidad articulada sobre la base del eje parcial/total, que da cuenta de la cantidad y proveniencia de la mezcla medial. De esta manera, encontramos textos cuya referencia es total (como una adaptación cinematográfica) o parcial (una unidad de expresión de un medio, como las escenas del videojuego de disparos en primera persona citadas anteriormente). En segundo lugar, el autor habla del criterio de la génesis intermedial, sobre el eje primario/secundario. Este criterio se refiere al rol que lleva a cabo la referencia intermedial en el nacimiento del texto meta. Por último, el criterio de la calidad intermedial, insertado en el eje implícito/explicito, se basa en la relación intermedial cuyo desarrollo puede ser directo, como combinación de materiales de diversos medios, o indirecta, como transformación lingüística del texto de partida en un texto de llegada medialmente diferente.

Posteriormente, tras entrar en contacto con las tesis de Rajewsky, cambia ligeramente su definición de *intermedialidad* e intentar darle una perspectiva más delimitada. Así, el autor define la *intermedialidad* como la participación de más de un medio en la significación o en la estructura de una determinada entidad semiótica (Wolf, 2005, p. 253) y lleva a cabo una clasificación de tipo analítico, cuya ventaja es la economía y la capacidad para distinguir las simples alusiones a otros temas o tópicos de otro medio dentro de un mismo texto o producto medial –algo que encajaría dentro del ámbito de la intertextualidad– de las referencias que realmente transforman la composición de un medio. En su concepción, centrada en el estudio de la literatura, pero extrapolable a otros medios, el autor distingue entre una intermedialidad

extracomposicional y otra *intracomposicional*. La intermedialidad *extracomposicional* haría referencia a la *transmedialidad* y también a la transposición, citada esta última por Rajewsky anteriormente. La *transmedialidad* –entendida en el sentido en que lo usaba Schröter– haría referencia a todos esos rasgos que no son específicos a un único medio, como los mitos, motivos centrales, metareferencialidad, etc. Por otra parte, la transposición sería la capacidad de un medio de prestar o tomar prestados rasgos específicos de otros medios como, por ejemplo, las adaptaciones cinematográficas, etc. La intermedialidad *intracomposicional* incluiría la referencia intermedial, ya mencionada, y la *plurimedialidad*. Este último concepto es entendido como el carácter híbrido de algunos productos culturales cuya composición medial puede ser delineada. Esto sería lo que ocurre, por ejemplo, en las novelas ilustradas en las fronteras de los medios presentes están trazadas de manera más o menos clara. La referencia, que el autor reconoce que no representa una heterogeneidad de sistemas semióticos, opera en la base del significado de la fuente original, a los que incorporan significados provenientes de otro medio. De esta manera, la decodificación de ese significado sería necesaria para entender el significado final de dicho producto medial.

Ambos autores, Rajewsky y Wolf usan el término remediar o remediación en diferentes ocasiones durante sus trabajos para hablar de la *intermedialidad*, puesto que la *intermedialidad* conlleva la evocación o imitación de rasgos de un medio en otro –piénsese, por ejemplo, en la transposición medial o la *intermedialidad extracomposicional* de Wolf–. Sin embargo, tanto Wolf como Rajewsky quieren distanciarse de los trabajos de Bolter y Grusin, cuyo libro publicado en 2000, *Remediation*, tuvo una gran difusión. Sin embargo, su concepción del término no tiene que ver tanto con la *intermedialidad*, sino más bien con la genealogía de los medios ya mencionada por Gaudreault y Marion anteriormente, es decir, con la *intermedialidad* entendida como concepto diacrónico. Para Bolter y Grusin, “all current media remediate,” (2000, p. 55), es decir, que se apropian y remodelan las prácticas representacionales de las formas antiguas. La remediación, por tanto, sería el proceso por el cual los nuevos medios se valen de rasgos de los medios precedentes para emerger. Como cita Rajewsky (2005, p. 61), el problema de

la definición de Bolter y Grusin es, precisamente, su indefinición, pues en la concepción de la *intermedialidad* que ellos defienden, remediación es tanto el surgimiento del cine a partir de los rasgos de la fotografía y el teatro –que, efectivamente, han creado un nuevo medio–, así como las referencias a otros que pueden surgir en una determinada producción cinematográfica. Para resumir, se puede decir con sus palabras que, “no medium today, and certainly no single media event, seems to do its cultural work in isolation from other media, any more than it works in isolation from other social and economic forces” (Bolter y Grusin, 2000, p. 15). Esta concepción de Bolter y Grusin es el epítome de lo que se considera la *intermedialidad* entendida desde un punto de vista diacrónico, es decir, que intenta reconstruir la historia de los medios a través de las relaciones que establecen entre ellos durante su existencia. Bolter, Grusin y otros autores, como el ya mencionado McLuhan o los teóricos del cine Gaudrault y Marion, toman como objetivos en sus investigaciones comprender cómo incide la *intermedialidad* en la evolución de un determinado medio o de grupos de ellos, y entender si los medios presentan fases de desarrollo más propensas a la *intermedialidad* que otras. Según Lorenz Engell, profesor de filosofía de los medios de la Universidad de Weimar, el desarrollo de un medio se articula en 4 fases fundamentales:

- 1) la experimentación de las propias capacidades tecnológicas;
- 2) la imitación de las formas comunicativas dominantes;
- 3) la institucionalización de las propias especificidades;
- 4) la autoreflexión.

Para Engell, el medio manifiesta una mayor tensión intermedial en el último estadio, el de la autoreflexión, en que el medio comienza a auto-observarse y auto-describirse y, por lo tanto, a distanciarse de su propia especificidad para buscar nuevas capacidades en relación con otros medios (*apud* Zecca, 2013, p. 93-94).

Eso mismo es, según Gaudrault (2006), investigador quebequés de estudios cinematográficos, lo que sucedió y está sucediendo con el cine. Al principio, la actividad cinematográfica se colocaba dentro de medios de expresión preexistentes como la fotografía o el espectáculo escénico. Era una extensión tecnológica de prácticas mediales ya existentes.

El nacimiento del cine como institución medial reconocida socialmente no coincide con la invención de la técnica, defiende Gaudreault (2006, p. 209), sino con el momento en que la actividad cinematográfica comienza a hacer suyas prácticas culturales o mediales ajenas. Este proceso de síntesis intermedial es el que lleva a la cristalización que le permite alcanzar una identidad sociolingüística reconocida convencionalmente. Por lo tanto, en un trabajo junto al experto en artes visuales Philippe Marion, Gaudreault (Gaudreault y Marion, 2007, p. 141) defiende que un medio siempre nace dos veces. Un primer nacimiento “integrativo”, que lo forma, y un segundo nacimiento “distintivo”, que lo reconoce.

El investigador francés Rémy Besson toma los trabajos de Gaudreault y de otros teóricos franceses tales como Marion y Villeneuve para realizar una síntesis que le ha llevado a distinguir cuatro acepciones de intermedialidad, basadas en conceptos clave (Besson, 2014). La primera se basa en la idea de *copresencia*, que corresponde en líneas generales con una extensión de la intertextualidad. El autor propone varios ejemplos como el caso de *Las Meninas* de Velázquez o, en el caso de la narrativa, algunas novelas como las de Juan Francisco Ferré, Jordi Carrión o Manuel Vilas, en las que se insertan correos electrónicos, chats y otros mecanismos (Florenchie, 2016, p. 57). La segunda acepción, una variación de la primera, es de carácter diacrónico y se basa en lo que Besson llama “transferencia” y corresponde más o menos a lo que conocemos bajo el nombre de “adaptación”. El investigador francés menciona la película francesa *La vida de Adèle*, adaptación de un cómic de Julie Maroh. Florenchie añade ejemplos como la obra de teatro *Las bicicletas son para el verano*, de Fernando Fernán Gómez, adaptada al cine en 1984 por Jaime Chávarri y a la radio por la Cadena SER en 2011. La tercera acepción, igualmente diacrónica, se basa en la emergencia de nuevos medios o soportes. En el ámbito literario se podrían mencionar las *blogonovelas* o las microficción en Twitter. La cuarta acepción defendida por Besson es una unión de las tres manifestaciones anteriores, y correspondería a las llamadas *narrativa transmedia* y también al *crossmedia*.

El experto en *narrativa transmedia*, Carlos Scolari, afirma que este es “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores

asume un rol activo en ese proceso de expansión” (Scolari, 2013, p. 48). La novedad es que esto le otorga al lector la posibilidad de ser, no solo espectador, sino también coautor –lo que primero Jenkins (2006) y después Scolari (2013) llamaron *prosumidor*–. Un ejemplo de *narrativa transmedia* podría estar en la serie de Netflix *La casa de papel*, que ha trascendido todos los medios a través de las creaciones de los *fans*, y cuyo universo incluso ha llegado a formar parte de movimientos de protesta reales. Estos fenómenos han sido analizados por el investigador español Antonio J. Gil González (Gil González, 2012), quien ha propuesto una sistematización de la *intermedialidad* inspirándose en el trabajo de Jenkins, Scolari, Bolter y Grusin, pero también de filólogos como Gérard Genette. Para Gil González (2012, pp. 15-47), la *intermedialidad* es un campo de interacciones entre nuevos medios y se manifiesta de forma particular en tres modos, como:

a) *hibridación* (también llamada *transmedialidad*), es decir, como espacio intermedio entre varios medios: la incorporación en la obra de diferentes lenguajes;

b) la *remediación*, concepto tomado de Bolter y Grusin, que consistiría en la institucionalización de un nuevo medio gracias a la integración de lenguajes ya constituidos (proceso inverso a la *hibridación*);

c) la *adaptabilidad*, lo que Scolari (2013) denomina *narrativa transmedia*, fundada en la sistematización del proceso de adaptación de una obra a otro medio.

Para clarificar este punto, nos detendremos un instante en el concepto de *narrativa transmedia*. El término *narrativas transmedia*, como explica Scolari (2013, pp. 4-5), está de moda. Si bien hace unos años los términos en auge eran *multimedia* e *interactividad*, ahora las palabras clave son convergencia y transmedia. Este último, defendido por Scolari, es llamado en ocasiones *cross-media por la industria*. La función de la narrativa transmedia, según Scolari, es la de devolver la importancia de la narrativa a la vida del *Homo sapiens*, tal vez *Homo fabulators*, como propone el propio Scolari, u *Homo narrans*, como proponen algunos antropólogos (Niles, 1999) a raíz de las últimas investigaciones en torno a la importancia de las competencias narrativas como ventaja que permitió la supervivencia de la especie.

El concepto de *narrativa transmedia*, en realidad, fue introducido originalmente por Henry Jenkins en un artículo publicado en *Technology Review* en el 2003, con el nombre en inglés de *transmedia storytelling*. El autor afirmaba que habíamos entrado en una nueva era de convergencia de medios que volvía inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales (Jenkins, 2006, p. 11).

Según el autor:

Younger consumers have become informational hunters and gatherers, taking pleasure in tracking down character backgrounds and plot points and making connections between different texts within the same franchise. And so it is predictable that they are going to be expecting these same kinds of experiences from works that appeal to teens and young adults (Jenkins, 2006, p. 29).

Es decir, se esperan la misma experiencia de *El ala oeste de la Casa Blanca* que de mundos como *Pokémon* o *Matrix* a medida que se hagan mayores. Tal como explica Jenkins, en las *narrativas transmedia*,

each medium does what it does best—so that a story might be introduced in a film, expanded through television, novels, and comics; its world might be explored through game play or experienced as an amusement park attraction. Each franchise entry needs to be selfcontained so you don't need to have seen the film to enjoy the game, and vice versa (Jenkins, 2006, p. 96).

En definitiva, según Scolari (2013, p. 19) “las narrativas transmedia son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” No son únicamente una adaptación de un lenguaje a otro: la historia que cuenta el cómic no es la misma que aparece en la pantalla del cine o en la microsuperficie del dispositivo móvil.

Este concepto, como no podría ser de otra manera, ha generado su propia galaxia semántica, que Scolari (2013, pp. 20-23) intenta sintetizar en pocas páginas. Conceptos como: *cross-media*, plataformas múltiples (*multiple platforms*), medios híbridos (*hybrid media*), mercancía intertextual (*intertextual commodity*), mundos transmediales (*transmedial worlds*), interacciones transmediales (*transmedial interactions*), multimodalidad (*multimodality*) o intermedios (*intermedia*) forman parte de la mencionada. Cada uno de estos conceptos ilumina, según Scolari, alguna dimensión de las narrativas transmedia: si *mercancía intertextual* nos obliga a pensar en términos de una economía política de lo textual —un texto que se produce, distribuye y consume—, el concepto de *mundo transmedia* nos lleva a una teoría de los mundos narrativos. *Grosso modo*, cada uno de estos conceptos trata de nombrar una misma experiencia: una práctica de producción de sentido e interpretativa basada en historias que se expresan a través de una combinación de lenguajes, medios y plataformas. Veamos con más detalle algunos de estos conceptos. Sin embargo, como pone de manifiesto Gil González (2012, p. 47) el fenómeno de la *transmedialidad* defendido por Jenkins y Scolari, junto a otros como el *cross-media* y el *multimedia*, son, al fin y al cabo, diferentes manifestaciones de la *intermedialidad*.

El concepto de *cross-media*, como avanzábamos anteriormente se ha convertido en uno de los más populares dentro de la comunidad académica y profesional. Según el experto en medios digitales Jak Boumans (2004), el *cross-media* se define a partir de cuatro criterios:

- Cross-media involves more than one medium, ranging from analogue and digital media or digital media only, which all support each other with their specific strengths;
- Cross-media aims at an integrated production;
- Cross-media content is delivered/accessible on a range of devices such as PCs, mobiles, TV set or set-top boxes;
- The use of more than one medium needs to support one theme/story/one purpose/one goal/one message, depending on the type of project;
- Cross-media do not just exist by the juxtaposition of different devices and platforms, but finds it relevance when the

common message/story/goal is spread on the different platforms and when the supporting interaction takes place on these different platforms (Boumans, 2004, p.4).

Según Espen Ytrebreg (2009), de la Universidad de Oslo, el concepto *plataformas múltiples* (*multiple platforms*) tiende a focalizarse en la tecnología digital, en tanto proveedora de un marco de diseño que incorpora los diferentes medios (p. ej., textuales o audiovisuales), plataformas (p. ej., chats, blogs, redes sociales, grupos de discusión) o sistemas de *software* (p. ej., Linux o Windows, .gif o .jpeg). A estas plataformas digitales se agregan otras como la televisiva, la radiofónica o la telefónica.

Marie-Laure Ryan (2015; 2016), por su parte, habla de narrativa transmedia, esto es, *transmedia narrative* o *transmedia storytelling*. Cuando la autora intenta acotar el concepto en sus primeros trabajos, entendía que la narratología debería reconocer otros medios de contar historias más allá del lenguaje escrito y oral, a pesar del innegable recorrido que han tenido ambos en la historia. Para esta autora, el término *transmedia* sugiere que el contenido narrativo forma una historia unificada a través de varios medios (Ryan, 2015, p. 4).

Ryan es bastante crítica con la etiqueta de *transmedia*, al considerar que ha sido amplificadas por la industria del entretenimiento hasta hacernos creer que el modo de contar historias ya nunca será el mismo. La autora considera que “while we cannot deny the existence of a cultural phenomenon known as transmedia storytelling, we can ask whether it is a form of storytelling or primarily a marketing strategy, whether it is really new...” (Ryan, 2015, pp. 1-2).

Estos conceptos defendidos por Ryan se acercan bastante al de mundos transmedia –*transmedial worlds*– de Lisbeth Klastrup y Susana Pajares Tosca (2004). Estas dos expertas en videojuegos de la IT University de Copenhagen definen los mundos transmedia como

abstract content systems from which a repertoire of fictional stories and characters can be actualized or derived across a variety of media forms. What characterises a transmedial world

is that audience and designers share a mental image of the “worldness” (a number of distinguishing features of its universe). The idea of a specific world’s worldness mostly originates from the first version of the world presented, but can be elaborated and changed over time. Quite often the world has a cult (fan) following across media as well (Klastrup y Pajares Tosca, 2004, p. 1).

Por lo tanto, en un mundo *transmedia* tanto el público como sus creadores comparten una misma imagen mental del mismo, o sea una serie de rasgos que distinguen un determinado universo narrativo. Según Klastrup y Pajares Tosca (2004), un mundo *transmedia* puede tener su comienzo sin distinción de medios: el mundo de *El Señor de los Anillos* nació en las novelas, el de *Star Wars* en el cine y los *Pokémon* provienen de un juego para la Nintendo Gameboy.

Desde una perspectiva ligeramente diferente, otros autores como Eric Méchoulan (2003) le dan un contenido más filosófico al término. Este profesor basa su teoría en una “hermenéutica de los soportes”, a saber, la necesidad de dar importancia a la materialidad, rasgo esencial de todo texto que ha sido dejado de lado por los análisis hasta ese momento, pues considera que la obra (texto) no opera solamente en relación a otros textos o en relación a la movilización de competencias discursivas, “mais également dans le recours à des institutions qui en permettent l’efficacité et à des supports matériels qui en déterminent l’effectivité” (Méchoulan, 2003, p. 10). Dentro de estos modos de *soporte*, habría dos categorías: la *alta*, relacionada con las instituciones que permiten la legitimación del medio y la *baja*, referida a las técnicas y los materiales usados.

Por lo tanto, la *intermedialidad* estudia cómo “textes, images et discours ne sont pas seulement des ordres de langage ou de symbole, mais aussi des supports, des modes de transmission, des apprentissages de codes, des leçons de choses” (Méchoulan, 2003, p. 10), pues las ideas no flotan (en palabras del autor) en un éter insondable ni son construcciones espirituales ajenas a los propios componentes sobre los que se forman. Eso no significa que la producción de significado sea reductible a procesos materiales, sino que existen vínculos entre lo físico (lo material) y lo semántico (las ideas-texto).

Méchoulan, además, añade a la cuestión el concepto de dispositivo foucaultiano entendido como instrumento de/del poder (Florenchie, 2016, p. 61). La *intermedialidad* en la concepción de Méchoulan necesita tiempo para existir, manifestarse y, por lo tanto, no tiene nada que ver con la inmediatez, según Florenchie. Este último aspecto es a menudo defendido a la hora de ensalzar las nuevas tecnologías y los medios de información y comunicación. Sin embargo, entiende la autora, se confunden los conceptos de inmediatez y simultaneidad. Méchoulan concibe el concepto de *intermedialidad* como una invitación a considerar la inmediatez como efecto de la *intermedialidad* y no como su esencia: “L’intermedialité sera donc analysée en fonction de ce que sont des “milieux” et des “médiations”, mais aussi des “effets d’immédiateté”, des “fabrications de présence” ou des “modes de résistance” (Méchoulan, 2003, p. 22).

En este sentido, defiende Florenchie (2016, p. 62), la simultaneidad, como las ventanas que se abren a la vez en la pantalla de un ordenador, es una simultaneidad visual que no provoca una reacción inmediata. Por tanto, la *intermedialidad* “no produce una disolución del presente, sino que al contrario, lo densifica”. En la retina, se dilata el tiempo, lo que no significa que la obra intermedial ofrezca más desde un punto de vista cognitivo, sino que tiene una mayor fuerza inmersiva debido a la imagen a la que se recurre. Esto, según la misma autora, es lo que sucede en novelas como *Alba Cromm*, de Vicente Luis Mora, donde el texto novelístico se enmarca dentro de la maqueta de una revista electrónica.

Silvestra Mariniello, por su parte, aboga por una definición de la *intermedialidad* que retoma la importancia de la materialidad, pero que no pretende ser única. En uno de sus artículos (2009) se basa en una cita de Eric Méchoulan para abrir paso a su teoría. Méchoulan, al ser preguntado por una definición de *intermedialidad*, respondió interrogándose si no sería

¿Un nombre arrojado sobre un conjunto vago de prácticas analíticas resultado de saberes ya desarrollados? ¿Un aparato teórico en vía de constituirse con su letanía de prácticas rituales y de cuestionarios estereotípicos? ¿Una apariencia engañosa? A mi modo de ver, todo lo anterior a la vez (Mariniello, 2009, p. 61).

La intermedialidad, por lo tanto, es para ella un concepto polimorfo, como otros tantos que se encuentran en las ciencias humanas como historia o cultura. Mariniello considera la intermedialidad algo más allá de la propia materialidad o hibridación de medios. Para la autora, la *intermedialidad* es “el conjunto de condiciones que hacen posible los cruzamientos y la concurrencia de medios, el conjunto de figuras que los medios producen al cruzarse, la disposición potencial de los puntos de una figura en relación con los de otra.” (2009, p. 64). Defiende, de esta manera, que estamos ante un nuevo paradigma que permite comprender las condiciones materiales y técnicas de transmisión de la experiencia tanto en el presente como en el pasado. De esta manera, la autora propone superar la tradición del pensamiento que intenta comprender los sujetos o las sustancias después de haber entendido sus conexiones. Para ella, volviendo a citar a Méchoulan, el nuevo paradigma consiste en “ver actuar primero las relaciones” y, así, “concebir a los sujetos como nudos de conexión”. Por lo tanto, siguiendo esta reflexión, la intermedialidad ha supuesto un cambio en “la tabla de operación” (Mariniello, 2009, p. 64).

Su objetivo, como es posible comprobar, es captar los problemas epistemológicos que genera este término en una era de grandes cambios en los medios. Como ha sido mencionado, la intermedialidad es un concepto polimorfo, materializado en el momento en el que la relación entre los medios y los propios medios se vuelven indiscernibles. No es el resultado de la diferencia entre dos medios, sino el evento de esta diferencia. Para la autora, la intermedialidad puede designar:

- 1) relaciones entre medios;
- 2) transformaciones que llevan a la creación de nuevos medios;
- 3) las relaciones que producen los nuevos medios en el ámbito social.

Se podría decir que esta última actividad de la *intermedialidad* es una de las innovaciones que la autora brinda a las reflexiones sobre el término, pues marca la transición hacia una teoría de la sociedad que incluye a los medios, a una teoría en la que sociedad, socialidad y medios se co-construyen y destruyen permanentemente. El entorno mediático, para ella, transforma nuestra vida, la experiencia subjetiva y colectiva, así como las formas de vida y

los sistemas de valores. Según James Cisneros (2007), la *intermedialidad* se inscribe en un contexto de cambios académicos y sociales producidos en los últimos 20 años, en particular el desmoronamiento de la universidad moderna, causado por la mundialización y la comunicación virtual.

En su estudio sobre el concepto, James Cisneros (2007, p. 20) discute la *intermedialidad* inscribiéndola en el contexto de los cambios académicos que se han producido masivamente durante los últimos veinte años. La *intermedialidad* aparece como el síntoma del desmoronamiento de la universidad moderna, causada por la mundialización y la “comunicación virtual”. Mariniello añade que esta revolución ha puesto en discusión las bases de lo que ella llama *literacy* tradicional, que podríamos traducir como alfabetización. El sistema epistemológico en el que se inscribe nuestro pensamiento, basado en la oposición entre palabra e imagen, se ha disuelto. “El flujo de sonidos e imágenes ha adquirido tal velocidad que no se deja domesticar por el lenguaje” (Zecca, 2013, p. 104). Esta emergente alfabetización podría ser denominada posalfabética, puesto que sus características principales son:

1) la superación de la oposición entre palabra e imagen, en un momento en el que la visualidad se ha vuelto discursiva y empieza a perturbar la construcción lingüística y filosófica que los mantenía separados;

2) la atención por la materialidad del lenguaje, algo que la intermedialidad reivindica junto con la centralidad de la técnica y el modo de transmisión del significado.

Por lo tanto, la intermedialidad propone un nuevo paradigma que cuestiona el lenguaje como mediador universal y único, pues es el lenguaje invadido por las imágenes. El régimen de conocimiento del mundo moderno, según la autora, es la representación y, por lo tanto, la *intermedialidad* –a diferencia de la *intertextualidad* y la *interdiscursividad*– es un concepto que sale de la lengua para habitar fuera de ella. De ahí que, según la autora, los medios y las técnicas afecten tanto como su contenido-mensaje.

En resumidas cuentas, se podría decir que los estudios sobre *intermedialidad* se basan en tres oposiciones fundamentales, transversales a diferentes campos del saber en los que la categoría de la *intermedialidad* ha entrado tales como la crítica literaria, las ciencias de la comunicación o la

semiótica, por citar algunos. Estas tres oposiciones, según Zecca (2013, p. 73-106), son:

- 1) la oposición sintético/transformacional;
- 2) la oposición sincrónico/diacrónico;
- 3) la oposición metodológico/epistémico.

En la primera de estas oposiciones, como hemos mencionado previamente, encontramos a autores tal que Schröter, que divide la *intermedialidad* en cuatro campos discursivos. El primero de ellos sería el de la *intermedialidad sintética*, concebida como el resultado de un proceso de fusión de diferentes medios en un nuevo medio; el segundo sería el de la *intermedialidad formal o transmedial*, que se refiere a la presencia de rasgos comunes de un medio en otros medios; la tercera sería la transformacional, el resultado de la representación de un medio por parte de otro medio; y, por último, la ontológica, concebida como la condición natural que caracteriza cualquier medio, cuya constitución es siempre una trama de formas y contenidos de otros medios.

Otro de los grandes representantes de esta idea es Claus Clüver (2007) que, como se ha visto, inserta a todos los medios dentro de un fenómeno comprensivo llamado *intermedialidad*, que sería el estado ontológico –por usar el término popularizado por Schröter– de cualquier medio. Dentro de esta perspectiva sintética estarían también las teorías mencionadas de Hoek, cuyo propósito era actualizar las ideas de Clüver. Lo que caracteriza a todos los autores mencionados anteriormente es su concepción de la *intermedialidad* como una síntesis, como una fusión que se manifiesta diferentemente según la tensión de las relaciones entre los medios.

La perspectiva transformacional, por su parte, indaga los procedimientos que emplea un medio para duplicar dentro del mismo unidades de expresión o contenido de otros medios. La atención, ahora, no está en el proceso de síntesis o fusión, sino en cómo un medio transforma los elementos de otro cuando los hace propios. Las investigaciones basadas en esta perspectiva, como las conducidas por Ágnes Pethö (2012), se centran en cómo las formas y modos de expresión se actualizan dentro de obras concretas como, en el caso de los estudios de esta profesora, en las obras de Hitchcock o de cineastas italianos como Antonioni o Varda.

La segunda oposición de la que hemos hablado sería aquella entre lo sincrónico y lo diacrónico. La perspectiva sincrónica sería la que tiene como objetivo edificar una tipología de las diferentes formas intermediales, mientras que la diacrónica se propone trazar una historia de los medios basada en la *intermedialidad*.

Dentro de la perspectiva sincrónica podríamos situar a Irina Rajewsky (2005) y a Werner Wolf (2011), cuyos objetivos han sido los de trazar un mapa de las interconexiones y examinar su función e influencia con el objetivo de construir taxonomías descriptivas que permitan sistematizar las relaciones entre los medios y, por lo tanto, ser de utilidad al investigador a la hora de estudiar los fenómenos concretos asociados a la *intermedialidad*. Como dijimos, Rajewsky se centra en tres grandes fenómenos intermediales, la transposición, la combinación medial y la referencia. Por su parte, Wolf defiende que hay dos tipos de *intermedialidad*, la *extracomposicional* y la *intracomposicional*.

La perspectiva diacrónica, por otra parte, estudiada por Balter y Grusin, por McLuhan y otros, tiene como objetivo, en palabras de Müller, “poner de relieve la inestabilidad de las relaciones entre los medios y las funciones históricas de tales relaciones” (Müller, 2010, p. 18). Esta *intermedialidad* sería visible a lo largo de la historia del propio medio (como hemos visto, Gaudreault y Marion (2007) se basan en esta perspectiva para sus estudios cinematográficos), puesto que está presente “después del medio”, como producto de las relaciones entre ellos, y “antes de los medios”, como crisol en que emergen y se institucionaliza un medio.

Por último, la oposición de perspectivas que más interesa a este trabajo y la más en boga en las últimas investigaciones, sería la oposición entre metodología y episteme. Según Rajewsky (2005, p. 50), la intermedialidad puede ser concebida actualmente en dos modos:

- 1) como categoría crítica para el análisis concreto de productos y configuraciones mediales;
- 2) como una categoría fundamental relacionada con una episteme cultural concreta.

La primera de ellas, según Zecca (2013, p. 100-101), sería anterior a un fenómeno de amplitud lingüística determinada y lleva a cabo un trabajo de

definición y reconstrucción metalingüística por parte del investigador. En el segundo caso, hablamos de una *intermedialidad* posterior a un fenómeno cultural de extensión más amplia, que nace como reacción a los hechos presentes en la realidad social, cultural e histórica, sin tener en cuenta las observaciones del investigador.

Se puede decir, por tanto, que los autores que han sido mencionados anteriormente toman la *intermedialidad* como una categoría innovadora, capaz de aportar un contenido heurístico importante en reacción a los paradigmas de investigación precedentes. Entre ellos, por ejemplo, se encuentran: el estudio de las relaciones entre palabra e imagen por parte de Hoek; la musicalización de las novelas de Woolf o Joyce, por parte de Wolf; las referencias intermedialies en la literatura italiana, campo de investigación de Rajewsky; el doble nacimiento del cine, por parte de Gaudreault. En ámbito hispanohablante, destacan las investigaciones sobre la fusión de géneros y elementos extraliterarios en la obra de Agustín Fernández Mallo y otros autores de narrativa por parte de Pantel y Florenchie, o las investigaciones de Asunción López-Varela en torno a la génesis y las posibilidades de la *intermedialidad*; el estudio de la relación entre series televisivas norteamericanas y la novela española actual, por parte de Teresa Gómez Trueba o el monográfico de Antonio J. Gil González sobre intermediaciones novela, cine, cómic y videojuegos, entre tantos otros.

Para todos los autores involucrados en el estudio de la *intermedialidad*, la noción representa una nueva perspectiva de análisis, caracterizada por un metalenguaje específico e instrumentos de investigación actualizados.

Sin embargo, desde el punto de vista epistémico, es posible considerar la *intermedialidad* un fenómeno cultural relacionado con las transformaciones del sistema medial actual. El giro digital –*digital turn*, en inglés– y la proliferación de tecnologías de la información y comunicación han cambiado el modo en que los medios se relacionan entre sí. Por tanto, el impacto de la *intermedialidad* en el modo de consumo y producción –no en vano se habla actualmente de prosumidores, aunando ambas ideas– supone la creación de un nuevo paradigma audiovisual y de pensamiento en el que los actuales estudiantes de lenguas están claramente inmersos. Se podrá hablar, sin duda, de una nueva sensibilidad que aúna las experiencias mediales en un “vasto

magma operacional sinestésico” (Sontag, 1996, p. 35) que confunde lenguajes y sentidos, y produce nuevas experiencias. En palabras de Oosterling (2003, p. 38-42), la *intermedialidad* desarrolla lo que se ha venido a llamar “sensibilidad intermedial”, una nueva “lógica de la sensación” capaz de sentir en relación con diferentes medios. El mismo Oosterling y Ziareg (2011, pp. 1-2) observa el rol crucial que actualmente tiene la relación entre cuerpo y tecnología en el pensamiento creativo de la colectividad, así como la importancia de la democratización de las tecnologías informativas en el mundo actual.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se puede entender la importancia de la nueva alfabetización posalfabética de la que hablaba Mariniello y la necesidad de incluir la *intermedialidad* en sus diversas formas dentro de las clases de lengua y literatura, tanto para extranjeros como para nativos, objetivo final del presente trabajo.

2.4. Intermedialidad y nuevos medios

En este apartado se abordará el fenómeno de los nuevos medios, cuya importancia es capital para esta investigación, ya que han supuesto una revolución en la manera que tenemos de entender el aprendizaje, las relaciones sociales y otros aspectos que derivan de ellos (algo sobre lo que profundizaremos más adelante en este trabajo). Al mismo tiempo, según algunos autores como Lehtonen (2001) o López-Varela y Tötösy (2008) consideran que no se le ha prestado demasiada atención todavía al hecho de que la cultura y los medios de nuestra época sean parte de una cultura intermedial y multimodal.

Sin embargo, de esta breve introducción surgen muchas dudas, que deben ser salvadas antes de poder continuar, —relacionadas con los términos en cuestión: qué se entiende por nuevos medios o qué hay de todos esos términos (tales como multimodalidad, multimedialidad, hipermedialidad y otros) relacionados con los estudios que nos conciernen. En este capítulo nos proponemos dar una definición de nuevos medios tal y como lo entienden algunos de los más reputados autores en el género de los estudios de comunicación y medios como Manovich (2001), Feldman (2003) o Creeber y Martin (2009), a la vez que ofrecer una caracterización relativa a sus rasgos y aspectos diferenciales con respecto a los “viejos medios”. A continuación, intentaremos acotar el significado de los términos más importantes relacionados con la intermedialidad y los nuevos medios; para ello, relacionaremos estos conceptos con teorías sobre los medios y la nueva cultura siguiendo las propuestas de Jenkins (2006) y Manovich (2001).

2.4.1. Genealogía de los nuevos medios

Desde los años 80, la expresión *nuevos medios* ha ido entrando en el acervo común de los hablantes y, por lo tanto, ha generado una cierta indefinición de la cual será necesario huir para poder dar una visión adecuada del fenómeno que se está investigando. Según Creeber y Martin (2009, p. 1) “it has become the term which people most commonly use to refer to the profound

changes in electronic communication that have taken place since the arrival of digital technology in the 1980s.” Pero, ¿cuáles son esos cambios y cuáles son las características del fenómeno?

Antes de nada, se van a ofrecer unos antecedentes del fenómeno y cómo hemos llegado hasta aquí. Manovich (2001, pp. 45-48) cuenta “cómo los medios llegaron a ser nuevos” en una de las secciones de su famosa obra *The language of new media*. El 19 de agosto de 1839, en el Palacio del Instituto, en París, Louis Daguerre presentó un nuevo proceso al que bautizó con su propio nombre, el daguerrotipo. Este invento supuso una revolución en el ámbito de la reproducción de la imagen hasta tal punto que la gente se enfervorecía intentando comprar uno de los nuevos aparatos de daguerrotipos para inmortalizar la vista desde sus ventanas. A su vez, en 1833, Charles Babbage había diseñado un dispositivo que denominó el Motor Analítico (*Analytical Engine*, en inglés). Este dispositivo, según Manovich, contaba con la mayoría de características esenciales de un ordenador moderno: teclas para introducir datos e instrucciones, memoria para almacenar la información introducida, un procesador que Babbage llamó “molino” (*mill*, en inglés) y una impresora con la cual se imprimían los resultados finales. Sin embargo, este invento no tuvo tanto éxito como el daguerrotipo.

Estos dos conceptos, la captura de la imagen y el procesamiento de la información son, según Manovich, dos trayectorias que corrieron separadas durante un tiempo, aunque su unión generó lo que hoy conocemos como nuevos medios. Esta ligazón fue, en cierta medida, algo necesario, ya que los gobiernos y las corporaciones necesitaban de instrumentos para poder almacenar y procesar toda la información que manejaban: censos, historiales médicos, historiales de trabajadores, fichas policiales, etc. De la misma manera, tenían la necesidad de encontrar un modo para difundir todos esos textos, imágenes y sonidos que se generaban desde las instituciones con el objetivo de incentivar una ideología unitaria y dar forma a los estados modernos. De la primera tarea se encargaría la fotografía, la prensa, la radio y la televisión, mientras que de la segunda se harían cargo los ordenadores.

Durante bastante tiempo, ambas trayectorias corrieron paralelas. Se inventaban calculadoras y otros dispositivos mecánicos de procesamiento de

información y, al mismo tiempo, se creaban modos de almacenamiento de imágenes, sonido y texto como las películas fotográficas o los discos de vinilo.

Progresivamente, en el ámbito de la imagen, las escenas se alargaban y crearían el cine, que fascinó al mundo. En el ámbito del procesamiento de la información, el censo oficial de los Estados Unidos decidió adoptar unas máquinas tabuladoras que grababan la información introducida en tarjetas. La compañía que lo inventó, creada por Herman Hollerith, acabó fusionándose con algunas otras para formar la compañía llamada International Business Machines Corporation, hoy conocida como IBM.

Hubo que esperar hasta el 1936 para el siguiente gran paso hacia lo que hoy conocemos como nuevos medios, cuando el matemático británico Alan Turing publicó un artículo titulado "Los números computables, con una aplicación al Entscheidungsproblem"³². Este artículo ofrecía una descripción teórica de un ordenador que posteriormente fue llamado *Máquina Universal de Turing*. La máquina, en teoría, podía llevar a cabo cualquier cálculo efectuado por un humano y operaba leyendo y escribiendo números en una banda infinita. En cada paso, se hacía avanzar la banda para que tomara el siguiente comando, para leer los datos o para escribir el resultado. A parte del indudable avance que esto supuso, para Manovich es sorprendente las coincidencias que esta máquina tiene con el cinematógrafo, cuya esencia es la de grabar y almacenar datos visuales en una forma material.

El mismo año, las dos trayectorias mencionadas anteriormente se acercan más, pues Konrad Zuse, un ingeniero alemán, construyó el primer ordenador digital. Una de las innovaciones es que el control de los programas llevaba a cabo mediante una cinta perforada, que consiste en una larga tira de papel en la que se realizan agujeros para almacenar los datos.

Finalmente, cincuenta años después, ambas trayectorias finalmente se unen como concluye Manovich (2001, p. 48): "media and computer — Daguerre's daguerreotype and Babbage's Analytical Engine, the Lumière Cinématographie and Hollerith's tabulator — merge into one".

A partir de ese momento, todos los medios se traducen a datos numéricos accesibles por ordenadores. Las imágenes, el sonido, las formas,

³² Visitable en <https://www.abelard.org/turpap2/tp2-ie.asp>.

los espacios, los textos, etc., se vuelven computables, esto es, “media becomes new media” (Manovich, 2001, p. 48).

2.4.2. Rasgos y definiciones de los nuevos medios

Llegados a este punto, se hace necesario acotar el término y dar una definición válida que nos sirva para trazar la frontera entre los viejos y nuevos medios.

La definición tradicional nos dice que los nuevos medios, también llamados medios digitales, son todos aquellos medios cuya distribución y, como añade Manovich (2001, p. 43), producción es mediada por un ordenador. Por lo tanto, textos que son distribuidos a través de un ordenador son considerados nuevos medios, mientras que los textos impresos en papel no lo son. No obstante, consideramos junto con Manovich que esta definición es muy restrictiva y sería necesario ahondar más en ella.

Hay varios rasgos de los nuevos medios que, si bien no son exclusivos de ellos al cien por cien, sí que se puede considerar que son los más representativos (Lister et al., 2009, pp. 13-44).

En primer lugar, se dice que los nuevos medios son digitales, lo que quiere decir que todos los datos de entrada son convertidos en números, para posteriormente ser descodificados y recibidos en otro dispositivo. Aquí, el contraste con respecto a los medios analógicos es claro, pues cualquier producto tiene que ser reproducido físicamente si quiere ser transmitido.

El segundo rasgo característico de los nuevos medios es la interactividad, que podría definirse como la capacidad para poder intervenir y cambiar cualquier elemento del producto medial al que está accediendo. En este caso, el lector-receptor-espectador se convierte en un usuario, a quien se le permite “hacer uso”, es decir, manipular, dicho producto. Como ha puesto de relieve Manovich, esta no es exclusiva de los nuevos medios, pues ya en obras de otras épocas era necesaria la interacción del receptor para completar la obra. Piénsese en la obra de Cortázar o de Borges, por ejemplo. Sin embargo, se podría decir que, en los nuevos medios, este rasgo ha ido más allá, incluyendo al usuario como parte de esa red de interacción. Tal y como apunta Marie-Laure Ryan el usuario se siente conectado corporalmente al mundo

virtual en el que tiene lugar la interacción (Ryan, 2001, p. 14), como se podría mencionar en el caso de los videojuegos.

El tercer rasgo definitorio, y quizá uno de los más mencionados a la hora de hablar de nuevos medios, es la hipertextualidad. El prefijo *hiper-*, derivado del griego, quiere decir *sobre, por encima de*, es decir, que el hipertexto es un texto que ofrece una red de enlaces a otros textos que están fuera del mismo. El hipertexto tiene una historia dual (Lister et al., 2009, p. 26). La primera de ellas está ligada a la teoría de la literatura, cercana a lo que conocemos como intertextualidad, dentro de la que se incluyen notas a pie de página, índices, glosarios, etc. La segunda de ellas, más pertinente al tema tratado, está relacionada con cualquier información visual, auditiva o verbal que dentro de sí misma enlaza con otra información. De aquí surge también la idea de hipermedia, cuyo alcance definiremos más adelante.

El siguiente concepto muy ligado al de nuevos medios es el de red, cuya importancia habían ya predicho algunos autores (Lister et al., 2009, p. 31) en los años 80, dada la incipiente descentralización de la producción y la segmentación del consumo y recepción de los productos mediales por parte de los usuarios. El público receptor, actualmente, “although massive in terms of numbers, is no longer a mass audience in terms of simultaneity and uniformity of the message it receives” (Françoise Sabbah, 1985, p. 219). Esta descentralización generada por los nuevos medios ha ido creando un nuevo movimiento que podemos denominar reticular, y que se traduce en la proliferación de redes de diferentes niveles y escalas, sobre todo gracias al advenimiento de Internet: desde la misma World Wide Web hasta los juegos online, pasando por las redes sociales, los blogs, el e-aprendizaje y los foros de diversa índole.

Esta nueva condición reticular de los medios es la que ha generado que los conceptos de productor y consumidor se hayan metamorfoseado en el concepto de prosumidor, un mismo usuario capaz de producir y consumir, algo que Jenkins ya había predicho en cierta manera y sobre lo que volveremos en próximos capítulos.

El quinto rasgo mencionado es el de la virtualidad, un término que se ha usado profusamente y que es necesario acotar para no caer en una mayor indefinición. Este término, en realidad, se ha usado de manera retrospectiva

para hablar sobre el poder de cautivar que tienen algunos medios como la literatura, el cine, la música, etc. Sin embargo, con el advenimiento de los nuevos medios, ha perdido ese significado que podíamos interpretar como un estado en el que te sumerges con el consumo de dicho producto casi tan bueno como la realidad. En la actualidad podemos hablar de una realidad simulada, alternativa a la real. Los individuos de una sociedad moderna pasan de lo real a lo virtual sin solución de continuidad y esto está dando lugar a nuevas formas de personificación, de construcción de la identidad y de comprensión del espacio. No en vano se hablaba de ciberespacio, un término ya superado a tenor del desarrollo que se ha producido en el ámbito de los nuevos medios y el espacio habitado por los usuarios.

La sexta y última característica que ponen de relieve los autores es la de simulación, muy relacionada con lo virtual que acabamos de analizar. En nuestra cultura, la palabra simulación ha estado siempre muy ligada a los términos de imitación, emulación, algo ilusorio y artificial, una copia hueca de algo auténtico. Para los autores, si bien es cierto que estamos hablando de algo artificial, sintético, no lo es tanto si hablamos de ilusorio o falso, pues en muchos casos la simulación crea algo inexistente en el mundo real –basta pensar en los videojuegos para entender el concepto–. El término de simulación ha tenido una trayectoria diferente en diversos ámbitos. Por ejemplo, en la teoría postmodernista, con Baudrillard, cuya teoría postula que las simulaciones son signos que no se pueden intercambiar por elementos reales fuera de un determinado sistema de signos, sino solo con signos dentro del mismo. Estos intercambios, por lo tanto, funcionarían como objetos reales, de ahí su concepción de la realidad suplantada por la hiperrealidad. Esta teoría tendría mucha influencia en la teoría de la sociedad como espectáculo de Guy Debord (2003), publicada originalmente en 1967 en el influyente libro titulado, precisamente, *La sociedad el espectáculo*, en el cual mostraba una visión de la sociedad definida por las relaciones simuladas (el espectáculo) más que por las relaciones sociales.

A su vez, el concepto también ha estado ligado a la simulación por ordenador, que se podría definir como “a mathematical or algorithmic model with a set of initial conditions, that allows prediction and visualisation as time unfolds (Prensky, 2001a, p. 211). Este tipo de simulación es la que permite que los

economistas predigan fluctuaciones de mercado, que los geógrafos analicen el cambio demográfico o que meteorólogos hagan predicciones del tiempo.

Por último, hablando de simulación, es posible mencionar los juegos simulados, cuyos procesos emulan no solo relaciones y sistemas, sino también la base representacional de otros medios. En este caso, se puede observar el modo en que los juegos simulan los modos representacionales de otros medios como el cine, el cómic o la literatura, y también cómo se sirven de simulaciones de las relaciones sociales para crear juegos de gestión social como Los Sims.

Todas estas características, como se ha visto, están muy relacionadas con los nuevos medios. Sin embargo, para Manovich (2001, pp. 49-65) algunas de ellas no son específicas de los nuevos medios. Para él, hay cinco rasgos presentes en los nuevos medios que son los que definen realmente la diferencia entre estos y los medios analógicos. En primer lugar, la representación numérica, pues todos los productos de los nuevos medios son compuestos en código digital. En segundo lugar, la modularidad, el principio definido como la estructura fractal de los nuevos medios, es decir, la capacidad de los elementos mediales, sean imágenes, sonidos, formas, etc., para ser representados como muestras discretas (píxeles, caracteres, símbolos, etc.). En tercer lugar, hablamos de la posibilidad que generan los dos puntos explicados anteriormente para automatizar muchas operaciones involucradas en la creación, manipulación y acceso a los medios, de la cual los humanos pueden ser eliminados de manera intencionada, como por ejemplo cuando hablamos de la inteligencia artificial de un videojuego. En cuarto lugar, el autor menciona la variabilidad, pues un producto medial no es algo fijo y perenne, sino que existen infinitas versiones del mismo, algo que posibilitan tanto la representación numérica como la estructura modular mencionadas anteriormente. Por ejemplo, un mapa que variamos a nuestro antojo según la necesidad, una base de datos, etc. Por último, el autor menciona la transcodificación (*transcoding*, en inglés), la consecuencia más importante de la digitalización de los medios en su opinión. Como él ha sugerido, los medios se almacenan como datos, y esta información contiene dos capas distintas: la capa cultural, es decir, aquella que nosotros reconocemos y somos capaces de enlazar con una realidad específica, y la capa informática, a saber, esa secuenciación numérica que le permite al ordenador la lectura del mismo. Una

foto, por lo tanto, es reconocible culturalmente para nosotros, mientras que para el ordenador será una secuencia de números asignados a los colores que forman la misma.

2.4.3. Alcance e impacto de los nuevos medios

Todas las cuestiones técnicas explicadas anteriormente han tenido un gran impacto en el modo que hay que concebir los productos socioculturales y esto, a su vez, ha tenido un gran impacto en la realidad que vivimos.

Siguiendo a Lister et al. (2009), es posible afirmar que los nuevos medios posibilitan nuestras experiencias textuales, nuevos géneros y formas textuales, así como nuevas formas de entretenimiento, placer y consumo de medios, como los videojuegos, las simulaciones, los efectos especiales en el cine, pero también la poesía digital, la literatura en redes sociales o los paseos virtuales por museos, por citar algunas entre la gama de posibilidades.

Los nuevos medios también han dado lugar a nuevas formas de representar el mundo que ofrecen nuevas experiencias y posibilidades, como los ambientes virtuales de inmersión, o las plataformas de aprendizaje online. Esto desemboca en otra consecuencia, las nuevas relaciones entre los sujetos (usuarios y consumidores) y las tecnologías mediales, provocado por los cambios en el uso y la recepción de los medios en nuestra vida diaria. Este cambio es bidireccional, no solo ha cambiado la relación que tenemos para con los medios, sino la interrelaciones y la intersubjetividad que se genera en los intercambios sociales.

A su vez, los medios digitales han creado nuevas experiencias en el sentimiento de pertenencia, identidad y comunidad, pues la realidad física se ha expandido a la virtual, y esto ha permitido la posibilidad de sentir y sentirnos en muchos ámbitos más allá del local, algo que tiene grandes consecuencias en el modo que tenemos de ubicarnos en el mundo.

De la misma manera, surgen nuevos modos de relacionar el propio cuerpo con los medios: piénsese en el *streaming*, o en los juegos de realidad virtual, como ejemplo. Algo que, en cierta manera, ya había predicho McLuhan (1964) en el famoso libro sobre los medios como extensiones del ser humano.

Por último, se encuentran nuevos patrones de organización y producción de los productos mediales, que tienen como consecuencia nuevos fenómenos de estructuración de varios ámbitos relacionados con los medios como la cultura, la economía, la industria, la propiedad o la regulación misma.

Entre los medios que se hallan dentro de la categoría que se está definiendo, hay desde medios tradicionales como la fotografía, la televisión, el cine o el periodismo, los cuales han sufrido una gran cantidad de transformaciones en su estructura, así como plataformas de almacenaje y distribución como CD, DVD, podcasts, plataformas de videojuegos o la misma World Wide Web. Existen también otros medios relacionados directamente con la aparición de Internet, como son los que permiten la comunicación mediana por ordenador, como e-mail, chats, foros, redes sociales, blogs, etc., al igual que los nuevos espacios de realidad virtual sobre los que hemos hecho hincapié anteriormente.

De estas reflexiones se desprende la importancia de un fenómeno que vertebra todos los demás: la aparición de Internet. Esa Internet, como la definió Christine Hine en su imprescindible libro sobre la etnografía de Internet, que tiene a la vez dimensiones de artefacto y de cultura. Y, por lo tanto, que existe, “as a place where things just simply get done” junto como “an agent of change and source of opportunity and risk” y ambos “mutually inform one another.” (Hine, 2015, p. 86).

Pero, ¿qué es Internet y desde cuándo existe este fenómeno? La presente investigación se ofrecerá, a continuación, un pequeño repaso a la historia de la Internet para poder ofrecer un estado actual de las cosas y comprender qué cambios sociales se desprenden del mismo, sin pretender ser exhaustivos ya que no este el tema que concierne a nuestro estudio.

Internet, que puede ser utilizada tanto en masculino como en femenino, se define como un conjunto de redes de comunicación que utilizan los protocolos TCP/IP para interconectarse. Su historia está muy ligada a la historia

Internet, según la definición provista por el Federal Networking Council del gobierno de los Estados Unidos en 1995, es un sistema de información global que

1) is logically linked together by a globally unique address space based in the Internet Protocol (IP) or its subsequent extensions/follow-ons;

2) is able to support communications using the Transmission Control Protocol/Internet Protocol (TCP/IP) suite or its subsequent extensions/follow-ons, and/or other IP-compatible protocols;

3) provides, uses or makes accessible, either publicly or privately, high level services layered on the communications and related infrastructure described herein (en Lister et al., 2009, p. 164).

Sus orígenes se remontan a la década de 1960, dentro de un proyecto del ejército de los Estados Unidos llamado ARPA, cuyo objetivo era buscar un modo de interconectar los ordenadores de los mandos militares de aquella época. Sin embargo, el verdadero éxito de Internet tiene lugar en 1972, momento en que se mostró por primera vez al público un nuevo proyecto titulado ARPANET, una nueva red de que funcionaba a través de la red telefónica. El éxito comercial de Internet tendría lugar más adelante, en 1990, cuando Tim Berners-Lee, que en esa época trabajaba en el CERN de Ginebra, creó el navegador WorldWideWeb (WWW) y el lenguaje HTML (Berners-Lee y Cailliau, 1990).

Este fue el gran paso que permitió el acceso a Internet a nivel global, lo que, conjugado con la disminución del precio de los ordenadores personales, dio paso a la denominada Revolución Digital, que marcó el inicio de la sociedad de la información en la que nos vivimos actualmente. Esta revolución digital ha supuesto una casi ubicuidad de los medios digitales, presente en la mayoría de las acciones diarias de un ser humano, y que aún sigue actualizándose con nuevos fenómenos como la llegada de teléfonos inteligentes o el Internet de las cosas.

Internet, como todos sabemos, ha tenido un gran impacto en nuestra vida y en cómo se conciben los diferentes aspectos de ella. Por ejemplo, hay una gran influencia en el hecho del afianzamiento definitivo de la posmodernidad frente a la modernidad, de esa “babel informativa” de la que

hablaba Giovanni Vattimo en la que la comunicación y los medios han adquirido un carácter central. Una sociedad, como se ha avanzado anteriormente, en la que prima lo hiperreal frente a lo real y lo híbrido frente a lo unitario. Una sociedad, como avanzaba Zygmunt Bauman (1999; 2005), líquida, que rehúye cualquier estatismo. Este cambio está muy relacionado con el de la sociedad posindustrial en el que la información y las compañías dedicadas a ello tienen una presencia capital en la vida de las personas.

Otra de las grandes consecuencias de la revolución digital es la intensificación de los procesos de globalización. Gracias a Internet, por ejemplo, las fronteras se diluyen, las grandes corporaciones acceden a mayores mercados y las relaciones personales no tienen límite especial. Esta idea está muy relacionada con la descentralización del poder político, el empoderamiento de las personas frente al poder facilitado por las redes sociales y la facilidad de comunicación, etc. Estas consecuencias, sin embargo, han sido etiquetadas como extremadamente hiperbólicas por algunos autores. A pesar de los supuestos beneficios que puede conllevar la revolución digital en ámbitos como la educación o el trabajo, entre otros, sería oportuno, como afirma Selwyn (2010, p. 12), ser un poco más prudentes con las promesas y excelencias ofrecidas por las tecnologías digitales.

Sería, sin embargo, demasiado atrevido ofrecer una lista definitiva de cambios socioculturales ocurridos en la era de Internet, pues su alcance es vastísimo, se actualiza constantemente y, además, dicha conceptualización no es el objetivo de este trabajo.

2.4.4. Un mar de términos: *intermedialidad*, *multimedialidad*, *hipermedialidad*, *transmedialidad* y afines

A lo largo de las páginas anteriores se han observado algunos términos relacionados con los medios que hasta ahora no han sido definidos en esta investigación y que resultan capitales para el devenir de nuestro trabajo. Estos conceptos, entre otros, son la *multimedialidad*, la *hipermedialidad*, la *transmedialidad* y tantos otros que se pueden encontrar en los textos sobre

nuevos medios y su influencia en las prácticas culturales contemporáneas.³³ Y es que, si algo caracteriza a los medios digitales, es su capacidad de converger (Jenkins, 2006), de ahí la profusión de términos ante la que uno se encuentra cuando se intenta dar cuenta de los artefactos culturales producidos en la era digital.

De esta manera, el primero y más difuso de estos términos es el de la *multimedialidad*, un término ubicuo en la actualidad, tanto en el ámbito de la comunicación como, sobre todo, en el ámbito de la actualización digital en educación. Sin embargo, el término raramente es definido a la hora de usarlo. En efecto, es tal la indefinición que en una definición proporcionada por una revista británica especializada en informática de los años 90 citada por el gurú de la comunicación Tony Feldman se leía que “multimedia is all things to all people. The name can convey a highly specific meaning or less than nothing, depending on your audience” (Feldman, 2003, p. 23). Y es que, en los albores de Internet, el término carecía de identidad propia y era definido de maneras variopintas. Su historia, no obstante, data de mucho antes. Al parecer, un artista y cantante estadounidense llamado Bob Goldstein lo usó para promocionar la inauguración de un espectáculo llamado “LightWorks at L’Oursin” en Long Island, descrito como un espectáculo “multi-media music-cum-visuals”. El vocablo, según algunos autores, surge tomando como modelo el término “intermedia”, acuñado por Dick Higgins pocos años antes (Badii et al., 2009).

Posteriormente, en los años 70, cuando todavía la informática no había alzado el vuelo, se empezó a usar el término multimedia para hacer referencia a un cierto tipo de materiales educativos que combinaban cuadernillos, fragmentos de cine, cintas de audio y diapositivas (Feldman, 2003, p. 24). Por lo tanto, desde un primer momento se ve esa yuxtaposición de elementos que caracterizará el término tal y como es conocido hoy. Y es que la cualidad multimedial no es exclusiva de los nuevos medios, como autores como Lamarca Lapuente (2013) ponen de manifiesto, los códices medievales lo eran,

³³ Rajewsky (2005, p.44) cita otros tantos, como “plurimediality, crossmediality, infra-mediality, media-convergence, media-integration, media-fusion, hybridization...”, muchos de ellos efímeros y poco utilizados, otros tantos sinónimos entre sí.

así como los famosos caligramas de Apollinaire u otros poemas visuales que hemos citado a lo largo de esta obra.

La etimología del término es diáfana: ‘muchos canales de comunicación’. Es decir, la combinación de dos o más medios de comunicación: texto, imagen estática o en movimiento, o audio. Algo que, según Manovich (2001, p. 136) es fácilmente observable en las páginas web, que unen “JPEG images, QuickTime clips, audio files, and other media elements, side by side.”

Se está hablando, por lo tanto, de un término técnico, de un conjunto de sistemas que proporcionan el hardware y software necesario para combinar imágenes estáticas y en movimiento junto con texto, sonido e información. A su vez, toda la información de un programa multimedia, volviendo a las características de los nuevos medios propuestas por Manovich, puede ser registrada en un formato determinado. En resumen y, de nuevo, en palabras de Feldman (2003, p. 25), multimedia “is the seamless integration of data, text, sound and images of all kinds within a single, digital information environment.”

La multimedialidad tiene mucha relación con otro de los términos que nos ocupa en este trabajo, el de la hipermedialidad. Este, a su vez, tiene mucha relación con otro término que ya hemos definido en este introducido, el hipertexto, cuya definición sería “a way to link and access information of various kinds as a web of nodes in which the user can browse at will” (Berners-Lee y Cailliau, 1990), cuya información estaría organizada de manera no secuencial, es decir, en bloques discretos de contenido llamados en español nodos, conectados a través de diferentes enlaces.

El término *hipermedia*, según Lamarca Lapuente (2013) sería una combinación de sendos términos: *hipertexto* y *multimedia*, que darían como resultado el término hipermedia. La *hipermedialidad*, según la autora, sería un modo de hipertextualidad en el que los enlaces superan la propia textualidad para incluir otros medios: imágenes, audio, vídeo, en definitiva, multimedia. Por lo tanto, la *hipermedialidad* conjugaría en un mismo concepto el de hipertextualidad y el de multimedialidad, lo que se traduce en una gran riqueza de datos ofrecida por los diferentes medios y, a su vez, un nuevo modo de estructurar la información y de acceder a la misma sin la necesidad de limitar los enlaces a las fronteras del texto tradicional.

Según Lamarca Lapuente (2013), “las anclas ya no sólo son palabras, sino que pueden, por ejemplo, ser una imagen o un fragmento de ella, o pueden ser una secuencia de audio o de vídeo”. La estructura de un producto hipermedial, por lo tanto, es similar a la de un hipertexto, pero ligeramente más compleja, pues deben interactuarse y sincronizarse diferentes medios.

Los productos hipermediales han supuesto una gran revolución en el modo de comunicar, pues se hallan más cerca de nuestro modo habitual de aprendizaje y pensamiento, tal y como comentan diferentes psicólogos de la educación como Helger Horz (2005) o Shapiro y Niederhauser (2004) a propósito de las ventajas de las representaciones reticulares como ventaja para el aprendizaje a largo plazo y la construcción del significado, así como de los beneficios de sistemas con una estructura no lineal para el aprendizaje profundo, ya que supone un reto para el aprendiente el hecho de tener que buscar coherencia por sí mismo.

El mejor ejemplo de la *hipermedialidad* se encuentra en la World Wide Web, ese espacio en que se integran texto, imagen, sonido, vídeo, información, etc., de manera ilimitada. A su vez, con el auge de las redes sociales, encontramos cada vez una mayor presencia del fenómeno, que incluso da pie a comunicación en ausencia de texto escrito, como por ejemplo los emoticonos o los llamados “memes”.

La siguiente figura, tomado de Lamarca Lapuente (2013) resume la idea de la que se ha venido hablando hasta ahora.

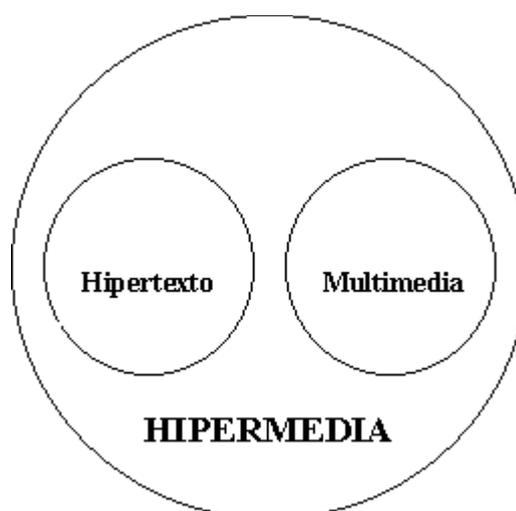


Figura 1. Hipermedia (Lamarca Lapuente, 2013)

En cualquier caso, como acertadamente cita Lamarca Lapuente (2013) en su trabajo, es habitual tomar hipertexto e hipermedia como sinónimos, pues “el término hipertexto se ha generalizado con gran fuerza utilizándose indistintamente tanto para referirse al hipertexto en sentido estricto, como al hipertexto multimedial –esto es, hipermedia– pues prácticamente ya no existen hipertextos conformados por texto únicamente”.

Otro término muy relacionado con el surgimiento de los nuevos medios y de gran relevancia para este trabajo es el de transmedialidad. Jens Schröter, mencionó un fenómeno similar en 1998 y, sucesivamente, en otros trabajos posteriores (2010, 2011). Para él, el concepto de *intermedialidad transmedial* hacía referencia a estructuras formales que no eran específicas de un medio particular, sino que se encontraban en varios medios diferentes. Por ejemplo, si hablamos sobre la transmedialidad de la narración, dice el autor, estamos abriendo una relación entre dos medios sin que sea esta pueda ser asignada a un medio o a otro como característica específica.

El gran difusor del término, sin embargo, fue Henry Jenkins, quien lo unió al concepto de narración y lo llamó *transmedia storytelling* (narrativa transmedia), tomando en cierta medida la idea propuesta por Schröter. La historia, según algunos de los investigadores más activos en el ámbito (Scolari et al., 2014, p. 2) inicia con un artículo de Jenkins publicado en enero de 2003. Sin embargo, el concepto sería popularizado finalmente en su famoso libro *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* de 2006. Jenkins, en dicho trabajo, observó como muchas obras contemporáneas se caracterizaba por la expansión de su narrativa a lo largo de diferentes medios (cine, televisión, cómics, libros, anuncios, etc.) así como plataformas como por ejemplo blogs, foros y redes sociales. Este fenómeno, según Scolari, es característico del S. XX y su aparición, sin duda, ha ido de la mano de los nuevos medios. En palabras del autor, “a lo largo del siglo XX numerosos mundos narrativos han asumido una configuración transmedia, desde *Superman* hasta *Conan el Bárbaro*. Si vamos un poco más atrás, a finales del siglo XIX, emerge la figura de Sherlock Holmes...” (Scolari et al., 2014)³⁴. Esta

³⁴ Para más información sobre las propuestas de investigadores como Jenkins o Scolari, véase el apartado 2.3.6. en esta investigación.

expansión del relato es una necesidad tanto social como comercial y semiótica. En muchos casos, además, como ocurrió con *Sherlock Holmes*, la extensión de la narración no es suficiente para los lectores, y por esa razón Arthur Conan Doyle tuvo que resucitar en 1902 a *Sherlock Holmes* después de haberlo matado en 1893, o series televisivas como *CSI* acaban teniendo diferentes extensiones narrativas en diferentes lugares de la geografía estadounidense.

Desde el punto de vista semiótico, los autores (Scolari et al., 2014) citan el caso de algunos relatos cuyos personajes requieren más espacio y tiempo, como sucedió con el caso de *Lost* que, además, creó una extensión más allá del propio medio en que surgió.

Otra característica esencial de las narrativas transmedia es la participación de los usuarios, que convierte a los lectores-espectadores en usuarios y de ahí en productores-consumidores (prosumidores).

Este término está muy relacionado con otro, también teorizado por Scolari, denominado *crossmedialidad*. Un producto crossmedial sería “an intellectual property, service, story or experience that is distributed across multiple media platforms using a variety of media forms” (Ibrus y Scolari, 2012, p. 7). Esto, añadido a una narración, daría lugar al ya citado término de narrativas transmedia.

En resumen, la definición podría representarse con la siguiente fórmula (Scolari et al., 2014, p. 3): “Media Industry (canon) + Collaborative Culture (fandom) = Transmedia Storytelling”.

La cuestión, después de estas disquisiciones sobre diferentes términos involucrados en el ámbito de los nuevos medios, es necesario volver a las reflexiones iniciales y preguntarse: ¿dónde queda la intermedialidad en todo esto?

Según nota Besson (2014, p. 12) el desarrollo del término *multimedialidad*, acaecido, como hemos comentado, a principios de los años 90, coincide con la redefinición contemporánea de la noción de *intermedialidad*. Esta coyuntura ha creado, en ocasiones, algunos malentendidos entre ambos términos, puesto que ambos coinciden con la era del desarrollo de los nuevos medios y de la democratización de las “tecnologías numéricas” que han permitido que la imagen, el sonido, el audio y la información sean codificados en un único formato. Este fenómeno de convergencia ha transformado la esfera

tanto pública como privada, y ha posibilitado una mayor fluidez de los productos mediáticos.

Sin embargo, tal y como apuntan autores de gran reputación en el ámbito de los medios, ambos términos tienen un alcance teórico muy diferente. Existe, como veremos, una diferencia fundamental entre la *intermedialidad* y la multimedialidad, que es el modo en el que se integran los medios que componen el producto. Cuando hablamos de *multimedialidad*, estamos hablando de una pluralidad sin ahondar en las relaciones existentes entre los distintos medios o modos expresivos recogidos en dicho medio, mientras que cuando hablamos de *intermedialidad*, nuestra percepción se centra en “las fronteras, las zonas de contacto, las fusiones” (Chiappe, 2014, p. 5).

Dos de los grandes teóricos de la intermedialidad han visto, en esta clasificación, una suerte de jerarquización terminológica pues, si bien ambos términos hablan de la puesta en común de diferentes medios, la profundización perceptiva cambia en ellos.

En primer lugar, Claus Clüver (2007), defiende que hay tres tipos de textos según la relación existente entre los medios que lo componen: textos multimedia, textos con medios mixtos y textos intermediales. La diferencia, según el autor, es el tipo de relación existente entre los medios en cada uno de los artefactos mediales. Así, un texto multimedia “comprises separable and individually coherent texts in different media”, mientras que diversos medios presentes en los medios mixtos “would not be coherent or self-sufficient outside of that context.” Los textos intermediales, sin embargo, están constituidos por dos o más sistemas de signos “in such a way that the visual, musical, verbal, kinetic, or performative aspects of its signs cannot be separated or disunited.” (Clüver, 2007, p. 25). Sin embargo, el autor defiende que todos estos fenómenos que él menciona deberían ser estudiados por ese nuevo fenómeno integrador llamado *intermedialidad*.

Irina Rajewsky (2005; 2010), a quien se ha citado extensamente en este trabajo de investigación, propone la visión de la *intermedialidad* más aceptada actualmente, y es que este concepto sería el marco general utilizado para estudiar las relaciones entre medios y otras prácticas discursivas, así como de los fenómenos que se desprenden de dichas relaciones. Así, la multimedialidad, por ejemplo, sería la subcategoría denominada

“combinaciones entre medios” (Rajewsky, 2005, p. 51), en la que se encuentran también los medios mixtos de W.J.T. Mitchell, citados a su vez por Clüver.

Esta intermedialidad se extiende hacia tres ámbitos, como ha notado Jensen (2016): hacia lo discursivo, lo material y lo institucional de manera que, en resumen, podemos decir que

the concept of intermediality highlights the interrelated discourses of communication that general public encounters via interrelated media technologies throughout contemporary everyday life. In a wider sense, intermediality can be understood as one aspect of a modern social formation permeated by general technologies of information and communication that lend themselves to specific applications in material production, political governance and cultural life, as currently captured by descriptions such as “the information society” and “the network society” (Jensen, 2016, p. 11).

Asimismo, gracias al impacto de los nuevos medios, los espacios para el intercambio no paran de aumentar, especialmente desde la llegada de Internet. “The use of networks has come to dominate our lives” decía van Dijk en la introducción de uno de los libros que por primera vez teorizaron sobre lo que hoy conocemos como Sociedad (Van Dijk, 2002, p.1). Y es que, en cierto modo, los nuevos medios nos han obligado a repensar la relación de los medios entre sí y para con la sociedad. Tanto Manovich como Jenkins, dos autores fundamentales en el ámbito, han teorizado sobre esta estructura reticular en sus obras.

En el caso de Manovich, el autor reflexiona brevemente sobre el concepto de las fronteras entre los medios, caracterizadas por un cierto desvanecimiento, por una amalgama de elementos, de ahí que hablara de la “estética de la continuidad” (2001, p. 135) que se observa de manera sutil, pero clara al mismo tiempo, en los nuevos medios.

Por su parte, Richard Jenkins, como se ha avanzado, es uno de los grandes revolucionarios en el ámbito de los nuevos medios. Publicó en 2006 un

libro pionero llamado *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (Jenkins, 2006). Los puntos más importantes de este trabajo y que crearon un encendido debate en la comunidad fueron los de convergencia de los medios, cultura de la participación e inteligencia colectiva. Estos puntos, que el autor aclaró posteriormente, en 2014, en un artículo en respuesta a ciertas críticas venidas del mundo académico sobre el alcance de los mismos, presentan una gran importancia para el trabajo que nos concierne y, por tanto, nos detendremos sobre ellos para intentar enlazarlos con nuestro discurso.

Para el autor (Jenkins, 2006), asistimos a un momento histórico en el que se está produciendo un flujo constante a través de diferentes plataformas mediales, en el que las industrias de los medios cooperan entre sí y en el que el público no pone reparos en saltar de un medio a otro para alcanzar el tipo de entretenimiento que buscan. Estas son, para el autor, las características esenciales de la cultura de la convergencia. Un término, además, cuyas raíces se expanden desde lo tecnológico e industrial hasta lo sociocultural, y producen cambios en dichos ámbitos por igual. Un antecedente de este fenómeno podría encontrarse en el concepto acuñado por el gurú de la comunicación Marshall McLuhan de “aldea global”, popularizado en su libro de 1964, *Understanding Media* (McLuhan, 1964).

Este fenómeno de convergencia que observa Jenkins representa un cambio cultural importantísimo, en el que los consumidores buscan conexiones e información en diferentes medios. Sin embargo, el autor deja claro que esta convergencia no es únicamente un cambio tecnológico, como apuntábamos, sino un cambio en la relación existente entre tecnologías, industrias, géneros y público. “Convergence alters the logic by which media industries operate and by which media consumers process news and entertainment” (Jenkins, 2006, p. 15). La convergencia, lo que observamos en ella, no se refiere a una meta, sino a un proceso, a un fenómeno en movimiento.

La cultura de la participación está muy ligada al fenómeno de la convergencia y a Internet. No se debe confundir, dice el autor, con la interactividad, que ya dijimos que es una de las características de los nuevos medios. La interactividad es la capacidad de las nuevas tecnologías de ser más receptivas a la retroalimentación del consumidor. Sin embargo, la participación se refiere a unos “protocolos culturales y sociales” (Jenkins, 2006, p. 13).

Podría definirse (Jenkins et al., 2009, p. 5) como una cultura en la que hay pocas fronteras para la expresión artística, en la que se apoya crear y compartir estas creaciones con otros, un cierto sentido de orientación por parte de los más avezados hacia los inexpertos y, en definitiva, una mayor conexión social entre unos y otros.

Esta cultura de la participación no habría sido posible sin lo que Tim O'Reilly, visionario de Internet y gran defensor del software libre, vino a llamar la Web 2.0. Esta nueva concepción de la World Wide Web está formada por páginas web que fomentan la interoperabilidad, el compartir información y cuyo diseño está centrado en la participación del usuario. La Web 2.0, por tanto, es una forma de actuar de los usuarios más que una tecnología, con el objetivo de democratizar la producción y el acceso de la información en esa aldea global llamada Internet. Esta nueva concepción de la participación ciudadana en Internet dio pie al auge de los blogs y, posteriormente, de las redes sociales, de la posibilidad de crear páginas web y contenidos por parte de los usuarios, de aumentar la importancia del contenido agregado por los usuarios en las páginas web, como es el caso de los wikis, etc.

Algunos autores (Herkman 2012a, 2012b; Lehtonen 2000) han puesto de manifiesto su perplejidad ante el surgimiento de dos términos que, a simple vista, parecen muy similares: el de *convergencia* y el de *intermedialidad*. Lo cierto es que la intermedialidad, más que un fenómeno en sí, ha sido un cambio de paradigma, un giro en el modo de acercarse a los productos culturales y en el que la relación entre lo social, lo económico, lo tecnológico, lo institucional y lo discursivo tienen una importancia capital (Herkman, 2012a).

2.4.5. Intermedialidad, convergencia y educación

Según algunos autores, el discurso sobre la convergencia pone excesivo énfasis en el fenómeno de la fusión de los medios y de la influencia que esto tiene en la política, la economía y la educación. En palabras de Herkman (2012a, p. 14) "intermediality may generate a more fruitful soil for analytical research into media change than the reductively universalizing and politically-laden concept of convergence". La intermedialidad, además, presta

atención no solo a los cambios producidos por la digitalización y los nuevos medios, sino también a las coyunturas históricas y a las diferencias contextuales entre los diferentes medios.

La intermedialidad tampoco es, como defiende Jenkins a propósito de la convergencia, un lugar donde se oscurecen las fronteras entre medios pues, como afirma, Rajewsky, es en esas fronteras donde se produce el producto medial: “the effect potential of intermedial practices is always in some way based on medial borders and differences” (Rajewsky, 2010, p. 64).

La intermedialidad, por tanto, ofrece un nuevo enfoque para analizar los productos sociales y culturales (Lehtonen, 2001), tanto de la actualidad como de otras épocas. Este enfoque presta más atención a la continuidad, a la conjunción y a las relaciones entre diferentes medios, sin dejar de lado el efecto social, tecnológico y económico.

No pretende la presente investigación, con estas definiciones, quitarle importancia a la cultura de la convergencia y de la participación de Jenkins, pues el espacio al que va dirigido este trabajo es al aula de lenguas y, por ende, a la educación. Se entiende la *participación* tal y como la han defendido teóricos de la educación como Paulo Freire (1970), para quien la educación funciona o bien como instrumento que facilita la integración de generaciones jóvenes a la lógica del sistema y trae conformidad o bien se convierte en la práctica de la libertad, a través de la cual hombres y mujeres se enfrentan con la realidad de manera crítica y creativa a la vez que descubren cómo participar en la transformación de su entorno.

Asunción López-Varela, muy activa en el ámbito de la intermedialidad, (2006, 2008, 2011), ha arrojado luz en algunos de sus artículos sobre la intermedialidad como práctica discursiva y como fenómeno de gran futuro en el ámbito de la educación. La autora, en un artículo coescrito junto al húngaro Steven Tötösy de Zepetnek (López Varela y Tötösy de Zepetnek, 2008), otro gran experto en la cuestión, considera que la intermedialidad se ha convertido en un fenómeno de impacto global, que ha demostrado una gran capacidad para crear nuevas formas artísticas y críticas, así como nuevas formas de distribución del conocimiento y de enlace entre las comunidades (piénsese en Internet y en todo lo que hemos comentado anteriormente sobre la Web 2.0 y el libre acceso). Además, y en este punto consideramos que la aportación de

López-Varela y Tötösy de Zepetnek es fundamental, la intermedialidad puede ser aplicada en el ámbito educativo como vehículo para desarrollar prácticas educativas innovadoras (López Varela y Tötösy de Zepetnek, 2008, p. 68).

En ese mismo artículo dan una definición de intermedialidad como “the ability to read and write critically across varied symbol systems and across various disciplines and scholarly as well as general discursive practices” (López-Varela y Tötösy de Zepetnek, 2008, pp. 66-67). Asimismo, en el mismo artículo da cuenta de las teorías del filósofo de la imagen de D.N. Rodowick quien, en su aclamado libro *Reading the Figural, or, Philosophy after the New Media* muestra la importancia de los nuevos medios a la hora de dar forma y procesar las distintas prácticas discursivas del mundo contemporáneo, fundamentales para entender la interacción cultural y el intercambio de signos. (*apud* López-Varela, Tötösy de Zepetnek, 2008, p. 67).

Por esa razón la intermedialidad abre un mundo amplio y novedoso en el ámbito de la educación. Según Pailliotet y Semali (1999, p. 4), este fenómeno requiere que los aprendientes adquieran conocimientos a la hora de entender y generar textos tanto visuales como impresos, orales, con fuentes electrónicas, así como experiencias vitales, eventos culturales y sociales y combinaciones de medios. Los textos –entendidos en el sentido amplio de artefactos culturales- no son neutrales, añaden. Un texto es una unión de fuerzas, una forma de transmitir y comunicar información, una combinación de forma y significado en la que actúan diferentes materiales para la expresión. Por lo tanto, “Educators can (and must) teach students varied processes to access, construct, connect, and analyze texts in order to understand and evaluate tacit and explicit meanings” (Pailliotet y Semali, 1999, p. 4).

A su vez, López-Varela y Tötösy de Zepetnek (2008, p. 68) ponen de manifiesto la importancia del diálogo y de la intersubjetividad –entendida esta como la construcción del significado “considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana” (Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007)– tienen una importancia capital en la construcción de la identidad social e individual, algo que como debe estar muy presente en la clase de lengua, pues la adquisición de un idioma tiene una gran carga de inmersión en el ámbito social y cultural de otra comunidad, y esto inevitablemente reconfigura y reagrupa la identidad, tanto individual como

social (Usó Viciado, 2013, p. 152). Como adecuadamente resume Soto Aranda (2012, p. 183) el aprendiz de lenguas ha dejado de ser considerado un sujeto aislado, puesto que está creciendo la importancia que se da:

- 1) al aprendizaje en tanto que práctica social;
- 2) a las características del contexto social, cultural e histórico en que se produce dicho aprendizaje;
- 3) a las relaciones de poder que se establecen entre un hablante nativo y el aprendiz de una L2.

Teniendo en cuenta este nuevo fenómeno de la intermedialidad, así como el auge imparable de los nuevos medios y de las tecnologías, está naciendo una nueva forma de entender el aprendizaje y la alfabetización -lo que en inglés llaman *literacy*, y que algunos autores quieren traducir como literacidad. Por lo tanto, el término está muy ligado al fenómeno de *critical media literacy* (López-Varela, 2006) y nuevas formas de alfabetización mediática.

En conclusión, se puede decir que ha habido un cambio de paradigma desde la llegada de los nuevos medios en las maneras de entender y crear productos culturales, y esto ha llevado al resurgimiento y redefinición del concepto de intermedialidad, que se extiende, en nuestra opinión, en dos vertientes principales: la vertiente discursiva, como fenómeno que permite interactuar, crear y acceder a textos prescindiendo de limitaciones de género o medio, y la vertiente material-institucional, que da cuenta de todos los fenómenos que tienen que ver con las relaciones entre medios y con las instituciones relevantes en dicho ámbito. Esto ha supuesto un cambio importantísimo en el ámbito de la educación, con nuevas formas de alfabetización mediática de las que daremos cuenta más adelante.

2.5. La intermedialidad y la(s) nueva(s) literacidad(es)

En el presente apartado se ofrecerá una panorámica de la relación entre la intermedialidad y las nuevas literacidades surgidas al calor de las tecnologías digitales.

Hacia mediados del siglo XIV, un artista de quien no se conoce mucho, Lorenzo de Voltolina, pintó un cuadro que representaba una clase en la Universidad de Bolonia. En el cuadro se pueden ver claramente cuatro filas de bancos en los que aparecían los alumnos y un profesor, sentado este último en su cátedra. Los alumnos, como es de imaginar, presentan diferentes actitudes: los de la primera fila, más atentos; los del resto, algunos hablan, otros se aburren, y hay incluso quien está durmiendo.



Figura 2. Iluminación de Lorenzo de Voltolina extraída del libro Liber ethicorum des Henricus de Alemannia que representa una clase en la Universidad de Bolonia (The Yorck Project, 2002).

Si uno piensa en una clase a algunos años vista, con la gran influencia que ha tenido y tiene el advenimiento de los nuevos medios en la educación en particular y en la sociedad en general, sería difícil imaginarlo sin caer en el error.

Cada nuevo paso en ámbito tecnológico supone un cambio sin vuelta atrás en ámbito educativo. A veces, incluso, se habla de cierta precipitación a la hora de implementar estas tecnologías movida por réditos políticos. Y es que, si algo está claro, es que, como avanzó Lev Manovich, a diferencia de otros momentos como la época del surgimiento del cine, “we are fully aware of the significance of this new media revolution” (Manovich, 2001, p.33), pero estos análisis son más un ejercicio de futurología que de crítica del momento actual, y eso crea una cierta prisa a la hora de conferirle a la tecnología un carácter salvífico, especialmente en educación.

2.5.1. La sociedad de la información y su impacto en la educación

En la época actual ha habido una mutación estructural que ha cambiado los paradigmas que servían para organizar el conocimiento, el trabajo, las relaciones, la identidad, la educación, la ciudadanía y tantos otros ámbitos de nuestra sociedad. Como han apuntado autores como el sociólogo Manuel Castells (2009), quien popularizó el término de *sociedad de la información* o el sociólogo neerlandés Jan van Dijk (2012), quien teorizó paralelamente a Castells sobre la *sociedad red*, la difusión de las tecnologías de la comunicación y la información digital han tenido un impacto fundamental en el que modo en que se entienden cuestiones como la cultura (cambios en el eje productor-receptor), la sociedad (relaciones sociales e Internet), el poder (movimientos sociales y campañas políticas en red) y las relaciones económicas (convergencia de multinacionales de la información), entre otros.

La difusión de este fenómeno es global y han tenido un gran impacto sobre los individuos, como apuntan filósofos como el polaco Zygmunt Bauman, creador del concepto de “modernidad líquida” (Bauman, 1999), para quien el pensamiento moderno está fuertemente influenciado por la tecnología, lo que está llevando a una crisis de atención, una suerte de “síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2007) cuyo impacto en educación es capital. Su idea de la “licuefacción acelerada de marcos e instituciones sociales” (Bauman, 2005, p. 112), a su vez, ha dado lugar a una era en la que el maestro como único conocedor y guía ha llegado a su fin (muy relacionado con la idea del fin de la

educación bancaria propuesta por Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*, de 1970), y el conocimiento no se considera “como posesión de información sino como competencia para resolver problemas ambiguos y cambiantes” (Romero, 2004, p. 7). De la misma manera, este síndrome de la impaciencia mantiene al individuo en un permanente “corto plazo” que le piden nuevas competencias para desenvolverse en un mundo en el que la tecnología lo cambia todo en cuestión de instantes.

La llegada de las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito doméstico también ha obligado a repensar diferentes conceptos relacionados con los espacios públicos y las esferas de lo global/local, individual/colectivo, etc. Sin duda, McLuhan (1963) profetizó la creación de una aldea global ya desde sus primeras obras, cuando afirmaba que “our specialist and fragmented civilization of center-margin structure is suddenly experiencing an instantaneous reassembling of all its mechanized bits into an organic whole” (McLuhan, 1964, p. 106). Un término, el de *aldea global*, que expresa “a global coexistence altered by transnational commerce, migration, and culture” (Poll, 2012, p. 160). En coexistencia alterada, tanto la esfera de lo público y lo privado como la de lo local y lo global quedarían abolidas en aras de un mundo en el que todos saben –o tienen la posibilidad de saber– todo de todos.

De manera un tanto menos catastrófica, el filósofo español Javier Echeverría acuñó otro término similar, el de *telépolis*. Como afirmaba en la obra homónima “durante el siglo XX se ha ido generando una nueva forma de organización social que tiende a expandirse por todo el planeta, transformándolo en una nueva ciudad: Telépolis” (Echeverría, 1994, p. 2). Un nuevo modo de entender la vida en sociedad en los albores del siglo XXI que nos lleva a interrelacionarlos a distancia y crear un nuevo tipo de entorno urbano cuya proyección es virtual.

Sin duda, a pesar de la brecha digital, término que se popularizó en los primeros años de Internet, la presencia en los hogares de los países desarrollados de tecnologías de la información y, gracias a la popularización de teléfonos móviles inteligentes, se ha hecho ubicua. Y no solo en los hogares, pues como es posible atestiguar, en diferentes lugares del entorno público tales como oficinas, lugares de trabajo, bibliotecas, escuelas, universidades, o

incluso lugares públicos como aeropuertos o parques, el acceso a Internet se ha expandido sin solución de continuidad.

A modo de ejemplo, según los últimos datos de Eurostat en 2017, “cuatro de cada cinco personas entre 16 y 74 años han usado Internet al menos una vez a la semana; tres de cada cinco personas entre 16 y 74 usan dispositivos móviles para conectarse a Internet cuando no están en casa o en el trabajo; más o menos la mitad de la población entre esas mismas edades afirman usar Internet para las redes sociales, para cuestiones relacionadas con el gobierno y la burocracia, así como para adquisiciones en línea.”³⁵

Como afirman los expertos en educación argentinos Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo (2010), estos fenómenos han revolucionado las prácticas culturales, sobre todo entre los jóvenes, y ha creado hábitos novedosos como el uso de los videojuegos, un nuevo género medial transversal que se ha convertido en una de las industrias más potentes del nuevo siglo y cuya presencia en el ámbito de la educación es cada vez mayor. Otros fenómenos, en cierta manera relacionados con la cultura de la participación de Jenkins (2006) que hemos discutido en apartados anteriores, podrían ser la proliferación de contenidos creados por los propios consumidores y distribuido a través de blogs o plataformas como YouTube en el que el eje productor/consumidor se ve totalmente desdibujado.

A este fenómeno, afirman Dussel y Quevedo (2010, p. 68), hay que sumar el desarrollo de las redes sociales, que también ha supuesto una revolución en el modo de entender las relaciones sociales y los vínculos interpersonales, desde la amistad (Facebook), pasando por el trabajo (LinkedIn), hasta llegar a las relaciones amorosas (Tinder), y otras desaparecidas en combate como MySpace o la española Tuenti. El artículo de ambos autores usa datos de hace casi diez años, y los datos eran ya abrumadores: se estimaba que, solo en Argentina, el 81% de los internautas usan algún tipo de red social. A pesar de la posible exageración del dato anterior, es innegable que la penetración de las redes sociales a nivel global es imparable. Actualmente, si bien el dato global es del 45%, en muchos países se acerca al 100%, como en Taiwan o Emiratos Árabes Unidos. En otros países,

³⁵http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital_economy_and_digital_society_statistics_at_regional_level

como España, Italia, Francia o Reino Unido, oscila en torno al 60% de los internautas³⁶.

Por otra parte, es posible afirmar que el dato anterior surge como consecuencia del envejecimiento crónico que sufren los países de Europa, pues 9 de cada 10 jóvenes hacen uso diario de Internet en los países de la UE³⁷, algo que se ha visto claramente reflejado en las escuelas, donde cada vez es más común la presencia de tabletas y teléfonos móviles con objetivos educativos, así como de pizarras digitales, aunque algunos países del entorno europeo como Francia hayan dado el paso de prohibir los dispositivos de comunicación en clase como medida para “evitar el acoso en las escuelas³⁸”.

El impacto, por tanto, de los medios digitales en los sistemas educativos es capital, especialmente si se la considera la institución encargada de transmitir los valores culturales de un país o región. Según Dussel y Quevedo, “hay rasgos especiales en estos nuevos medios sobre los que vale la pena detenerse, no solo porque involucran nuevas relaciones de conocimiento sino porque proponen diferentes usos que pueden adaptarse a los fines de la escuela” (2010, p. 23). Entre ellos, se podría encontrar la ya mencionada empoderación del usuario como creador de contenidos; la interactividad y la posibilidad de participación que permiten las nuevas tecnologías y, especialmente, Internet, de cara a la “intervención, reescritura, modificación y cambio de sentido de los productos ya existentes” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 23). Lo que Andrew Burn, profesor y director de la *Digital Arts Research Education*, adscrita al *British Film Institute*, resumió con cuatro conceptos básicos (Burn, 2009, p. 17): *iteration* (iteración, o la capacidad de revisar indefinidamente); *feedback* (retroalimentación, o la capacidad de desplegar el proceso de trabajo en tiempo real); *convergence* (convergencia, o la integración de distintos modos de autoría, como vídeo y audio, en el mismo software) y *exhibition* (poder mostrar el trabajo en diferentes formatos, plataformas y para diferentes audiencias).

³⁶ <https://hootsuite.com/pages/digital-in-2019>

³⁷ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_digital_world

³⁸ <https://www.lavanguardia.com/internacional/20180608/444207686744/francia-moviles-colegios.html>

La época actual está dominada por diferentes canales de comunicación que se cruzan entre sí, algo que ha difuminado las fronteras de la comunicación y de la construcción del significado, como vienen defendiendo Gunther Kress y Theo van Leeuwen desde los años 90 tanto en trabajos individuales (Kress, 1997; 2003) como conjuntos (Kress y van Leeuwen, 2001; 2006). En opinión de estos autores, ha habido un cambio de paradigma en la concepción de la comunicación, que ha dejado de ser dominada por el lenguaje como recurso total de expresión, autosuficiente, y se ha convertido un recurso representativo y comunicativo más. Como defendía Jenkins (2006), vivimos en una época de convergencia de lenguajes y de cultura participativa, en la que el logocentrismo ha dado paso a los mensajes multicodificados y multisensoriales que ya no se organizan en torno a la linealidad de un libro impreso.

Esta falta de linealidad, unida al carácter multimodal de las nuevas tecnologías de la información, ha abierto posibilidades de innovación en el ámbito de la educación a todos los niveles. Estas nuevas tecnologías, conforme van apareciendo y van introduciéndose en la vida diaria de la población, generan serios debates a propósito de su uso, algo que ha venido a llamarse las posibilidades o permisividades –*affordances*, en inglés– de los nuevos medios, sobre lo que han debatido influyentes expertos del ámbito como los citados Kress (2003), Jenkins (2006) o Kathleen Tyner (2008), investigadora especializada en alfabetismo digital de la Universidad de Austin. El término *affordances* viene del ámbito de la psicología, fue acuñado por el psicólogo James J. Gibson a finales de los años 70 en su libro *The Ecological Approach to Visual Perception* (Gibson, 1979/2014), pero fue popularizado con el significado que se le da en educación por el experto en interacción persona-ordenador Don Norman en su libro de 1988 *The Design of Everyday Things* (Norman, 1988/2013). Para Norman, el término se refiere a las propiedades percibidas y a las propiedades reales de un determinado objeto, es decir, esas propiedades que determinan cómo se puede utilizar un objeto. Para Norman, “*affordances are the possible interactions between people and the environment. Some affordances are perceivable, others are not* (Norman, 2013, p. 19). Por lo tanto, estas *permisividades* se definen como las posibilidades percibibles de acción, es decir, las acciones que el usuario considera posibles. Por lo tanto, las permisividades del objeto dependen de las

capacidades físicas de los usuarios, así como de sus metas y experiencias pasadas. A modo de ejemplo,

A chair affords (“is for”) support and, therefore, affords sitting. Most chairs can also be carried by a single person (they afford lifting), but some can only be lifted by a strong person or by a team of people. If young or relatively weak people cannot lift a chair, then for these people, the chair does not have that affordance, it does not afford lifting (Norman, 2013, p. 11).

Esta definición de Don Norman se convirtió en la predominante en el ámbito de la investigación en Interacción Persona-Ordenador (*Human-Computer Interacion*, en inglés) y el del Diseño de Experiencia de Usuario (*User experience design*, en inglés)³⁹.

Jenkins y otros colegas del MIT (Jenkins et al., 2009, pp. 36-104) definen algunas de las permisividades de las nuevas tecnologías, entre las que encuentran algunas como:

- “Play: the capacity to experiment with the surroundings as a form of problem solving”

La posibilidad del juego es un tema de debate en desarrollo, y ha dado lugar a conceptos como la gamificación. A su vez, el videojuego está introduciéndose de manera incipiente en el mundo de la enseñanza, con experimentos como el de *Guadalingo*, de la Editorial Edinumen, que, si bien no es el primer videojuego para aprender español, sí uno de los que ha gozado de más popularidad, o *Minecraft*, muy usado en escuelas de todo el mundo por sus posibilidades educativas.

- “Performance: the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.”

Algo que no es exclusivo de los nuevos medios, pues la caracterización y la apropiación de roles ha sido una constante en el mundo de la educación

³⁹ El mismo Norman en una entrevista en 2008 afirmó: “I invented the term because I thought human interface and usability were too narrow. I wanted to cover all aspects of the person’s experience with the system including industrial design graphics, the interface, the physical interaction and the manual. Since then the term has spread widely, so much so that it is starting to lose its meaning.” <https://www.adaptivepath.org/ideas/e000862/>.

desde siempre, pero que se ve aumentada gracias a las nuevas tecnologías y la posibilidad de jugar con la propia imagen en entornos virtuales.

- “Simulation: the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes.”

Una permisividad que puede ser explotada desde diferentes ámbitos, como la historia a través de videojuegos, o la economía y los negocios, a través de simuladores de bolsa, de inversión, etc.

- “Appropriation: the ability to meaningfully sample and remix media content.”

Quizá una de las permisividades más características de los nuevos medios, que ha generado el cambio de consumidor a prosumidor, capaz de apropiarse de contenidos mediales y darle nuevas formas a modo de parodia, reinterpretación o simplemente como homenaje.

- “Multitasking: the ability to scan the environment and shift focus onto salient details.”

Un término muy debatido, y una permisividad vista como negativa por muchos educadores, que observan una reducción de la capacidad de atención de los alumnos, pero que está empezando a ser tomada en cuenta por las instituciones educativas y editoriales para ofrecer materiales cuyo enfoque está dirigido a un nuevo modo de entender la atención, con información que llega desde varios frentes, de manera parcial o intermitente, como la realidad que nos rodea en la era digital.

- “Distributed cognition: the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.”

No podemos negar el impacto de las nuevas tecnologías en las formas de cognición, pues si bien algunos expertos mencionan cambios en la memoria y la atención, la nueva tecnología pone a tu disposición una serie de herramientas que aumentan las posibilidades cognitivas del educando: mapas interactivos, buscadores de diversos tipos, acceso a periódicos e información de manera instantánea, etc.

- “Collective intelligence: the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.”

Cuando los estudiantes aprenden a explotar el potencial de la comunicación en red, participan en lo que Pierre Lévy llama “inteligencia

colectiva". El concepto de inteligencia colectiva se opone a la idea de que el conocimiento legítimo viene desde "arriba", de la universidad, de la escuela, de los expertos, reconociendo, al contrario, que nadie sabe todo y que cualquiera sabe algo. La inteligencia colectiva permite pasar de un modelo cartesiano de pensamiento basado en la idea singular del *cogito* (yo pienso), para un colectivo o plural *cogitamus* (nosotros pensamos), algo que se ha podido observar con el rotundo éxito de Wikipedia, de los foros de diferentes profesiones e intereses y de repositorios académicos abiertos.

- "Judgment: the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources."

En palabras de los investigadores,

misinformation abounds online, but so do mechanisms for self-correction. In such a world, we can only trust established institutions so far. We all must learn how to read one source of information against another, to understand the contexts within which information is produced and circulated, to identify the mechanisms that ensure the accuracy of information, and to realize under which circumstances those mechanisms work best (Jenkins et al., 2009, p. 81).

Y es que las posibilidades de Internet a la hora de contrastar noticias son inmensas: páginas de grandes revistas científicas y bases de datos abiertas, acceso directo a expertos a través de las redes sociales, etc. Esta habilidad, además, puede ser especialmente interesante en la sociedad de la información actualizada, caracterizada por la posverdad y las *fake news* (Fernández-García, 2017).

- "Transmedia navigation: the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities."

Uno de los conceptos acuñados por parte de Jenkins, que da la posibilidad a los usuarios de Internet de seguir una narrativa que fluye a través de diferentes medios. Esta idea vuelve a la de Kress de multimodalidad, introducida anteriormente en este trabajo (Kress y van Leeuwen, 2001; Bezemer y Kress, 2015), que nos permite reconocer un mismo personaje sin importar el medio en el que está y los estudiantes transmiten sus ideas de esa

manera a través de sus teléfonos móviles, las redes sociales y otras plataformas: uniendo diferentes modos de expresión sin preocuparse por las fronteras.

- “Networking: the ability to search for, synthesize, and disseminate information.”

En un mundo interconectado, tiene más recursos el que es capaz de navegar a través de la información de manera más efectiva, el que participa activamente de la red y se sirve de la participación ajena para su propio beneficio. Esto les permite ser más autónomos a la hora de valorar la importancia de lo que aprenden y, a su vez, les da la posibilidad de difundir dicho conocimiento en las diferentes redes.

- “Negotiation: the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms.”

No hay entorno más intercultural que Internet y, por tanto, en ningún otro lugar encontrarán tantas posibilidades para entender, valorar y apropiarse de las diferencias culturales. El acceso a información y personas de cualquier lugar del mundo no tiene puertas, lo que se ha materializado en proyectos como *eTwinning*, el proyecto de hermanamiento entre escuelas creado por la Comisión Europea que permite el contacto y la creación de proyectos entre diferentes escuelas a través de las redes y que en los últimos diez años ha tenido un éxito inusitado, ya que “currently, more than 358,000 teachers from 36 European countries and 155,000 schools are participating in eTwinning having implemented more than 40,000 projects” (Papadakis, 2016, p. 279).

2.5.2. El surgimiento de nuevas literacidades

Por lo tanto, podemos observar que desde los años 90 estamos asistiendo a una revolución tecnológica cuyas implicaciones en la educación son y serán arrolladoras, que han dado como resultado, entre otras cosas, a una pluralidad de manifestaciones mediales que hacen pensar en una reinterpretación del ya mencionado dialogismo bajtiniano y una

desjerarquización de los productos y prácticas culturales, a modo del rizoma defendido por los filósofos franceses Deleuze y Guattari (2003).

Esta situación ha producido, como ha avanzado el influyente filósofo argentino Alejandro Piscitelli (2008), una generación de lectores anfibios y polialfabetizados, para quienes las jerarquías impuestas por la cultura letrada tradicional no tienen ningún valor. Son los nativos digitales, concepto que acuñó en 2001 Marc Prensky para referirse a aquellos estudiantes “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet.” (2001b, p. 1), para quienes el lenguaje de los “inmigrantes digitales” responde a unos paradigmas pertenecientes a la época pre-digital, y que ha hecho repensar el concepto mismo de educación, como afirma Piscitelli. Para este autor, la educación se enfrenta a un desafío doble: “hay que aprender cosas nuevas y tenemos que enseñar las cosas viejas de un modo nuevo”, es decir, habremos de enseñar “lo viejo con ojos nuevos” (Piscitelli, 2008, p. 22-23). Sobre este punto, sin embargo, hay cierta controversia que nos puede resultar útil, pues algunos autores (Bennet, Maton y Kervin, 2008; Bennet y Maton, 2011) ponen de manifiesto la poca evidencia empírica que hay sobre la existencia real de este grupo de personas que comparten un conocimiento sofisticado sobre las nuevas tecnologías ya que “the findings suggest that rather than an homogenous population of always connected digital natives, young people’s technology activities and interests are widely varying, beyond a core set of common activities involving communication and information retrieval” (Bennet y Maton, 2011, p. 5) lo que, por lo tanto, que “it is clear that the claim that young people are digital natives has little or no basis in empirical evidence and that blanket statements about generational differences, however nuanced, provide little if any insight into current or future educational needs” (Bennet y Maton, 2011, p. 6), lo que ha hecho, según los autores, que se haya producido una interrupción de las investigaciones en el ámbito de la influencia de la tecnología en la educación.

No se puede negar, a pesar de las dudas puestas sobre la mesa por parte de Bennet y Maton, el impacto que ha tenido la tecnología en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura. Sin embargo, como ponen de manifiesto autores como Neil Selwyn (2011) o Shawn Bullock (2016) si bien la tecnología no es buena ni mala per se, tampoco es neutral. El aura de novedad que rodea

a las tecnologías ha llevado a muchos profesionales de la educación a considerarlas como positivas, sin prestar atención al cómo ni al porqué. Para Bullock (2016) la tecnología en sí no es la respuesta sino va acompañada de innovaciones en el ámbito educativo. Como pone de manifiesto, en ocasiones algunas tecnologías no hacen más que reproducir hábitos que ya existían y que no funcionaron, como los MOOC que, según el autor, serían hermanos de la “educación televisiva” o “educación radiofónica” que ya nadie recuerda por su ineficacia a la hora de mediar una educación significativa y libre de cadenas curriculares. No obstante, contrariamente a lo que pretende demostrar Bullock (2016), algunos autores han mostrado evidencias de que estas experiencias pueden ser positivas para la formación mediática (Sidani, 2017; Espigares-Pinazo, Bautista-Vallejo y García-Carmona, 2020).

Todos estos desafíos que hace aflorar el universo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación dejan en el ámbito de la educación más preguntas que respuestas, pues si bien los educadores demandan la inclusión mayores innovaciones, muchos expertos se preguntan sobre el verdadero alcance de los mismos y alertan sobre la necesidad de no caer en la innovación por la innovación. Esto, como afirman Dussel y Quevedo (2010, p. 36), debe involucrar no solo la parte “dura” de las tecnologías, sino también esa parte “blanda” de la que forman parte capacidades, competencias y formas de uso de estos nuevos dispositivos.

Como apunta Gunther Kress (2003, p. 24), lo que está en juego en la escuela es la “creación de significado”, y para ello se pueden usar diferentes recursos, desde un lápiz hasta un teclado. Esta diferencia no es banal, pues como afirmaba Bullock, no hay medios neutrales, y aprender a significar en un medio significa, también, aprender a usarlo y aprender su lenguaje y su pragmática particular, lo que requiere, sin lugar a duda, nuevas competencias y capacidades.

2.5.3. Alfabetismo crítico, alfabetismo digital y nuevas literacidades

La revolución tecnológica de los años 90 coincidió con un cambio en el modo de entender el alfabetismo que ha dejado una extensa literatura a

propósito. Desde autores como Robert Calfee, psicólogo de la educación y profesor de la Universidad de Stanford, que toma el concepto de alfabetismo crítico de Paulo Freire (*critical literacy*, en inglés) y le da una dimensión menos política, más centrada en el aula y en las capacidades del alumno "to use language and other media for representing ideas to think, to solve problems, and to communicate" (Calfee, 1997, p. 145). El psicólogo del desarrollo cognitivo David Richard Olson, profesor de la Universidad de Ontario, ofrece dos definiciones pertinentes al trabajo que nos ocupa. El autor define la escritura como "any graphic form used to convey meaning", y el alfabetismo como "getting meaning as well as understanding how a text works" (Olson, 1995, p. 292), muy cercano a las ideas sobre intermedialidad y de hipertexto defendidas en capítulos anteriores, lo que pone en valor las posibilidades de los nuevos medios para comunicar, como pusieron de manifiesto Aufderheide y Firestone (1993) en un influyente informe sobre el alfabetismo mediático en Estados Unidos, un alfabetismo en el que se privilegia la habilidad para acceder, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formas.

No podía tardar, sin duda, la aparición del término alfabetismo digital, acuñado por Paul Gilster en 1997. Este término ha generado intensos debates en el ámbito de la educación y lo sigue haciendo. Para él, este nuevo alfabetismo, integraba a lo anterior los formatos que el ordenador produce, haciendo que la persona se mueva en un entorno digital eminentemente multidimensional e interactivo.

Esta proliferación de los estudios sobre la relación entre alfabetismo y tecnología ha coincidido en el tiempo con numerosas innovaciones en el ámbito del alfabetismo y la educación en sí, dando lugar a lo que ha venido a llamarse *new literacy studies* o estudios sobre la nueva alfabetización. Numerosos autores, como James Paul Gee (1990/2015), de la Universidad de Arizona – creador del término–; David Barton y Mary Hamilton (1998), de la Universidad de Lancaster; Courtney Cazden (1988), de Harvard o Colin Lankshear (1987, 1997), de la universidad Mount Saint Vincent, en Canadá, han intentado darle un nuevo cariz al alfabetismo en la educación, con un concepto más cercano al tiempo, la cultura y el lugar en el que se produce dicha educación. Actualizando, en parte, las ideas de Freire, se entiende el alfabetismo desde una perspectiva sociocultural. Desde esta perspectiva, para Lankshear y

Knobel, el acto de la lectura y de la escritura solo pueden ser comprendidos “in the contexts of social, cultural, political, economic, and historical practices to which they are integral, of which they are a part” (Lankshear y Knobel, 2007, p. 1).

Estos nuevos estudios, por lo tanto, representan un cambio de paradigma en el estudio de los procesos de alfabetización, entendidos como prácticas más amplias, dependientes del contexto sociocultural, en la que se tiene en cuenta el modo en que los usuarios llevan a cabo prácticas de escritura y lectura en diferentes dominios de la vida y para diferentes fines. Como consecuencia de lo anterior, esta concepción de la alfabetización es dinámica y se ve influida por el contexto, el uso y las funciones sociales, así como por la aparición de nuevos canales de comunicación, como hemos visto en los últimos años con la aparición de Internet, páginas web, redes sociales, móviles y demás tecnologías que permean nuestro modo de comunicar, como han puesto de manifiesto autores como Brian V. Street (2005), Carey Jewitt (2008), Lewis y Fabos (2005), Davis (2012) o, en el ámbito de la enseñanza de E/LE, Román-Mendoza (2020).

Estos *new literacy studies*, como pone de manifiesto Menna (2016, p. 18), admiten una pluralidad de literacidades y reconoce diversos modos de ser *literate*, es decir, alfabetizado. En efecto, una parte fundamental de la alfabetización es la capacidad para aplicar y adaptar el lenguaje a la circunstancia comunicativa, tal y como han puesto de manifiesto influyentes grupos como el New London Group (1996) y algunos de sus autores como Cope y Kalantzis (2000), sobre los que volveremos más adelante. Estos autores han empezado a darle más importancia a las prácticas de escritura y lectura mediadas digitalmente como forma para construir conocimiento, relaciones sociales e identidades, especialmente en un contexto en el que las nuevas tecnologías han hecho de los textos sistemas semióticos híbridos y complejos “that have made new demands on reading, writing, viewing, social exchange and communication” (Luke, 2003, p. 401).

La entrada de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en el aula ha ido en aumento desde la aparición de estas. Según Gutiérrez Martín (2008, p. 2), la implantación de estas tecnologías en el aula ha seguido una doble vía: por una parte, se incorporan las tecnologías para

facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otra, se consideran como objetos de estudio en sí mismos. Esto ha llevado a los sistemas educativos la preocupación por incorporar a los contenidos cuestiones relacionadas con los mismos, que se ha venido llamando en diferentes modos en los últimos años, como alfabetización audiovisual, alfabetización en medios, educación para los medios, educación en materia de comunicación o alfabetización informacional.

Sin embargo, la preocupación por la inclusión de los nuevos medios no es algo nuevo, sino que ha estado entre las preocupaciones de instituciones y expertos en la materia desde los años 70. Es por esa razón que en dicha década surge el concepto de *educomunicación*, basado en las teorías de Paulo Freire (1970) sobre la necesidad de llevar a cabo una educación basada en la comunicación, el diálogo y la participación. El creador del término parece ser el educador argentino Mario Kaplún quien, tras diversas experiencias educativas en países latinoamericanos, publicó un libro llamado *Una pedagogía de la comunicación*, en la que definía la *educomunicación* como un método cuyo

objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas (Kaplún, 2002, p. 239).

El término *educomunicación* se redujo al ámbito latinoamericano, pero el objeto de estudio se convirtió en materia de interés internacional. En España, Roberto Aparici, relaciona el término con otros que hemos mencionado anteriormente, como la recepción crítica de los medios o la pedagogía de la comunicación de Freire (Aparici, 2011). Otro importante autor en el ámbito, Agustín García Matilla, afirma que la *educomunicación* “aspira a dotar a toda

persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad” (García Matilla, 2010, p. 151). A su vez, lo relaciona con la capacidad de entender las estructuras de poder y el distanciamiento crítico con respecto a los medios, algo cercano a las ideas de autores anteriores como James Paul Gee y otros.

De la misma manera, durante los años 70 la UNESCO empieza a interesarse por las políticas de comunicación como factor de crecimiento económico, y empieza a organizar encuentros con diferentes expertos del ámbito para entender mejor el alcance del fenómeno. En 1974 se organizó la primera reunión de expertos y el interés generado por dicha reunión y por los prometedores resultados dio lugar a un segundo encuentro en París en 1979 y llegaron a la conclusión que los estudios de comunicación debían incluir:

(...) todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación (Morsy, 1984, p. 8).

El editor de dicho texto, Zaghloul Morsy, fue uno de los pioneros en el ámbito. Algunos años después de la reunión, en 1984, publicó un libro bajo el patrocinio de la UNESCO titulado *La educación en materia de comunicación*, que supuso un antes y un después en el ámbito. En este libro se recogían diferentes artículos de expertos internacionales y planteaba las líneas básicas y los retos que se abrían en el campo de estudio. Para Morsy (1984, p. 5), los medios de comunicación de masas debían ser percibidos de manera diferente, con más atención a la cantidad de mensajes que transmiten y la necesidad de aprender a utilizar sus técnicas y tecnologías.

Esta demanda de la inclusión de los medios en la educación da como resultado la creación del concepto de alfabetización mediática, popularizado

por Barry Duncan (Duncan et al., 1989) en el informe de referencia publicado por el Ministerio de Educación en Ontario y la Association for Media Literacy. Este concepto, en el ámbito educativo, tendría como objetivo incrementar la comprensión y la satisfacción a la hora de usarlo los medios, entendiendo el modo en que producen significado, cómo se organizan y como construyen su propia realidad, sin olvidar las habilidades necesarias para crear nuevos productos mediales (Gutiérrez Martín y Hottmann, 2006), mientras que Buckingham (2005, p. 71) se refiere a ella como “el conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios”. El término se ha expandido de manera vertiginosa a numerosas instituciones, universidades y teóricos del ámbito y, por ejemplo, la revista de referencia en el ámbito del mundo hispanohablante, “Comunicar”, apuesta decididamente por dicho término (Buitrago, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017).

No obstante, este término aparece, en ocasiones, adscrito a otros relativos. Por ejemplo, la UNESCO lo ha usado de manera extensiva en sus trabajos sobre la educación para los medios, uniéndolo al de alfabetización informacional, y las define del siguiente modo: “Information and media literacy enables people to interpret and make informed judgments as users of information and media, as well as to become skillful creators and producers of information and media messages in their own right”⁴⁰.

La UNESCO acuña esta expresión en 2008 en una reunión de su comité internacional de expertos dirigida a la creación de un currículum para la formación del profesorado en MIL y actualizado en posteriores años (UNESCO 2008, 2011, 2012). Según este informe, el concepto que nos ocupa se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la aplicación del pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos, en que lo que incluye el conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía (en Buitrago et al., 2017, p. 91). Este tipo de alfabetización defendido por la UNESCO se centra en

⁴⁰ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/information-literacy/browse/5/> (acceso el 19/04/2019).

cinco posibles competencias básicas: *Comprehension* (comprensión), *Critical thinking* (pensamiento crítico), *Creativity* (creatividad), *Cross-cultural awareness* (consciencia intercultural) y *Citizenship* (ciudadanía) (UNESCO, 2008, p. 6).

En los años 90, al calor de las incipientes nuevas tecnologías que permitían codificar la información, surgía el adjetivo digital y, como consecuencia de la vorágine en torno a estas innovaciones, el concepto de alfabetización se unió al de digital de la mano de Gilster en 1997. Este autor entendía que la alfabetización debía girar en torno a la red, y la definía como la capacidad de acceder y utilizar los recursos de los ordenadores interconectados (Gilster, 1997, p. 1). Posteriormente, Bawden (2001) añade al concepto el hecho de leer y comprender hipertextos y define cuatro competencias clave (Bawden, 2008): las búsquedas a través de Internet, la navegación hipertextual, el ensamblaje del conocimiento y la evaluación del contenido.

Para Gutiérrez Martín (2008), “el principal objetivo de la alfabetización digital que venimos proponiendo desde hace años es la capacitación para leer y escribir multimedia.” Además, prosigue el autor, “los documentos multimedia no son exclusivos de Internet, y, por lo tanto, es necesario advertir que la alfabetización digital no debe limitarse a las destrezas relacionadas con la navegación y el uso de la Red” (Gutiérrez Martín, 2008, p. 6). Sin embargo, tal y como señalan Gutiérrez Segovia y Tyner (Gutiérrez Martín, Tyner, 2012, p. 38), no se puede reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital ni a su dimensión más tecnológica. Para Gutiérrez Martín, de nuevo, lo verdaderamente importante es “el desarrollo del espíritu crítico y la capacidad de comunicarse, reflexionar” (2008, p. 6).

En este sentido, muchos autores, como Bachmair y Bazalquette (2007) y Buckingham (2011) advierten de la confusión generada en torno a alfabetización mediática y digital, términos que en ocasiones aparecen mezclados o uniformados, cuando no debería ser así.

Buckingham (2011) admite que la alfabetización digital tiene un significado más restringido y relacionado con la tecnología en sí, en la misma línea que lo que hemos considerado anteriormente *competencia digital*. Asimismo, los autores Bachmair y Bazalquette (2007), en un artículo sobre el

*European Charter for Media Literacy*⁴¹, ponen de manifiesto la confusión a la hora dar una definición concreta de alfabetización mediática –*media literacy*, en inglés–: “there is a wide range of approaches to, and definitions of, media literacy, differentiated by the motives and aspirations of the agencies concerned” (Bachmair y Bazalquette, 2007, p. 81) y se proponen buscar una definición consensuada que sirva de fundamento para la institución citada en este párrafo. Así, para el *European Charter for Media Literacy*, una persona alfabetizada en medios tiene que ser capaz de realizar diferentes acciones, tales como:

- Use media technologies effectively to access, store, retrieve and share content to meet their individual and community needs and interests;
- Gain access to, and make informed choices about, a wide range of media forms and content from different cultural and institutional sources;
- Understand how and why media content is produced;
- Analyse critically the techniques, languages and conventions used by the media, and the messages they convey;
- Use media creatively to express and communicate ideas, information and opinions;
- Identify, and avoid or challenge, media content and services that may be unsolicited, offensive or harmful;
- Make effective use of media in the exercise of their democratic rights and civic responsibilities (Bachmair y Bazalquette, 2007, p. 84).

Por otra parte, el adjetivo *digital* es también el elegido por la Unión Europea en un documento publicado en 2013 titulado *Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* –abreviado

⁴¹ Una institución dedicada a apoyar el establecimiento de la alfabetización mediática en Europa a través de acciones que promuevan su desarrollo a través de diferentes lenguas y múltiples países. Entre sus promotores se encuentran ministerios, universidades, institutos y grupos de investigación de diferentes países, como el grupo *Comunicar* dirigido por Ignacio Aguaded. Para más información, véase su página web <https://euromedialiteracy.eu/index.php>.

DigComp– (Ferrari, 2013) y actualizado varios años después en 2016 (Vuorikari et al., 2016) y 2017 (Carretero, et al., 2017). Como vemos, en este caso la Unión Europea recurrió al sustantivo *competencia* y al adjetivo *digital*, cuyo significado ofreceremos más adelante. Brevemente, este trabajo tenía como objetivo ofrecer “a view to contribute to the better understanding and development of Digital Competence in Europe. The aim of the project was to identify exhaustive descriptors of Digital Competence” (Ferrari, 2013, p. 7), para que pudiera ser usado en todos los ámbitos, desde la educación hasta las empresas. Como afirma Gutiérrez Martín (2008) y también destacan los expertos del marco, la dimensión crítico-reflexiva de la alfabetización digital, es fundamental, pues esta no puede quedarse en un mero aditamento técnico.

Este informe fue actualizado para el ámbito educativo en 2017 con el *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), editado por Redecker y Punie (2017). Este documento, según los autores, “responds to the growing awareness among many European Member States that educators need a set of digital competences specific to their profession in order to be able to seize the potential of digital technologies for enhancing and innovating education” (Redecker y Punie, 2017, p. 8). El marco de DigCompEdu propone 22 competencias elementales divididas en seis áreas. El área 1 está dirigida al entorno profesional, es decir, el uso que los educadores hacen de las tecnologías digitales en interacciones profesionales con colegas, estudiantes, padres y otras partes interesadas, además de para su propio desarrollo profesional individual y para el bien colectivo de la organización. El área 2 se centra en las competencias necesarias para usar de manera efectiva y responsable, además de crear y compartir recursos digitales para el aprendizaje. El área 3 está dedicada a gestionar y estructurar el uso de las tecnologías digitales en el aprendizaje y la enseñanza. El área 4 trata el uso de estrategias digitales para promover la evaluación. El área 5 se centra en el potencial de las tecnologías digitales para estrategias de aprendizaje y enseñanza centradas en el alumno. Por último, el área 6 detalla las competencias pedagógicas específicas para facilitar la competencia digital de los estudiantes.

Sean Cordes (2009), de la Universidad de Western Illinois, en Estados Unidos, ofrece una lista que va más allá de la competencia digital, en la que

incluye la alfabetización informacional, mediática, la multicultural, la multimodal y la visual. El autor menciona que son muchos los alfabetismos defendidos en los últimos años por los expertos, como "...Technology Literacy, Spatial Literacy, Historical Literacy, Political Literacy, Visual Literacy, Media Literacy, Information Literacy, and Multicultural Literacy," (Cordes, 2009, p. 2) entre otros. Sin embargo, en su opinión, estos cinco son los que definen el s. XXI y los cambios que se han producido en él. Algunos de los que menciona ya han sido definidos en este trabajo, otros, como el alfabetismo multicultural, hacen referencia a la habilidad de reconocer, comparar y apreciar las semejanzas y diferencias en los valores, creencias y comportamientos culturales, dentro y entre culturas. Por su parte, la alfabetización multimodal es, según el autor, la síntesis de múltiples modos de comunicación y la transformación de los mismos a formas que a veces contienen nuevos significados.

En cuanto al último concepto, el de la alfabetización visual, fue puesto sobre la mesa en 1996 de la mano de los ya mencionados Gunther Kress y Theo Van Leeuwen, (Kress y Van Leeuwen, 1996, reeditado en 2006) con la creación del concepto de gramática visual. Este concepto se utiliza para hablar de esas estructuras visuales que, al igual que las estructuras lingüísticas, dan cuenta de nuestras interpretaciones de lo vivido, y de las interacciones sociales, pues el significado, defienden, pertenece a la cultura y no a un modo semiótico particular:

Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be 'said' either visually or verbally, others only visually, again others only verbally, is also culturally and historically specific (Kress y Van Leeuwen, 2006, p. 2).

El hecho de servirse un modo u otro tiene el objetivo de comunicar, pero no el mismo resultado, pues expresar algo de manera verbal o visual supone una gran diferencia. Los autores defienden que la imagen tiene cada vez un mayor dominio en el ámbito público, y esto está poniendo de relieve la importancia de la alfabetización visual –o de lo visual en la alfabetización. Por

lo tanto, defienden los autores, es necesario promover y estudiar esos textos “because their role in the lives of children and adults is so important that we simply cannot afford to leave the ability to think and talk about them (and, indeed, to produce them) to a handful of specialists” (Kress y Van Leeuwen, 2006, p. 20).

De esta manera, la gramática de lo visual supondría un punto de partida, al modo de una gramática al uso, que serviría para dar cuenta de las prácticas visuales en una cultura determinada, así como de sus interpretaciones, pues la gramática visual no es, de ningún modo, universal ni transparente: “visual communication is always coded. It seems transparent only because we know the code already, at least implicitly” (Kress y Van Leeuwen, 2006, p. 32), y la alfabetización debe tener en cuenta estas cuestiones. Asimismo, esta habilidad, como la definen ellos, debería ser entendida y desarrollada más ampliamente, y no cortada de manera prematura en beneficio de la textualidad escrita.

Otros autores van más allá de la compartimentación del alfabetismo pues, como afirma Dussel (2010), si mencionamos este término estamos refiriéndonos a la necesidad de aprender lenguajes y “estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito” (Dussel, 2010, p. 1-2). Esta prominente investigadora argentina de la Universidad de Wisconsin-Madison menciona al filósofo Hans Blumenberg para referirse al concepto de la “legibilidad del mundo”, es decir, la tendencia humana a reducir todos los fenómenos a algo legible (Blumenberg, 2000), un concepto clave si queremos entender el camino que se está tomando en el ámbito del alfabetismo y la pedagogía.

Para ella, por tanto, el “paisaje textual” de la época contemporánea ha mutado y, de consecuencia, la lectura y la escritura tienen que relacionarse con nuevas alfabetizaciones, que abarcan “la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio” (Dussel, 2010, p. 2). La educación, tradicionalmente, ha privilegiado los modos textuales, enseñados siempre a través de una gramática estandarizada y un canon literario único, sin dar cuenta de las diferentes lógicas de los modos de

representación de que disponen los seres humanos, como pusieron de manifiesto Kress y van Leeuwen (2006).

Sin embargo, como afirma Kress (2003), en las últimas dos o tres décadas ha tenido lugar una revolución en el área de la comunicación que ha cambiado el “paisaje semiótico”:

The current landscape of communication can be characterised by the metaphor of the move from telling the world to showing the world. The metaphor points to a profound change in the act of reading, which can be characterised by the phrases ‘reading as interpreting’ and ‘reading as ordering’. The metaphor and the two phrases allow us to explore the questions that reading poses – narrowly as ‘getting meaning from a written text’, and widely as ‘making sense of the world around me’ – through a new lens (Kress, 2003, p. 139).

Este nuevo paisaje semiótico ha despojado al lenguaje escrito de la centralidad que tenía en otras épocas, algo que es observable incluso en la preeminencia de nuevos modos en la lecto-escritura, como lo visual, lo auditivo, o incluso el cuerpo y sus movimientos, por citar algunos.

La consecuencia de lo anterior es que la enseñanza, sobre todo de las materias ligadas a los “modos de representación” –lectura/escritura– “busca acercarse a las situaciones reales de comunicación, jerarquiza el lugar de la oralidad, y promueve formas menos rígidas de enseñanza, que plantean trabajos en grupo, interacciones directas entre los alumnos, y autocorrecciones o evaluaciones de los pares” (Dussel, 2010, p.3). Kress añade que no podemos olvidar que la lectura de textos multimodales es cada vez más compleja, ya que que la escritura –el lenguaje– ha dejado de dominar a todos los demás modos (Kress, 2003, p. 167). Esta situación, por ejemplo, es perceptible en el modo en que se distribuye la información en un libro de texto impreso en papel, que asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados y, en general, con relaciones de intermedialidad entre las diferentes partes:

with the dominance of the new media, and with the 'old' media (the book for instance) being reshaped by the forms of the new media, the demands on readers, and the demands of reading, will if anything be greater, and they will certainly be different. That constitutes the new agenda for thinking about reading (Kress, 2003, p. 167).

Dussel continúa el debate poniendo sobre la mesa la idea de que la escuela se encuentra ante el desafío de incluir nuevas alfabetizaciones, entre las cuales se tienen que incluir inevitablemente “la alfabetización tecnológica y la alfabetización audiovisual o mediática” (Dussel, 2010, p. 5) y habría que preocuparse, tal y como señalan autores como los mencionados Lankshear o Kress, por tres aspectos fundamentales con respecto a los nuevos saberes: el acceso, la comprensión y la creación. Afirma la investigadora argentina que

esos tres elementos tienen que ver con mejorar las capacidades de los estudiantes de producir sentidos en torno a los textos multimodales o multimediales que pueblan nuestro nuevo “paisaje textual”. Las estrategias tradicionales de lectura y escritura se combinan y redefinen con el uso de distintas modalidades (gestuales, verbales, icónicas, auditivas o musicales) y sistemas semióticos. Y aunque estas modalidades existieron siempre, no tenían el potencial comunicativo que tienen ahora gracias a las tecnologías digitales. Nuestra posibilidad de combinar audio, texto escrito e imagen en una misma plataforma, en una tecnología que es accesible por muchos seres humanos, es inédita en la historia de la humanidad (Dussel, 2010, p. 5).

2.5.4. Las multialfabetizaciones o multiliteracidades

Estas reflexiones, que tuvieron su punto de partida en los años 90, fueron las que llevaron a un grupo de expertos a reunirse a mitad de aquella década para discutir un nuevo concepto que vendría a llamarse “*multiliteracies*”

–traducido como multialfabetizaciones o multiliteracidades–: una pedagogía que, como quería Freire, reconoce a los estudiantes y a los profesores como participantes dinámicos en el aprendizaje que traen ricas experiencias culturales y repertorios lingüísticos diversos a la clase. Este grupo de expertos, conocido como el New London Group, se gestó en un encuentro en 1994 en la ciudad de New London (New Hampshire) en el que se reunieron diez expertos en diferentes ámbitos relacionados con la alfabetización y la pedagogía como Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata y Joseph Lo Bianco.

El propósito de su reunión era abordar la cuestión de la alfabetización en un mundo cambiante, concentrándose en las nuevas demandas ejercidas sobre las personas como “creadores de significado” en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. En el sentido tradicional, la alfabetización –*literacy*– hacía referencia a lo lingüístico y lo cognitivo del lenguaje, dejando de lado la dimensión social inherente al mismo. Por esa razón, los autores del New London Group, desde el ámbito de la antropología, sociolingüística, entre otros, ven la necesidad de entender la lengua como un ente que cambia a través de las comunidades y la historia, por lo que proponen el término, en plural, de alfabetizaciones –*literacies*. La alfabetización, en este sentido, es entendida como un proceso dinámico que abarca la escritura y la lectura, los recursos necesarios para leer y escribir, así como las prácticas sociales en las cuales surgieron esos significados. Es decir, acceder al significado de un texto no es solo un ejercicio de decodificación de palabras, sino que requiere que el que accede a dicho texto esté socializado en las prácticas en las cuales emergió dicho texto, que incluyen maneras de comportarse, de interactuar, de valorar, de pensar o de creer (Kumagai y López-Sánchez, 2016, p. 3).

De ahí surge por primera vez el concepto de *multiliteracies*, que eligieron porque describe dos importantes cuestiones, la multiplicidad de canales de comunicación y medios, así como la creciente diversidad cultural y lingüística. Según los autores, “when technologies of meaning are changing so rapidly, there cannot be one set of standards or skills that constitute the ends of literacy learning” (New London Group, 1996, p. 64) y, es por eso, que una pedagogía de multiliteracidades no se puede permanecer centrada solo en el

lenguaje, sino que tiene que ofrecer un enfoque que aborde los diferentes modos de representación de manera más amplia.

Los dos argumentos que surgieron, y que fueron discutidos en subsiguientes publicaciones (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2000) fueron, en primer lugar, la creciente multiplicidad e integración de maneras para “crear significado”, en las que el texto se relaciona con lo visual, espacial, auditivo, gestual, entre otros. Estas nuevas maneras de creación de significado son parte fundamental en los productos multimediales e hipermediales que pueblan la red, así como de la mayor diversidad cultural y lingüística que esto genera. El segundo argumento está relacionado con la mayor capacidad de conectividad que existe en un mundo de creciente diversidad local, en el que “negociamos diferencias a diario en nuestras comunidades locales” mientras “incrementa nuestra conectividad en ámbitos de trabajo y estudio” (Cope y Kalantzis, 2000, p. 6). Para captar esta multiplicidad de aspectos involucrados en la alfabetización y hacer hincapié en la centralidad de dicha multiplicidad en su modelo pedagógico, acuñaron el término *multiliteracies*.

Otra de las cuestiones que trató el grupo fue las jerarquías que algunos tipos de discursos habían tenido en la educación, como la del texto escrito. Su propuesta era que si los educadores dejaban de privilegiar dicho tipo de texto y las formas estándar del lenguaje y creaban oportunidades para que los estudiantes fueran expuestos a una multiplicidad de discursos tanto desde el punto de vista receptivo como productivo, la participación de estos en la vida pública, comunitaria y económica estaría asegurada (New London Group, 2000, p. 9). A partir de esta idea es cuando se decide incluir lo que llaman la alfabetización multimodal –multimodal literacy–, que explora los múltiples recursos semióticos de una composición textual (Kress y van Leeuwen, 2006) y que desarrolla metaconocimientos sobre cómo esos recursos se usan de manera independiente e interactiva para crear significado (Kress, 2000; Kalantzis, Cope y Cloonan, 2010).

Un elemento clave de una pedagogía de multialfabetizaciones es el diseño –*design*– del significado (Kern, 2000; New London Group, 1996). El diseño es un proceso activo y dinámico que abarca la creación de conexiones forma–significado a través de la interpretación o creación de textos. El diseño

incluye tres conceptos interrelacionados: los diseños disponibles –*available designs*–, el diseño –*design*– y lo rediseñado –*redesigned*. Los diseños disponibles incluyen todos los recursos (lingüísticos, sociales, culturales) que un alumno aporta a un texto para crear significado, e incluye las gramáticas de los sistemas semióticos y los modos en que se conectan esos discursos (Fairclough, 1992). Así pues, a la hora de interpretar o crear un texto, un alumno utiliza estos recursos para ser partícipe del diseño, definido como “the process of shaping emergent meaning [that] involves re-presentation and recontextualization” through reading, viewing, or listening (New London Group, 1996, p. 75). Cualquier acto de comunicación está representando, contextualizando y transformando los diseños disponibles, a través del uso nuevo de materiales viejos y, de esta manera, transforma también el conocimiento, las relaciones sociales y la identidad del que accede a dicho diseño (Kamugai y López-Sánchez, 2015, p. 5). El resultado del diseño es una representación transformada de diseños disponibles llamada rediseñado, es decir, los recursos transformados para crear significado, que subsiguientemente se convierten de nuevo en diseños disponibles.

Además, los autores del New London Group propusieron cuatro componentes curriculares para llevar a cabo su pedagogía: *situated practice*, *overt instruction*, *critical framing*, y *transformed practice* (New London Group, 1996), traducibles al español como práctica situada, instrucción obvia, enmarcamiento crítico y práctica transformadora (López-Sánchez, 2014). Estos componentes proporcionan la estructura pedagógica para organizar la instrucción multialfabética y permite involucrar a los estudiantes en actos de diseño de significado (New London Group, 1996). Asimismo, estos componentes curriculares no son jerárquicos ni secuenciales; a veces son partes superpuestas de una pedagogía completa que puede implementarse en el orden que mejor satisfaga las necesidades de alfabetización de los estudiantes. Las actividades de práctica situada brindan a los alumnos la oportunidad de sumergirse en el uso espontáneo del lenguaje e implican “the use of Available Designs in a context of communication but without conscious reflection, without metalanguage” (Kern, 2000, p. 133). En las actividades de instrucción obvia los estudiantes explícitamente construyen sobre diseños disponibles existentes. Dichas actividades alientan a los alumnos a analizar

sistemáticamente las características formales y funcionales de los textos para que puedan usarlos para construir su propio significado. Un ejemplo de instrucción obvia es el mapeo semántico para explorar una palabra o idea presente en un texto de manera no lineal e identificar las relaciones entre esa palabra o idea y otros elementos textuales. El enmarcamiento crítico "involves drawing on the metalanguage developed through overt instruction to direct conscious attention to relationships among elements within the linguistic system as well as relationships between language use and social contexts and purposes" (Kern, 2000, p. 133). Las actividades de enmarcamiento crítico, como resúmenes críticos o comparaciones, alientan a los alumnos a reflexionar sobre la relación entre el diseño de significado y los contextos comunicativos, sociales y culturales. Finalmente, en actividades de práctica transformadora, los estudiantes se involucran en el diseño para crear "new texts on the basis of existing ones, or [reshape] texts to make them appropriate for contexts of communication other than those for which they were originally intended" (Kern, 2000, p 134). Ejemplos de prácticas transformadoras incluyen reescribir un texto desde una perspectiva diferente o elaborar un texto original para expresar ideas o intenciones adicionales. Este proceso, como ponen de manifiesto Cope y Kalantzis, deja ver claramente la idea de que somos herederos de patrones y convenciones de significado, mientras que a la vez somos diseñadores activos de significado (Cope y Kalantzis, 2000, p. 7), ya que tenemos el potencial de crear un gran impacto para promover nuevas prácticas lingüísticas y de alfabetización, es decir, somos los diseñadores de nuestro propio aprendizaje en contraste con la educación bancaria tradicional donde los estudiantes son considerados receptores pasivos de contenidos.

Estos cuatro componentes, en posteriores trabajos se reformularon para reflejar los procesos cognitivos involucrados en cada uno (Kalantzis y Cope, 2005, p. 17; Kamagai y López-Sánchez, 2015, pp. 6-9). De esta manera, la práctica situada correspondería a la experiencia, ya que pone en movimiento las experiencias tanto de los estudiantes como de contextos ajenos, así como la interconexión entre ambos. Posteriormente, la instrucción abierta tendría que ver con la conceptualización, que tiene como objetivo desarrollar el entendimiento analítico y consciente de los estudiantes a través del metalenguaje y conceptos clave en el ámbito tratado. A continuación,

encontraríamos el análisis, que correspondería al encuadre crítico, a través del cual se intentaría desarrollar la capacidad del estudiante de ser crítico, de darse cuenta y ser capaz de articular la “ubicación cultural” de las prácticas (New London Group, 2000, p. 32). Para esto, tienen que sacar conclusiones deductivas, establecer relaciones funcionales de causa-efecto, analizar patrones en los textos y evaluar sus propias implicaciones, perspectivas e intereses relacionadas con los textos. Por último, encontraríamos la aplicación, relacionada con la práctica transformada, en la que se recrea un discurso participando en él en aras de buscar objetivos propios (New London Group, 2000, p. 36), como por ejemplo cuando se aplican los conocimientos sobre situaciones concretas para comprobar su validez, o cuando se interviene de manera innovadora y creativa poniendo de manifiesto los intereses, experiencias y aspiraciones del estudiante.

Por otra parte, volviendo a los textos multimodales, estos se asocian también habitualmente con los medios digitales, entendidos como “the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning-making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged, etc., via digital codification (Lankshear y Knobel, 2008, p. 5). De ahí que el concepto de alfabetización(-es) digital(-es) sea fundamental para el de multialfabetizaciones. Estas ideas son las que retomará Jenkins a la hora de elaborar su ya conocido trabajo, en el que, como hemos mencionado en otros capítulos de este trabajo, enumera doce competencias básicas que componen esta nueva alfabetización. Para Jenkins (2009, p. 29), la denominación fluctúa entre *new literacies* y *new media literacies* pero, al fin y al cabo, defiende una idea similar, en el que se incluye tanto la alfabetización “tradicional” que se desarrolló con la cultura impresa como las nuevas formas de alfabetización introducidas por los medios de masas y los digitales. Además, para Jenkins, al igual que para Kress, la lectura y la escritura siguen suponiendo un factor esencial de las nuevas literacidades, que se extiende a través de los diferentes modos. Lo cierto es que, incluso los medios tradicionales están cambiando en esta cultura de la convergencia que identifica nuestra época.

Lo que hay que tener claro es que el término “nuevo” en este binomio, se identifica con una época de cambios tecnológicos que han generado una gran cantidad de modos nuevos de “hacer cosas, de ser, de ver el mundo...”,

así como la emergencia de lo digital y la escritura posttipográfica, pero no sin dejar atrás el surgimiento de Internet y, de manera más general, con la coyuntura histórica que nos ha tocado vivir y todos los cambios culturales y mentales que están involucrados en ella (Coiro et al, 2014, p. 7). Por lo tanto, cuando hablamos de nuevos alfabetismos o literacidades, no podemos olvidar que no estamos hablando de la novedad de una tecnología en sí, sino de un fenómeno histórico más amplio que envuelve a todo lo anterior.

Es comprensible, por tanto, que el término *new literacies* se haya convertido en un término paraguas que abarca la mayoría de conceptos que hemos presentado anteriormente, como la educomunicación, la alfabetización mediática, digital, y tantos otros.

Sin embargo, y sin desmerecer la valiosa reflexión anterior, algunas de las investigaciones más recientes, como las conducidas por Tyner y Gutiérrez Segovia (2012) abogan por una postura intermedia entre las anteriores, al eliminar los complementos de la palabra alfabetización. Como afirman en su artículo, los autores consideran

estas “alfabetizaciones” o “multialfabetizaciones” como diferentes características o dimensiones, complementarias entre sí, de una alfabetización múltiple y global. En lugar de hablar de «nuevas alfabetizaciones», podría resultar más conveniente hablar de nuevas dimensiones de la alfabetización. Así la alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente “mediática” –dada la importancia de los medios hoy en día–, “digital” –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación (Tyner y Gutiérrez Segovia, 2012, p. 37).

A pesar de todo lo anterior, algunos expertos en el ámbito (Buitrago, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017) ponen de manifiesto que estas reflexiones, a pesar de su importancia para el desarrollo y el avance de la pedagogía y la formación, han generado una gran confusión terminológica, puesto que han dado lugar a “un entramado léxico que en ocasiones puede

agregar un componente de complejidad innecesario a la materia abarcada” (Buitrago, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017, p. 84).

En efecto, continúan, es posible realizar

cualquier combinación posible entre uno de estos sustantivos: educación / competencia / alfabetización / literacidad; sumado a alguno de los siguientes adjetivos: mediático o “en medios” / digital / audiovisual / informacional / multimedia / transmedia / multimodal, etc., incluidas sus variantes en otros idiomas, da lugar a un considerable número de etiquetas (cada una con sus respectivos matices diferenciadores) que encuentran, casi en su totalidad, algún defensor dentro del debate científico (Buitrago, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017, p. 84).

Aunque, todas ellas, en mayor o menor medida, hagan referencia a la “relación existente entre la educación y el acto comunicativo representado a través de cualesquiera de los sistemas de información y comunicación” (Buitrago, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017, p. 84). Por lo tanto, consideran que este “conglomerado terminológico” cae en lo confuso y las diferencias, en lugar de acercar cada vez más las propuestas, terminan “dividiendo esfuerzos e incluso generando enfrentamientos” (Gutiérrez Segovia y Tyner, 2012, p. 37).

Otra de las reflexiones que abordan, y que no ha sido tratada con suficiente rigor en los trabajos científicos al respecto, es la utilización de diferentes términos, como “educación”, “alfabetización”, “competencia” u otros como literacidad o, simplemente, términos en inglés.

Afirman que la divergencia a la hora de optar por el término de “alfabetización” o el de “competencia”, y no es otra que la diversidad de posturas a la hora de traducir el término anglosajón *literacy* (Buitrago, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017, p. 94). Por ejemplo, Gutiérrez Segovia y Tyner mantienen que cuando en el mundo hispanohablante “hablamos de alfabetización entendemos ésta como un proceso, similar al de educar, enseñar o instruir, más que como un resultado” (2012, p.35), es decir, a la *literacy* anglosajona. Por esa razón, muchos autores han visto en la palabra

“competencia” para dar cuenta del “efecto logrado”, y así lo manifiesta, por ejemplo, la Unión Europea en su Marco para el Desarrollo de la Competencia Digital que hemos citado anteriormente.

En conclusión, Buitrago, García Matilla y Gutiérrez Martín proponen emplear:

1-. “educación”, siempre que queramos referirnos al proceso en sí o al fin último que persigue todo desarrollo de enseñanza-aprendizaje;

2-. “alfabetización” (o el más reciente “alfabetismo”) cuando nos refiramos en mayor medida al resultado al que va dirigido todo ese proceso educativo;

y 3-. “competencia” cuando apelemos a esa combinación de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que se han de desarrollar para alcanzar ese resultado (Buitrago, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017, p. 100).

En cuanto a los adjetivos, añaden, a pesar de no querer desdeñar algunas propuestas como las ya vistas anteriormente, o el concepto de dimensiones de la alfabetización propuesto por Gutiérrez Segovia y Tyner, consideran que “cuando se quiere hacer mención al campo educocomunicativo en todo su amplio espectro, a todo lo relacionado con los medios, tecnologías y sistemas de información y comunicación, el concepto más adecuado y procedente a utilizar es el de *mediático/a* (Buitrago, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017, p. 101).

2.6. Intermedialidad y competencias discursivas en el aula de lenguas

En cuanto a la relación entre intermedialidad, educación y nuevas alfabetizaciones, es posible empezar afirmando que, gracias a las posibilidades de hibridación de lenguajes, tipologías y géneros discursivos ofrecidas por las nuevas tecnologías, los fenómenos asociados a la intermedialidad tienen cada vez más importancia en el ámbito de las nuevas alfabetizaciones y, por ende, en el de la educación.

Se ofrecen en este apartado una panorámica de las transformaciones ocurridas en el campo de la educación de la mano de las nuevas tecnologías y la intermedialidad tales como la hibridación, la accesibilidad, la creación participativa o la relación entre *tekné* y *episteme*, entre otros.

Así pues, a pesar de las ramificaciones de la intermedialidad como campo de estudio y el debate en torno a su definición, el concepto tiene un gran potencial en términos educativos. No se puede olvidar que acciones como navegar por Internet o crear contenido digital son, esencialmente, intermediales, puesto que se mezclan contenidos que mezclan modos y medios sin solución de continuidad.

De esta manera, la posibilidad de hibridar lenguajes artísticos e inventar nuevos géneros en los productos intermediales son muy variadas y están en constante movimiento. Piénsese, de manera superficial, en la cantidad de géneros literarios surgidos gracias a las nuevas tecnologías e Internet en las últimas dos décadas: poesía electrónica, blogonovelas, poetwits, etc. Aunque no se puede dejar de lado, como hemos mencionado anteriormente, que la idea de intermedialidad, si bien no denominada de esta manera, ha sido, desde tiempos inmemoriales, una constante en la creación artística y literaria.

Asimismo, estas posibilidades creativas y de hibridación son accesibles a los usuarios, puesto que cualquier dispositivo, sea un ordenador portátil o un teléfono móvil, pone a nuestra disposición la posibilidad de producir, editar y publicar contenidos de diferente índole a través de diferentes aplicaciones y programas. Estos nuevos recursos tecnológicos y la accesibilidad de los mismos, tienen una gran influencia en la creación artística, pero no se

circunscriben a este ámbito, ya que la educación está convirtiéndose en un proceso cargado de hibridación y ruptura de barreras discursivas. En este sentido, no podemos olvidar, a pesar de la brecha que algunas autoridades quieren imponer, la permeabilidad que existe entre la comunicación artística y la comunicación cotidiana. Como ponen de manifiesto Masgrau-Juanola y Kunde (2018, p. 628) “muchos de los textos cotidianos son de gran ingenio artístico y muchas obras de arte se acercan cuanto les es posible a los modos de comunicación habituales”. Por lo tanto, incorporar una perspectiva intermedial en la educación es, a su vez, un recurso motivador que incrementa el interés del alumno por el aprendizaje de la lengua extranjera (LE)/segunda lengua (L2).

No obstante, esta idea de hibridación de lenguajes y géneros en el aula no pretende, en ningún caso, degradar los géneros textuales fundamentales ni el legado artístico-literario, sino más bien ofrecer al alumno unas posibilidades expresivas y receptivas que van más allá del marco de un texto escrito.

Prácticamente desde el nacimiento de la lingüística se percibió la necesidad de establecer tipologías textuales. Como se pone de manifiesto en la entrada dedicada a la “tipología textual” en el *Diccionario de términos clave de ELE* (AA.VV., 2008), Werlich propuso la primera tipología en 1975 y desde entonces se han sucedido otras, con ligeras variaciones entre sí: unas descansan en criterios funcionales, otras sobre esquemas organizativos o sobre criterios lingüísticos, cognitivos o de otra índole.

Esta línea de investigación fue desarrollada principalmente en ámbito francófono por autores como Adam (1987, 1992) y Bronckart (1997), entre otros. Las tipologías discursivas entran en el ámbito del concepto de la competencia discursiva, defendida por Canale y Swain en los años 80, que es una de las subcompetencias de la comunicativa, tan importante para la evolución de la didáctica de segundas lenguas. La competencia discursiva se define como una doble competencia: una general, responsable de los mecanismos de construcción de textos, que se agrupan en torno a conceptos como coherencia, cohesión y adecuación (De Beaugrande y Dressler, 1972; Van Dijk, 1978) y otra específica, responsable de la elaboración e interpretación de diferentes tipos de textos (Werlich, 1975, 1976; Adam, 1992).

Estas directrices han supuesto que en un gran número de instituciones educativas y, como no podía ser de otra manera, en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas, se enseñe a escribir mediante las tipologías textuales. Una de las tipologías más utilizadas es la de Adam (1987), la cual distingue entre modelo dialógico, explicativo, instructivo, narrativo, poético literario, descriptivo, predictivo y argumentativo. Posteriormente, a principios de los años 90 del pasado siglo, J. M. Adam propone el concepto de *secuencia textual* (Adam, 1992), reconociendo el hecho de que en cualquier texto real aparecerán pasajes descriptivos junto a otros narrativos, que en un diálogo habrá argumentación o explicación, etc. Así, facilita el estudio de los rasgos propios de una secuencia, al tiempo que propone el concepto de *secuencia dominante* para la adscripción del texto concreto a uno de los tipos establecidos. Un texto será de tipo argumentativo si las secuencias dominantes lo son, aunque contenga secuencias explicativas o narrativas (AA.VV., 2008).

Esta propuesta textual, junto con la teoría de los géneros discursivos, supuso un avance trascendental en la década de los ochenta, en el marco del enfoque comunicativo, ya que fijó las formas de discurso estereotipadas, es decir, las formas

que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo (AA.VV., 2008).

Estos textos, que forman parte de un mismo género discursivo, se han desarrollado dentro de una comunidad de hablantes y en un determinado ámbito social. Es por eso que comparten una misma forma de organizar la

información y un mismo conjunto de recursos lingüísticos, como el registro o la fraseología. Está claro que la noción de género no es algo moderno, pues ya se había estudiado en la Antigüedad clásica. Sin embargo, dos ciencias nacidas en el siglo XX, el análisis del discurso y la lingüística del texto, fueron las que empezaron a desligarse de la tradición literaria del género y a plantear estudios novedosos en torno a los géneros discursivos. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y en cada ámbito de uso (comercial, científico, familiar, etc.) existe un amplio repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se hace más compleja cada situación de comunicación (Calsamiglia y Tusón, 1999). Esto significa que, por un lado, los géneros no son inmutables, sino que se desarrollan para responder a los cambios sociales (piénsese en la aparición de géneros como los mensajes de texto, los foros de Internet o los comentarios de Facebook, entre otros). Por otro lado, en cada cultura las características de un mismo género pueden cambiar, baste aquí pensar en las características textuales prototípicas del correo electrónico en diferentes culturas.

Estas investigaciones, como hemos mencionado, tuvieron gran influencia en la didáctica de segundas lenguas, especialmente a la hora de caracterizar rasgos textuales típicos para identificar correlaciones entre forma lingüística y función discursiva útiles desde el punto de vista pedagógico y para explicar esta caracterización en el contexto tanto de las restricciones socioculturales como de las restricciones cognitivas que operan en cada ámbito de uso, ya que cada género puede presentar unas normas o reglas formales y temáticas distintas a las fijadas por el uso en otro contexto sociocultural.

Sin duda, tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como la concreción establecida para los niveles del español por el *Plan curricular* del Instituto Cervantes siguen como criterio de clasificación las tipologías textuales ofrecidas por la lingüística del texto y el análisis del discurso, lo que, como mencionan Masgrau-Juanola y Kunde (2018, p. 629) “dio pie a trabajar la escritura de un modo mucho más significativo y dejó atrás la denostada redacción, un tipo de texto muy laxo, estrictamente escolar, que habitualmente tenía como único eje vertebrador los límites de una hoja”.

Esta nueva visión del texto daba al alumnado, desde el punto de vista de la lectura y la recepción del texto, la posibilidad de reconocer marcadores de texto, familiarizarse con expresiones retóricas tipificadas (formas de introducción, de transición temática, de conclusión, etc.).

Por otra parte, en cuanto a la escritura, este enfoque daba al alumno las herramientas para estructurar un texto de principio a fin, lo que, a su vez, daba la posibilidad de trabajar con textos paralelos y de disponer de unas convenciones formales –a modo de molde– que ayudaran a desarrollar sus propias ideas. Además, gracias al advenimiento de las nuevas tecnologías y de la imperiosa necesidad de incorporarla a la didáctica de segundas lenguas, muchos formadores han ido diversificando con nuevas propuestas concretas al uso: desde el correo electrónico, los whatsapp o los tuits (que permiten trabajar la síntesis y los conceptos clave) o hasta el videoblog, los podcasts o la poesía electrónica, género, este último, sobre el que se hablará más adelante con detenimiento.

Es importante cuestionar si estas preceptivas no deberían evolucionar en pleno siglo XXI, ya que han supuesto un envejecimiento de las propuestas didácticas, como se plantean Masgrau-Juanola y Kunde (2018). En la mayoría de currículos, como el de la Educación Primaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) o en el informe PISA (Zayas, 2012), se suele hacer una distinción entre textos continuos y discontinuos.

Para mayor claridad, explicaremos que los textos continuos están normalmente formados por oraciones, incluidas en párrafos que se hallan dentro de estructuras más amplias. Estos párrafos, a su vez, pueden insertarse en apartados, capítulos y libros. Es decir, se trata de textos que presentan la información de forma secuenciada y progresiva. Esta tipología está basada en la clasificación de Adam (1992). Se considera (Ares, 2012, pp. 151-154) que los tres tipos de textos más utilizados en ámbito educativo son:

- 1) Descriptivos: son los que describen el mundo, la realidad física, natural, social, psicológica, etc.; son cuadros o fotografías en palabras “con la descripción, expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos, lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y gustamos y a través de

nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 279).

2) Narrativos: son textos que cuentan, narran acontecimientos, historias, leyendas, cuentos, experiencias vitales, etc. Esto significa en cierto sentido que la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más distantes y objetivas como puede ser la definición o la explicación. Narramos para informar, para cotillear, para argumentar, para persuadir, para divertir para crear intriga y para entretener (Calsamiglia y Tuson, 2002, p. 270).

3) Argumentativos: se trata de textos que nos permiten comprender y hacer entender a otros, de forma razonada, un aspecto de la realidad mediante argumentos y razones. Como señalan (Calsamiglia y Tuson, 1999, p. 294) "en un sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el receptor para lograr su adhesión" (Calsamiglia y Tuson, 1999, p. 294)

Por otra parte, los textos discontinuos, presentan una clasificación basada en la estructura formal estudiada por Kirsch y Mosenthal (1990):

Non-continuous texts are organised differently to continuous texts, and therefore require a different kind of reading approach. Most non-continuous texts are composed of a number of lists. Some are single, simple lists, but most consist of several simple lists combined. Examples of non-continuous text objects are lists, tables, graphs, diagrams, advertisements, schedules, catalogues, indexes and forms. These text objects occur in both fixed and dynamic texts (PISA, 2018, p. 24).

Los textos discontinuos se clasifican de acuerdo con su estructura, más que con el propósito del autor. A partir de lo mencionado anteriormente, los textos discontinuos presentan una información que no está organizada necesariamente de forma secuenciada ni progresiva y, por consiguiente, precisan una estructura no lineal. "Esto significa que, en los textos

discontinuos, existen otros recursos que el lector ha de reconocer, por ejemplo, la forma de los diferentes tipos de gráficos y el significado de sus elementos y estructura" (Zayas, 2012, p. 90).

Volviendo al cuestionamiento del uso de ambos tipos de textos, podemos observar que "en las aulas se fosiliza la ejercitación de esta tipología textual sin más transposición didáctica y sin tener en cuenta que se trata de una categorización teórica para comprender denominadores comunes de los géneros propios de la cotidianidad" (Masgrau-Juanola y Kunde, 2018, p. 629). Es decir, continúan las investigadoras, los estudiantes –en su investigación, los de primaria– suelen notar la preferencia del currículum a favor de un texto argumentativo, descriptivo u otro tipo de texto continuo similar, en lugar de textos discontinuos como folletos turísticos, instancias de reclamación u otros. La práctica del aula, prosiguen, "a menudo se adapta a los preceptos teóricos del currículum en vez de ser el currículum el que se adapte a los retos comunicativos sociales actuales" (Masgrau-Juanola y Kunde, 2018, p. 630).

Asimismo, otro factor que ha contribuido al ya citado envejecimiento de la enseñanza ha sido la dificultad para aunar la enseñanza basada en las tecnologías de la información y la comunicación de los contenidos curriculares: "en muchas escuelas continúa habiendo aulas u horas de informática; de este modo, se convierte en contenido lo que en realidad es un vehículo, un medio de aprendizaje" (Masgrau-Juanola y Kunde, 2018, p. 630).

Como venimos defendiendo en este trabajo, el trabajo con estas tipologías textuales requiere de los estudiantes procesos y estrategias que varían según el contexto y el propósito que tienen los lectores cuando interactúan con múltiples textos, tanto continuos como discontinuos, tanto impresos como basados en nuevas tecnologías (Britt y Rouet, 2012).

Por esa razón, los géneros textuales elegidos para el aula deben ser reflejo de nuestro tiempo, tanto desde el punto de vista tecnológico como desde el punto de vista creativo, ya que ambos se alimentan y desarrollan mutuamente. Además, como hemos visto a lo largo de este trabajo, en la era digital los géneros se hibridan entre ellos de modos muy distintos y espontáneos, diversificando los productos comunicativos: un correo electrónico puede contener un anuncio, un anuncio puede partir de una obra de arte, una obra de arte puede construirse a partir de tres o más lenguajes, un poema

puede convertirse en un videopoema, o incluso en un poema electrónico, por citar algunos ejemplos intermediales.

Estos ejemplos de “polinizaciones intermediales”, según Masgrau-Juanola y Kunde (2018, p. 631) “cuestionan algunas concepciones muy asentadas en nuestros imaginarios”. No estamos ante un incremento de posibilidades técnicas, prosiguen las autoras, sino ante unas hibridaciones profundas que han conllevado grandes transformaciones en los usos de los lenguajes y sus connotaciones. En nuestra sociedad, los textos puros, concebidos con un único lenguaje, han dado paso a una tipología de géneros textuales complejísima, en el que el límite de variantes es casi inconcebible en este momento. El lenguaje oral se hibrida con la imagen, el lenguaje escrito con el oral, la música con el poema, el poema con la música, el movimiento con la palabra, y así sucesivamente, al tiempo que se auxilia merced al advenimiento constante de nuevas tecnologías de producción y recepción que posibilitan cada vez una mayor hibridación.

Por consiguiente, se defiende la necesidad de abordar los procesos de enseñanza desde un punto de vista creativo, en el que se integran perspectivas educativas preexistentes con la perspectiva intermedial. Como pusieron de manifiesto López-Varela y Tötösy de Zepetnek (2008, p. 68), la inclusión de la perspectiva intermedial en las prácticas educativas es necesaria ya que cuestionan los límites de las disciplinas en un mundo en el que las relaciones entre medios y su función cambian constantemente.

Además, añaden (López-Varela y Tötösy de Zepetnek, 2008, p. 77), conviene dar importancia al “potential of intermediality to serve as a model that not only increases our understanding of the mechanisms of media convergence, but also applies to parallel phenomena in intercultural and educational contexts”. Por esa razón, proponen que “the basis for a constructive conceptualisation of social change is mediated through technology and that the application and practice of intermediality as a vehicle for sociocultural needs to be further explored, both theoretical and practically, in its aspects of production, distribution, and usability.” (López-Varela y Tötösy de Zepetnek, 2008, p. 77).

Como académicos y educadores, concluyen, “our efforts ought to be directed not only upon our students, but also society at large, aware of the cultural codes and the competing discourses – of race, class, sexual orientation, age, ethnic, and gender formations, for example – that influence our positions as subjects of experience” (López-Varela y Tötösy de Zepetnek, 2008, p. 77).

A pesar de la complejidad que puede revestir esta concepción, posee la ventaja de que evita presentar las prácticas y saberes de modo unitario y cerrado, dando la posibilidad a los estudiantes de cuestionar y discutir de manera creativa tanto desde la recepción como desde la creación. Esta filosofía, por lo tanto, “implica empoderar al alumnado de los géneros de todo tipo y enseñarlos a modelarlos según sus necesidades o las posibilidades tecnológicas que tengan a su alcance” (Masgrau-Juanola y Kunde, 2018, p. 632).

La tipología textual, por lo tanto, debe ser flexible y adecuada a los usos que se hacen en la sociedad, pero también debe ser abordada de manera crítica y con el objetivo final de promover la comunicación ya que, entre otras ventajas, además, las tecnologías digitales ponen sobre la mesa la posibilidad de tener una audiencia real para esas producciones creativas, lo que añade una nueva dimensión al mismo proceso creativo que antes quedaba como un tesoro en el aula.

El hecho de incluir la intermedialidad en las aulas supone, a su vez, una reconsideración del rol del docente y de las interacciones entre este y los alumnos. Estas reflexiones no son recientes, sino que vienen produciéndose, según Jane Arnold (2018), a partir de las teorías de Vygotsky en obras como *Pensamiento y lenguaje* (2010, publicado originalmente en 1934), posteriormente retomadas por Tharp y Gallimore (1991), quienes reclamaban una forma de enseñanza que despertara las mentes y que llevara a los alumnos hacia una participación más activa en su aprendizaje. El profesor, por ende, iría quitando andamiaje para que los alumnos fueran hacia una actuación desasistida (Tharp y Gallimore, 1991, p. 47). La autonomía, por lo tanto, junto con la modificación asociada al rol cambiante del profesor, es un factor ligado al concepto mismo de motivación (Deci y Ryan, 2010). Entre los factores de este proceso encontramos cuestiones como el hecho de que haya un contexto educativo que permita que el alumno desarrolle el control de su aprendizaje,

que el alumno desarrolle el control de su aprendizaje, que el alumno tenga capacidad de tomar el control de su aprendizaje y que quiera tener el control, según recuerda Arnold (2018, p. 28) y puede cotejarse en los documentos curriculares de enseñanza de idiomas, entre otros, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

Como consecuencia de lo anterior, la mayoría de los expertos en educación (como se ve reflejado en las diferentes cumbres internacionales sobre educación, como WISE⁴², una cumbre bianual celebrada en Catar) han concluido que “en los próximos 15 años, Internet va a convertir los colegios en entornos interactivos que pondrán patas arriba las formas tradicionales de aprendizaje y cambiarán la manera de ser de docentes, padres y estudiante” y que “las clases magistrales desaparecerán y el profesor ya no ejercerá solo como transmisor de conocimientos, sino que tendrá como principal misión guiar al alumno a través de su propio aprendizaje” (Sanmartin, 2014). Arnold (2018, p. 30), siguiendo a Scoggins (2013), propone que los profesores vean sus clases como un viaje, y que consideren que lo que hacen es proporcionar “mapas” a sus alumnos, una propuesta muy en consonancia con la que se hace en la presente tesis doctoral de inclusión del fenómeno de la intermedialidad en las aulas, ya que fomenta el interés por parte del alumno en ser más autónomo al dejarle que abra sus propios caminos.

Por tanto, en este ámbito en el que los profesores pueden influir de muchas maneras, es importantísimo, como afirman Masgrau-Juanula y Kunde, “dar un paso atrás y un paso adelante en los procesos comunicativos con el alumnado: implicándoles en la elección del género textual que van a escribir según sus objetivos y haciendo llegar sus producciones a un público real” (2018, p. 632). Para concluir, considerando las observaciones de Jiménez Raya (2017), es posible decir que, si se aprovechan oportunidades para elegir lo que hacemos en el aula, esto puede conducir a un alto grado de motivación en el trabajo y mejores resultados generales en el aprendizaje.

⁴² <http://www.wise-qatar.org/summit>

2.7. La poesía digital como forma de aprovechar la intermedialidad en el aula

En este apartado se tratará un género literario nacido en la era de Internet, la poesía digital, con el objetivo de llevar a cabo diferentes propuestas, cuyo fin sea el de trasladar la intermedialidad a las aulas y, por ende, a la didáctica. Para ello, en primer lugar, es preciso mencionar las diferentes competencias que se pretenden trabajar a través del uso de la poesía electrónica. A continuación, se ofrecerá un breve recorrido a través del concepto de literatura en general y de la poesía en particular en el aula de ELE, desde diferentes enfoques y puntos de vista. Finalmente, se conectará todo a una definición actualizada de *poesía digital* y a una propuesta de inclusión de la misma en las clases de español como lengua extranjera/segunda lengua.

No cabe duda de que la intermedialidad, como consecuencia de las hibridaciones entre lenguajes, es un marco conceptual cada vez más habitual en los entornos educativos. Las tecnologías ofrecen cada vez un mayor número de posibilidades, no solo como consumidores sino también como productores (o, como defendía Jenkins, *prosumidores*). En la actualidad, los estudiantes se encuentran cada vez con menos frecuencia ante textos cuyo elemento fundamental sea solamente el lenguaje escrito, ya que las nuevas tecnologías y, como consecuencia, la hipermedialidad, han originado una combinación casi infinita de textos, imágenes, vídeos, música, hipervínculos, etc., que fragmentan la lectura. Todos estos nuevos modos de comunicación, defiende Masgrau-Juanola (2011, p. 44), como videoclips, chats, fóruns, webs, instalaciones, pancartas, correos electrónicos, tuits, entre otros, han puesto en duda las fronteras y los parámetros que hasta este momento nos habían servido para clasificar disciplinas, géneros artísticos y tipologías textuales, así como los enfoques didácticos relacionados con ellos. Por lo tanto, prosigue Masgrau-Juanola,

els diferents llenguatges artístics i comunicatius sovint es potencien amb força entre ells, i obren possibilitats de construcció de significat suggeridor: s'especifiquen i es fan ambigus,

s'encavalquen i es barallen per captar l'atenció d'un públic sobresaturat d'estímul, amb una atenció cada cop més multifocal (Masgrau-Juanola, 2011, p. 44).

Y esto, precisamente, es uno de los retos más complejos que se plantean en la enseñanza y el aprendizaje y, particularmente por el ámbito en el que se circunscribe la presente investigación, en la parcela de la enseñanza y aprendizaje de LE/L2. Es necesario, por tanto, saber interpretar y construir textos intermediales en contextos multimedia sin perder de vista algunas propiedades que han sido fundamentales en la enseñanza de lenguas desde el advenimiento de la competencia comunicativa: adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical, etc. La propia Masgrau-Juanola pone sobre la mesa la probable falta de vigencia de estas propiedades textuales en la comunicación actual:

¿La cohesió és una propietat antiquada en un context d'hipervincles?, ¿la correcció gramatical és una batalla perduda en un fluir constant de textos que se sepulten els uns als altres i són vigents molt poc temps? i ¿en la composició d'un text, el disseny està al servei de la paraula o ja fa temps que no és així i és la paraula el que se subjuga a les exigències de disseny en detriment de la llegibilitat? (Masgrau-Juanola, 2011, p. 44).

No es la voluntad de este trabajo entrar en ese debate, que excede los límites de los propósitos fijados en la presente investigación doctoral. No obstante, el objetivo es ofrecer algunas propuestas que aúnen esfuerzos en el aula para tomar un camino junto a los estudiantes en el que la intermedialidad, como fenómeno de hibridación, tanto artístico como comunicativo, se vea reflejado. Es por eso por lo que se ha elegido la poesía digital, de la que ofreceremos una explicación más detallada a continuación, para llevar a cabo nuestro propósito que, como educadores en el ámbito de segundas lenguas, a nuestro parecer, tiene una triple vertiente: la de fomentar la competencia comunicativa (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980) en toda su extensión, así como contribuir al desarrollo de la competencia digital y de las nuevas

alfabetizaciones al tiempo que, en último lugar, reforzar el modo en que se logra la competencia literaria.

2.7.1. La competencia comunicativa

En primer lugar, se entiende la competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, lo que implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Con este término, acuñado por Dell Hymes (1966), se alude a la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Este autor formula la primera definición del concepto en el marco de sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación. En su conocido texto *Acerca de la competencia comunicativa* (Hymes, 1971) cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa (Chomsky, 1965), por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso: “El enfrentamiento con la realidad de los niños como seres que se comunican requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales jueguen un papel explícito y constitutivo; factores éstos que hasta ahora no han sido considerados” (Hymes, 1971, p. 15).

Por esa razón, Hymes cree que la gramática generativa falla a la hora de llevar a cabo una teoría adecuada del uso de la lengua y propone algunos criterios novedosos para describir las formas de comunicación. Estos criterios, cuyo propósito es determinar si una determinada expresión es adecuada, son:

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente posible.
2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles.

3. Si (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa.

4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica. De ese modo, la competencia gramatical (primero de los cuatro criterios) queda integrada en una competencia más amplia” (Hymes, 1971, p. 26).

Posteriormente, numerosos autores han estudiado y profundizado en el concepto. Por ejemplo, Canale y Swain proponen una división de la competencia comunicativa dividida en competencia lingüística, discursiva y estratégica. La competencia gramatical se refiere a “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale y Swain, 1980, p. 29). Se centra, por tanto, en las habilidades necesarias para comprender y expresar de manera exitosa el significado literal de los enunciados. Por su parte, la competencia sociolingüística permite usar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social. Por último, la competencia estratégica es el componente formado por “las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente” (Canale y Swain, 1980, p. 30).

Canale (1983) revisó, más tarde, esta división para proponer una descripción de la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la discursiva, la estratégica y, como cuarta añadida, la sociolingüística. Esta competencia incluye las reglas socioculturales y, por lo tanto, se trata de producir y comprender los enunciados “de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción” (Canale, 1983, p. 7).

Posteriormente, L. Bachman propondría su modelo, que proviene del área de la evaluación de lenguas dentro de la adquisición de segundas lenguas y trata de establecer las distintas dimensiones de la competencia comunicativa. En este modelo se distinguen dos competencias: la competencia organizativa y pragmática, que a su vez se dividen en otras subcompetencias, como se puede apreciar en la siguiente figura.



Figura 3. El modelo de Bachman (En Cenoz Iragui, 2016, p. 455)

En este modelo de doble vertiente (Cenoz Iragui, 2016, pp. 455-456), La competencia organizativa es una dimensión de la competencia comunicativa que incluye las “habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos” (Bachman, 1995, p. 87). Estas habilidades, a su vez, son de dos tipos: la competencia gramatical y la competencia textual, que incluye el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto. Estos dos componentes serían similares a la competencia gramatical y competencia discursiva de Canale (1983/1995), respectivamente.

Por otra parte, la competencia pragmática se refiere a las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación. La competencia pragmática, de nuevo, tiene dos

vertientes: la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. La primera de ellas implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no. Se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados. En cambio, la competencia sociolingüística se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal y referencias culturales, algo similar al concepto de «competencia sociolingüística» de Canale y Swain (1980).

Posteriormente, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) crearon su propio modelo basado en cinco componentes: la competencia discursiva, la competencia lingüística, la competencia accional, la competencia sociocultural y la competencia estratégica.



Figura 4. Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (en Cenoz Iragui, 2016, p. 457)

En este modelo (Cenoz Iragui, 2016, pp. 457-458), la competencia discursiva se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado. Por su parte, la competencia lingüística se corresponde, en términos generales, con el concepto de *competencia gramatical* de Canale y Swain (1980). El uso del término *competencia lingüística* en vez del de «competencia gramatical» se debe al deseo de indicar explícitamente la inclusión en este componente del léxico y la fonología además de la gramática. A continuación, la competencia accional ha sido definida como la “habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas”

(Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, p. 17) e incluye, además, el conocimiento de funciones del habla y actos de habla y se aproxima al concepto de *competencia ilocutiva* de Bachman (1990). En cuanto a la competencia sociocultural se refiere al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación. En breve, el concepto de *competencia sociocultural* se aproxima al concepto de *competencia sociolingüística* de los modelos anteriores, pero la descripción de sus componentes es más completa. La competencia estratégica se refiere al uso de las estrategias de comunicación, es decir, las habilidades de interacción para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor.

Según Cenoz Iragui (2016, p. 457), el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) tiene gran interés por el peso relativo de los componentes, la posición central de la competencia discursiva y por centrarse en la interacción entre los componentes. Además, ofrece una descripción detallada de cada uno de los componentes de la competencia comunicativa.

Esta división de la competencia comunicativa como un conjunto de subcompetencias que se relacionan entre sí será la que tomarán otros autores posteriormente y la que sigue vigente en la mayoría de marcos y enfoques de enseñanza. En concreto, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) encontramos la siguiente definición: “la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades” (Consejo de Europa, 2002, p. 13). Como novedad, estos componentes se integran, a su vez, en las competencias generales del individuo: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores y las creencias, entre otros factores); y el saber aprender, donde se incluye habilidades como el autoaprendizaje y las capacidades de aprender a aprender.

2.7.2. Competencia digital y nuevas literacidades

Como se ha puesto de manifiesto en este trabajo⁴³, los estudios sobre la relación entre alfabetismo y tecnología coincidieron con una gran cantidad de innovaciones en el ámbito educativo. Numerosos autores, desde Paulo Freire (1970) hasta las publicaciones sobre los llamados *new literacy studies* (Aufderheide y Firestone, 1993; Lankshear, 1997), demostraron la necesidad de incluir una perspectiva sociocultural al ámbito del alfabetismo. Estos nuevos estudios, por tanto, supusieron un cambio de paradigma a la hora de entender los procesos de alfabetización, entendidos como mecanismos más amplios de la mera alfabetización escolar. Fue esto lo que llevó al New London Group (1996) a proponer el alfabetismo o literacidad como un conjunto de competencias, de donde surgió el concepto de *multiliteracies* – multialfabetizaciones o multiliteracidades, en español–.

A su vez, esta refundación de la alfabetización, se unió a la emergencia de lo digital, de la escritura posttipográfica y de Internet, lo que supuso una revolución sin parangones en el ámbito de la comunicación y, por supuesto, no dejó indiferentes a los estudios sobre educación. Es por eso que numerosos autores han optado por un término como el de alfabetización o competencia digital, entre otros (Gilster, 1997; Gutiérrez Martín y Tyner, 2012).

Sin duda, la educación en este nuevo contexto de información global requerirá una estrecha relación con la competencia digital y las nuevas literacidades que permitan la adquisición de habilidades y competencias que posibiliten seguir y formar parte del progreso tecnológico. Especialmente si tenemos en cuenta, como notan algunos autores (Roberto, Fidalgo y Buckingham, 2015), que el acceso a Internet se ha convertido, prácticamente, en un derecho humano, que reafirma el derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información a través de cualquier medio (Naciones Unidas, 2016).

Por esa razón, a pesar de que las Naciones Unidas no declararon la existencia de un nuevo derecho, sí que enumeraron una serie de

⁴³ Véase el apartado 2.5. en esta investigación para una información más detallada sobre las nuevas alfabetizaciones, la competencia digital y afines.

well-established rights for the realization of which the Internet has become an indispensable means, e.g. the right to freedom of expression, the right to freedom of peaceful assembly and association and the right to education. In this light, the recent resolution should be interpreted rather as another step on the path than the final act of declaring a new right (Szozkiewicz, 2018, p. 50).

En la presente investigación se considera, por tanto, que la educación necesita incorporarse al espacio electrónico puesto que “el derecho a la educación tecnológica es el nuevo derecho a la educación” (Rodríguez, 2008, p. 138). Sin embargo, la educación o alfabetización digital no implica únicamente saber utilizar un ordenador y diferentes aplicaciones o programas, sino también el aprendizaje de capacidades que permitan comprender y dominar el lenguaje subyacente a la denominada *cibercultura* (Lévy, 2007).

Esta idea de la alfabetización digital que deja de centrarse en la utilización instrumental de la tecnología para pasar a reflejar la alfabetización digital como práctica social se asume como determinante en la actualidad (Roberto, Fidalgo, y Buckingham, 2015). Selber (2004), en su pionero libro *Multiliteracies in the Digital Age* propone tres tipos de alfabetización digital. En primer lugar, la alfabetización funcional, que entiende los ordenadores como herramientas y a los estudiantes como usuarios eficaces de la tecnología. En segundo lugar, el autor habla de la alfabetización digital crítica, en la que los ordenadores son entendidos como artefactos culturales y los estudiantes como interrogadores informados de la tecnología, lo que les lleva a cuestionar la propia existencia, así como su propósito y funcionalidad. Por último, la alfabetización digital retórica, en el que los ordenadores son entendidos como medios hipertextuales y los estudiantes como productores reflexivos de productos digitales. Esta alfabetización retórica lleva a los usuarios a ser conscientes del contexto sociocultural que involucra a las TIC y los procesos que subyacen a ellas.

Otra propuesta posterior es la realizada por los investigadores Redecker y Punie en el *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), ya citado anteriormente en este trabajo a propósito

de la terminología relacionada con las alfabetizaciones digitales. En este documento, cuyo objetivo es el de “provide a general reference frame for developers of digital competence models” (Redecker y Punie, 2017, p. 9). A su vez, el marco de DigCompEdu es una síntesis de los esfuerzos llevados a cabo por diferentes países para capturar dichas competencias digitales específicas de los docentes.

Los autores identifican veintidós competencias digitales divididas en las siguientes seis áreas como se puede observar en la figura 5 y detallamos a continuación:



Figura 5. Cuadro de DigCompEdu (Redecker, 2017, p. 2).

La primera de ellas es la del compromiso profesional, dedicada a los educadores, que se centra en el uso de las tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional. Una de las formas en las que se expresa la competencia digital de los educadores es en el uso que hacen de las tecnologías digitales para mejorar su docencia, pero también en las interacciones profesionales con colegas, alumnos, padres y otras partes interesadas, así como para su propio desarrollo profesional y para la innovación continua en la organización en la que trabajan y en la profesión docente.

La segunda área es la de los recursos digitales, que se centra en obtener crear y compartir dichos recursos. Una de las competencias clave en esta área es la de ser capaz de enfrentarse a la enorme variedad de recursos digitales disponibles, identificar de manera efectiva los más adecuados para sus objetivos de aprendizaje, su grupo meta y su estilo, así como estructurar dichos materiales, estableciendo conexiones y haciendo añadidos o modificaciones, con el fin de desarrollar los recursos digitales necesarios para su enseñanza.

La tercera área está dedicada al aprendizaje y la enseñanza, y se centra en la capacidad de gestionar y organizar el uso de las tecnologías digitales. Dichas tecnologías pueden, efectivamente, mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la competencia digital del educador radica en organizar y gestionar de manera efectiva dichos recursos a lo largo de las diferentes fases y etapas del proceso de aprendizaje. Una de las competencias fundamentales en esta área es la de enseñar: “this competence refers to designing, planning and implementing the use of digital technologies in the different stages of the learning process” (Redecker y Punie, 2017, p. 20). Otras competencias de esta área son la guía, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje auto-dirigido. Estas tres competencias complementan a la de la enseñanza, pues enfatizan el hecho de que el potencial real de las tecnologías digitales es el de redigir el foco del proceso de aprendizaje de procesos liderados por el docente a procesos centrados en el alumno. En palabras de los autores, “the role of a digitally-competent educator is to be a mentor and guide for learners in their progressively more autonomous learning endeavours” (Redecker y Punie, 2017, p. 20).

La cuarta área es la de la evaluación, dedicada al uso de las tecnologías digitales y a las estrategias de evaluación digital. A la hora de incluir tecnologías digitales en el aula, es necesario considerar cómo dichas tecnologías pueden mejorar las estrategias de evaluación y cómo se pueden usar para crear enfoques de evaluación innovadores. Al mismo tiempo, para una evaluación adecuada, es necesario que el docente sea capaz de analizar e interpretar los datos que le servirán para tomar decisiones con respecto a su

propia docencia. Las tecnologías digitales, por último, son una gran herramienta para monitorear el progreso de los estudiantes y para facilitar la retroalimentación, lo que debe permitir a los docentes evaluar y adaptar sus estrategias educativas consecuentemente.

La quinta área está dedicada a empoderar a los estudiantes y tiene como objetivo usar la tecnología para aumentar la inclusión, la personalización y el compromiso activo de los estudiantes. Las tecnologías digitales son una herramienta de gran utilidad a la hora de experimentar con diferentes opciones, dar con soluciones creativas o crear artefactos digitales para reflexionar sobre ellos. Además, posee una gran capacidad de adaptación, por lo que se adapta fácilmente a las diferencias de cada estudiante o grupo, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

La última área está dedicada a facilitar la competencia digital de los aprendices, es decir, a hacer posible que los estudiantes usen las tecnologías digitales de manera creativa y responsable para informarse, comunicarse, crear contenidos y resolver problemas.

El marco de DigCompEdu también propone un modelo de progresión para ayudar a los estudiantes a evaluar y desarrollar su competencia digital. A su vez, describe seis etapas a través de las cuales se desarrolla típicamente la competencia digital del docente, con el objetivo de ayudarles a identificar los pasos necesarios para mejorar su competencia:

At the first two stages, Newcomer (A1) and Explorer (A2), educators assimilate new information and develop basic digital practices; at the following two stages, Integrator (B1) and Expert (B2), they apply, further expand and structure on their digital practices; at the highest stages, Leader (C1) and Pioneer (C2), they pass on their knowledge, critique existing practice and develop new practices (Redecker y Punie, 2017, p. 9).

Por lo tanto, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, es imperativo empezar a concebir la alfabetización digital de forma amplia, encuadrándola en un marco espacio sociocultural que involucre valores, prácticas y competencias que operan en el contexto tecnológico ya que, como notan Roberto, Fidalgo, y Buckingham (2015), cualquier forma de alfabetización tiene como punto de partida las dimensiones social, cultural e histórica aumentando valor de la comunicación y del lenguaje en cuanto herramienta esencial que permite pensar y actuar sobre el mundo, incluido el digital.

Las dimensiones social, cultural e histórica que subyacen a la alfabetización o competencia digital, son esenciales, ya que las relaciona íntimamente con la educación, con formadores y aprendices. La promoción de la alfabetización digital es una contribución, a su vez, a la creación de una sociedad participativa que incluya a personas y grupos en una cultura marcada por las TIC que pretende construir una formación que va más allá del uso de la tecnología dirigiéndose a todos, desde la infancia y posibilitando reflexionar sobre la información y actuar sobre la construcción de la autonomía individual, como defendía, por ejemplo, la UNESCO en el informe preparado por Pérez Tornero (2008).

2.8. Literatura en el aula de E/LE

En este apartado se ofrecerá una visión amplia sobre el papel de la literatura dentro de la clase de lenguas, así como de cuestiones afines como la noción de competencia literaria y las utilidades del uso de la literatura en el aula de lenguas en relación, a su vez, con otras competencias.

Como pone de manifiesto Reyes-Torres (2018), el aprendizaje de una segunda lengua no se produce de manera objetiva, sino que se ve condicionado por las experiencias y perfiles de los estudiantes. Es por esto, además, por lo que es necesario un proceso de implicación activa por parte del aprendiz que no puede ser transmitido por el docente, sino que tiene ser construido por el propio aprendiz.

El uso de la literatura en el aula de lenguas, como se explicará a lo largo de este capítulo, no debe ser visto como un fin en sí mismo, sino que debe “entenderse como un proceso pedagógico a través del cual cada alumno

tiene la posibilidad de desarrollar su imaginación, reflexionar de manera autónoma y alcanzar sus propias conclusiones críticas” (Reyes-Torres, 2018, p. 628).

Por esta razón, la literatura puede tener un rol activo en la clase de ELE, ya que, como se verá más adelante en detalle, permite que los estudiantes desarrollen su literacidad de manera amplia y establece un diálogo crítico que fomenta, entre otras cosas, el aprendizaje colaborativo.

2.8.1. Presencia del texto literario a lo largo de los diferentes enfoques

2.8.1.1. Primeros enfoques

La presencia y uso del texto literario en la clase de lenguas ha ocupado diferentes posiciones de importancia, desde el carácter central que tenía antes del surgimiento de los métodos modernos, pasando por la relegación y olvido de los enfoques estructuralistas en los años 60 y 70, hasta llegar a la progresiva inclusión de la literatura en la clase de lenguas desde una perspectiva integradora y ecléctica a partir de los años 90 (Albaladejo, 2007).

En ese recorrido histórico a través del binomio entre enseñanza de la literatura y la del español como lengua extranjera, sería necesario partir, como pone de manifiesto Nance (2014) de los albores de la enseñanza, cuando la literatura *era* el currículum, ya que “the objective was to equip students to read Spanish masterpieces in the original” (Nance, 2014, p. 202). Curiosamente, así es como las lenguas modernas llegaron a los programas de estudio, en particular a los universitarios. Sin ese vínculo entre grandes obras literarias y lenguas modernas, no habrían entrado en el currículum de estudio (Tonkin, 1985, p. 5). Los defensores de esta idea, según Nance (2014, p. 202) argumentaban que, tal y como los clásicos leían textos griegos y latinos en el idioma original para aprender dichas lenguas, los estudiantes necesitaban leer obras maestras literarias de idiomas modernos. Los cursos en todos los niveles, se enfocaban en el estudio de los textos literarios, y la atención a la lengua moderna en cuestión se limitaba principalmente a cultivar la capacidad de los estudiantes de leer en voz alta (Sánchez Pérez, 2009, pp. 33-50).

Durante este primer periodo, en el que se desarrollaban los primeros modelos de instrucción, la literatura siguió siendo fundamental. En Estados Unidos, a modo de ejemplo, las instituciones educativas, basándose en lo que llamaban *Reading method*, instaban a la introducción de textos literarios desde los inicios, en aras de conseguir abundante práctica en lectura y traducción, aunque con un menor énfasis en la pronunciación, el trabajo oral y la gramática (Long, 1999, p. 386).

Sin embargo, con el paso del tiempo, a pesar de que la literatura mantuvo su importancia en niveles avanzados durante casi toda la primera mitad del siglo pasado, su rol en los cursos de niveles inferiores cambió hacia objetivos más instrumentales, de ahí la evolución experimentada desde una “aesthetic education of the few (1910s)”, gave way to ‘literacy of the many (1920s)’, ‘moral and vocational uplift (1930s–1940s)’, ‘ideational content (1950s)’, and finally ‘ “authentic” experience of the target culture (1980s–1990s)’ (Nance, 2014, p. 204).

Después del método de gramática-traducción, y a medida que la justificación del estudio de la literatura se alejaba del proceso de lectura, la primacía de la literatura dentro de la clase de lenguas disminuyó. Los posteriores desarrollos metodológicos (Sánchez, 2009; Lacorte, 2014), en particular el método audiolingüe (Brooks, 1964), que apareció como consecuencia del mayor interés dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos en los años posteriores a las guerras mundiales, fueron los que eliminaron cualquier rastro de la literatura en las clases de lenguas, ya que los comandos militares organizaban un entrenamiento lingüístico que enfatizaba el lenguaje hablado (Nance, 2014). Este método se basaba en la experiencia previa de los programas del ejército para la enseñanza de idiomas y en el enfoque oral o estructural desarrollado por C. C. Fries (1945). Entre sus principios básicos, herederos del estructuralismo, se encontraban:

1. Una descripción científica de la lengua contemporánea basada en la idea de que la lengua es un sistema de estructuras.
2. La comparación entre lenguas, para poder ver mejor la autonomía de cada sistema, las diferencias esenciales y también las semejanzas.
3. El énfasis en el aspecto oral de la lengua.

4. La importancia dada a la comunicación como función esencial del lenguaje.

5. La concepción propia del conductismo de que el uso del lenguaje es un comportamiento, que se aprende a base de adquisición de hábitos mediante conductas repetitivas (AA.VV., 2008).

Esta situación provocó un aumento significativo de la atención hacia las habilidades orales de los estudiantes, como necesidad ante la demanda laboral de intérpretes como consecuencia de conflictos armados y las incipientes relaciones internacionales. Posteriormente, en los años setenta, los objetivos en la enseñanza de lenguas empezaron a cambiar gracias a las nuevas teorías sobre competencia comunicativa y el surgimiento de nuevos enfoques como el comunicativo, cuyos principios daban más flexibilidad al alumno (Sánchez Pérez, 2009, pp. 95-174). La lectura, y en especial la lectura de textos literarios, era algo que permanecía subordinado al lenguaje hablado. Según algunos autores, la fijación con el uso de la lengua meta en el aula de lenguas hizo que se reservara la introducción de la literatura a niveles superiores: “Even if students could have read a literary text in Spanish earlier, now they could not be expected to study literature until their oral skills in the L2 were sufficient for literary discussion” (Nance, 2014, p. 204).

2.8.1.2. Enfoque cultural

Posteriormente, a finales de la década de los años ochenta, con el giro cultural que caracterizó esa época (Sánchez Pérez, 2009, p. 307-323), los textos literarios perdieron parte de esa aura de dominación que ejercían sobre el resto de textos presentados en las aulas de lenguas, ya que se abrió la posibilidad a considerar la literatura como una representación amplia y fiel de la cultura de la lengua meta.

Dicho enfoque cultural tuvo mucho que ver con el nacimiento de conceptos como el de *competencia intercultural*, que bebía directamente del concepto de *competencia comunicativa* de Canale y Swain (1980) y de las teorías que habían surgido desde la perspectiva antropológica (Lévi-Strauss, 1958) que unían indisolublemente lengua, pensamiento y cultura. Estas

actualizaciones, como las realizadas por Van Ek (1986) o Bachman y Palmer (1984, 1989), pusieron de relieve la necesidad de incluir subcompetencias como la social, la sociolingüística, la sociocultural o la pragmática, entre otras. En un primer lugar, autores como Lustig y Koester (1993) y Byram (1997) denominaron a esta nueva subcompetencia la *competencia comunicativa intercultural*, basándose en la necesidad de profundizar en ese aspecto para comunicarse entre culturas. Fue, posteriormente, Fantini (1999) quien fijó el término de *competencia intercultural*, más usado actualmente.

Respecto a las definiciones de competencia intercultural, Jiménez-Ramírez (2018) entiende que se pueden dividir en dos tipos fundamentales. En primer lugar, encontramos aquellas definiciones que se centran en la eficacia de la comunicación. Así, encontramos que el *Diccionario de términos clave de ELE* define la *competencia intercultural* como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (VV.AA., 2008). Asimismo, Lustig y Koester (1993, p. 28) definen la competencia intercultural como la capacidad y habilidad para insertarse en otras culturas y comunicarse eficazmente, compartiendo los significados simbólicos, estableciendo relaciones y desarrollando tareas con personas de las culturas meta. Esta definición ha sido el germen de muchas otras posteriores usadas en aras de la internacionalización estudiantil, como la de Deardorff (2006), que define la competencia intercultural como “the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviour and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions” (Deardorff, 2006, p. 248).

El segundo grupo de definiciones se centra en la competencia cultural como un proceso de transformación personal. Por ejemplo, Selinker (1972) ya aspiraba a que los estudiantes pasaran de *turistas* (con imágenes simples y estereotípicas de la otra cultura) a un estado de *ciudadanos*, esto es, a un nivel de aculturación que hace innecesaria la interpretación porque la comprensión ya está asegurada. Jiménez-Ramírez (2018, p. 245) cita algunos autores que desarrollan su definición posteriormente en este sentido, como Meyer (1991), Hinkel (1999) o Liddicoat (2009), que entienden la competencia intercultural

como una vía de meditación transcultural que conduce a hallar y fijar la identidad real de los aprendices. Además, continúa el autor, esta teoría de la interculturalidad tiene mucho que ver con el desarrollo de habilidades que transforman a una persona “monocultural” en una persona “multicultural”, capaz de entender y respetar las diferencias culturales: “Sólo así aquel superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura” (VV.AA., 2008). Esta capacidad de mediador, o de “hablante intercultural” (Roberts y Byram, 2001) capaz de posicionarse como mediador entre diferentes culturas y de establecer relaciones entre la propia cultura y las otras ha sido de gran importancia en el campo de la enseñanza de lenguas, como se puede observar en importantes documentos como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, en cuya primera versión se concebía al aprendiz como un *mediador* (Consejo de Europa, 2002). En posteriores actualizaciones (Council of Europe, 2018), además, se hace mayor hincapié en el concepto de mediación, dando a entender la mediación como

la actividad del lenguaje consistente en reformular, de manera oral o escrita, un texto con el propósito de posibilitar la comprensión mutua de otras personas. La mediación, como la propia palabra sugiere, implica que el hablante está “en el medio”. No le concierne su propia expresión lingüística, sino que su papel consiste en crear el espacio y las condiciones adecuadas que permitan la comunicación o el aprendizaje, colaborando con sus interlocutores para construir significados (Cores, 2017).

El estudiante, por lo tanto, será siempre un intermediario entre dos culturas, dos lenguas y dos visiones del mundo, capaz de crear vínculos entre la sociedad meta y la sociedad de origen.

Por las razones citadas anteriormente, el enfoque o giro cultural dio gran importancia a la cultura en las clases de lenguas. Sin embargo, como ponen de manifiesto numerosos autores (Jiménez-Ramírez, 2018; Guillén Díaz,

2014), la misma definición de cultura y qué tipo de contenidos deben incluirse ha generado un amplio debate. Por ejemplo, según Patrick Charaudeau, lingüista francés pionero en el ámbito de la interculturalidad, la cultura no pueden ser solamente datos en estado bruto sobre la historia, las instituciones o las características de un país, ni tampoco un simple conocimiento referencial para comprender un texto, ya que lo cultural es una realidad fragmentada, múltiple y plural que depende de numerosos factores (Charaudeau, 1987, p. 25).

Lo que parece consensuado en el ámbito de la didáctica de las lenguas, como señala Richard Kern (2000), es que desenvolverse de manera efectiva en una lengua extranjera requiere mucho más que el conocimiento del vocabulario y el uso de estructuras lingüísticas, pues requiere conocer cuestiones como la cultura relativa a dicha lengua, pasar de la interacción verbal a leer textos literarios así como reflexionar y escribir de manera crítica sobre los mismos. Sin embargo, las definiciones de cultura no son unívocas, lo que la ha convertido en un “contenido curricular problemático” (Koike y Lacorte, 2014). No obstante, como muy bien resume Jiménez-Ramírez (2018, p. 243), “aunque podamos manejar tantas definiciones de *cultura* como disciplinas que estudian la especie humana, la mayoría coinciden en concebirla como una serie de habilidades y conocimientos de carácter colectivo, compartidos y organizados de acuerdo con reglas de percepción comunes”.

Así pues, en el ámbito de la lingüística aplicada, podemos decir que el término *cultura*

has diverse and disparate definitions that deal with forms of speech acts, sociocultural behaviors, social organizations, knowledge constructs, and ways in which knowledge is transmitted and obtained. Culture is sometimes identified with and may find its manifestations in notions of personal space, body language, eye contact, concepts of time, and various customs and traditions (Hinkel, 2012).

Sin esa dimensión cultural, defendían Byram y Fleming (2009), una comunicación eficaz se puede ver dificultada. La comprensión de palabras o

expresiones básicas puede ser insuficiente, o puede que los hablantes no consigan expresarse adecuadamente e incluso ofender a su interlocutor. Estas consecuencias han llevado a las diferentes instituciones educativas del ámbito de la enseñanza de lenguas a interesarse por este tipo de conocimiento y a ofrecer directrices en esta parcela. Guillén Díaz (2014, p. 234) y Jiménez-Ramírez (2018, p. 244) citan algunos de ellos, como el caso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que define abiertamente su enfoque como “intercultural”, ya que “uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 1). En este enfoque se aboga por sensibilizar al alumno a un *saber sociocultural* que da cuenta de la realidad social y cultural de la lengua estudiada y que configura lo que en dicho documento se denomina *conocimiento sociocultural*, a saber:

Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 100).

Este conocimiento sociocultural, defienden desde el *Marco*, es necesario, junto con otras dimensiones propiamente de orden lingüístico discursivo, para el desarrollo de toda actividad comunicativa. Esta atención a la cultura no se ha soslayado en la última adición al documento, el *Companion Volume* (Council of Europe, 2018). Como novedad, en este nuevo volume hacen hincapié en la importancia de la *mediación* a la hora de desenvolverse como aprendiz de lenguas extranjeras, ya que, en la mediación

the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional (Council of Europe, 2018, p. 103).

A su vez, como no podía ser de otra manera, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) consideró fundamental incrementar la enseñanza de este conjunto de contenidos, destrezas y habilidades pertinentes para el aprendizaje de lenguas que hemos englobado bajo el término *cultura*. Desde la misma introducción del documento, es palpable la importancia concedida al concepto, pues el alumno es concebido como *agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*. Dentro del apartado dedicado al alumno como *hablante intercultural* (Instituto Cervantes, 2006), por ejemplo, se le insta, por ejemplo, a “tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular”; a “aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural” o a “aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural”, entre otras muchas recomendaciones.

Por su parte, como menciona Jiménez-Ramírez (2018, p. 244) en el mundo anglosajón, las directrices corren paralelas a estas recomendaciones de los documentos curriculares europeos. En Estados Unidos, por ejemplo, el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* viene desde 1996 preparando documentos institucionales tales como el *World-Readiness Standards for Learning Languages* (The National Standards Collaborative

Board, 2015), en el que defienden que Estados Unidos debe educar a estudiantes que estén equipados lingüística y culturalmente para comunicarse de manera exitosa en una sociedad cada vez más plural. El documento está dividido en cinco hitos, conocidos como “*the 5 Cs*”, en el que la cultura es uno de los cinco aspectos vertebradores junto a la comunicación, las conexiones, las comparaciones y las comunidades.

Sin embargo, a pesar de las directrices emanadas de las diferentes instituciones y los trabajos de investigación entorno a la cultura y la necesidad de incluirla en las clases de lenguas, la competencia intercultural es una de las competencias menos trabajadas en la enseñanza de idiomas, debido en parte a su carácter controvertido y confuso (Griffin, 2005, p. 12), lo que provoca que los profesores eviten trabajar con actividades o contenidos culturales. Además, según Jiménez-Ramírez (2018, pp. 245-247) el panorama de la competencia intercultural resulta confuso, puesto que, como pone de manifiesto Marcos Marín (1990), conviven tres posturas con respecto a la enseñanza de la cultura: su utilidad como herramienta de comunicación (el *eje del foro*), la reflexión teórica sobre el lenguaje (el *eje filosófico*) y, volviendo al tema tratado en este capítulo, el estudio de los textos (el *eje literario*).

Así, por ejemplo, quienes se inclinan por el eje filosófico, es decir, conocer los mecanismos cognitivos comunes que activan los humanos cuando se comunican, hacen hincapié en los mecanismos psicológicos que afectan al aprendizaje frente al papel de la cultura que, según Jiménez Ramírez (2018, p. 246), en algunos casos se llega a juzgar irrelevante, como en el caso del generativismo.

Por otra parte, quienes dan mayor importancia al *eje del foro*, surgido a partir de los años setenta, consideran que el contexto tiene un papel esencial en la intercomprensión y la lengua es solo una parte de dicha comunicación, junto con las creencias, valores, costumbres, ritos o tabúes. De esta manera, por tanto, como argumentaban Canale y Swain (1980), se hace un énfasis en los aspectos socioculturales de la lengua y, como consecuencia, se integra en el currículo de L2 con la misma importancia que el resto de contenidos (Corbett, 2003, p. 24).

Por último, encontramos el *eje literario*, un enfoque tradicional en el que la cultura se reduce a un repertorio de contenidos históricos y artísticos, lo que

en alemán llamaban *Kultur*, en contraposición a *kultur*, en minúscula, o lo que en francés se llamaba *civilization* en contraposición a *culture* (Estévez Coto, 2006). El eje literario, por tanto, estaría centrado en una supuesta “cultura con mayúsculas”, en contraposición a otros tipos de culturas, como pusieron de manifiesto Miquel y Sans (1992) en su propuesta. Las autoras distinguen entre 1) cultura con mayúsculas, 2) cultura a secas y 3) cultura con k. Lo que denominan “cultura a secas”, comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Por su parte, la “cultura a secas” abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Por último, la “Cultura con mayúsculas” incluiría cuestiones relacionadas con conocimientos hitos artísticos y literarios, así como geografía, historia o política: “Leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia, identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación, etc.” (Miquel y Sans, 1992, p. 6). Este es el eje elegido por algunos países en los que la lengua española y su cultura se imparten en la enseñanza pública, como el caso del sistema italiano. Por ejemplo, en las *Indicazioni Nazionali*, las líneas pedagógicas que rigen la escuela, encontramos que, en los últimos años de estudio, en la asignatura que no por casualidad se llama *Lingua e cultura straniera*, el estudiante deberá comprender “aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, con particolare riferimento all'ambito sociale e letterario” (Ministero dell'Istruzione, l'Università e la Ricerca, 2010, p. 5).

Esta perspectiva del texto literario como fuente de cultura evoluciona posteriormente a una postura que tiene una perspectiva múltiple, y ve el texto como medio útil y legítimo para el aprendizaje de lenguas, y también como fin en sí mismo (Sanz Pastor, 2006). Desde este punto de vista, el texto literario es un objeto artístico, inestimable fuente de información cultural, pero también un texto que requiere una cierta instrucción sentimental e intelectual para poder ser disfrutado. Por esa razón, esta conciliación de medios y fines, pasan por

dos momentos; así, de un lado, la desacralización de los textos literarios y la posibilidad de acceder a sus “tripas” —no solo lingüísticas, sino también creativas y estratégicas— y, de otro, la valoración de la literatura desde una mirada respetuosa —no “reverencial”— que trabaje con las obras y con sus fragmentos, como el material auténtico que efectivamente conforman, al margen de adaptaciones que alienan el verdadero sentido de una lectura literaria. La compleja idiosincrasia del lenguaje literario se relaciona, por ejemplo, con el hecho de que no existen dos maneras diferentes de decir lo mismo, de modo que una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra. Es decir, es un documento distinto que incluso tiene una finalidad distinta —lo artístico no es equivalente a lo didáctico— y que involucra, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias que también devienen diferentes; por lo tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo —tal vez ni siquiera como estímulo— de lo otro (Sanz Pastor, 2006, p. 124).

2.8.1.3. Enfoque lingüístico-comunicativo

Dicha desacralización de la literatura se produjo gracias a que, a finales de la década de los años ochenta e inicios de la década de los años noventa, se publicaron en el mundo anglosajón diversas obras que lograron una gran influencia en la consideración posterior de la literatura en las clases de lenguas. La primera de ellas es un libro de Collie y Slater (1987) titulado *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*, cuyo objetivo era, por primera vez en el mundo de la enseñanza de lenguas, el de proveer a los profesores de ayuda práctica para trabajar con la literatura en las clases desde un punto de vista de desarrollo lingüístico del alumno. No en vano, en la introducción precisan que responderán a preguntas tales como: “Why is literature beneficial in the language learning process? What works are appropriate in the foreign-language classroom? How can we rethink the way we present and use literature in order to develop a broader range of activities which are more involving for our students?” (Collie and Slater, 1987, p. 5). Otras obras de esta época que tuvieron gran influencia en la inclusión de la literatura en la

clase de lenguas fueron las de Carter y Burton (1982), Brumfit y Carter (1986/2000) McRae (1991) o Bassnett y Grundy (1993), entre otras.

Esta relación entre lengua y literatura en el campo de la didáctica, como pone de manifiesto Martín Perís (2000, p. 105), tiene su origen en la obra del lingüista británico H. G. Widdowson que, en su libro *Explorations in Applied Linguistics, 2* (Widdowson, 1984) dedicó un apartado al uso de la literatura en la clase de lenguas. En esta obra, Widdowson, pone de manifiesto la relevancia que tienen los textos literarios para la clase de lenguas desde el punto de vista del análisis del discurso defendiendo que “literature cannot be effectively taught unless it is conceived of as a kind of language use and that it is because it is a kind of language use that it can be put to effective use in the teaching of language” (Widdowson, 1984, p. 150).

Tomando esta idea, Collie y Slater defienden varias razones por las cuales trabajar con la literatura puede ser útil en el aula de lenguas (Collie y Slater, 1987, pp. 5-8). Estos autores defienden que hay cuatro razones fundamentales para defender la inclusión de la literatura en las aulas de lenguas. En primer lugar, son un valioso material auténtico, es decir, que ofrecen “a bountiful and extremely varied body of written material which is ‘important’ in the sense that it says something about fundamental human issues, and which is enduring rather than ephemeral” (Collie y Slater, 1987, p. 5). En segundo lugar, defienden, como puso de manifiesto el giro cultural en los años ochenta de la centuria anterior, que los textos literarios suponen un enriquecimiento cultural, ya que son un modo ideal de entender la vida de los países en los que se habla la lengua meta. En tercer lugar, los textos literarios son, sin duda, un enriquecimiento cultural, ya que hay suficientes evidencias para afirmar que la lectura extensiva proporciona al aprendiz un mayor vocabulario receptivo.

No podemos obviar, no obstante, algunas de las críticas vertidas por diferentes autores a la falta de utilidad real de los textos literarios en la clase de lenguas. Entre estas críticas, encontramos, por ejemplo, dificultades sintácticas. Savvidou (2004) defiende que los textos literarios están alejados de las convenciones de la lengua estándar y pueden llevar a problemas a la hora de desarrollar las competencias lingüísticas. Otros autores (Robson, 1989) afirman que la dificultad léxica de los textos literarios, dada la antigüedad o

poca frecuencia del léxico que aparece, no ayuda a los estudiantes a convertirse en usuarios competentes de la lengua. Por último, algunas críticas más, aunque estas quizá no sean aplicables al caso de la literatura en español, pueden ser las citadas por Khatib, Rezaei y Derakhshan (2011), que comentan las dificultades fonológicas o semánticas que pueden aparecer en textos literarios, así como la dificultad para seleccionar textos literarios adecuados para el nivel de los alumnos, por ejemplo: “Is the text old or modern, is it from escape literature or interpretive literature, what is the genre of the work, who is the author, which dominant literary school does the work allude to, is it short or long, and other similar questions” (Khatib, Rezaei y Derakshan, 2011, p. 204).

Sin embargo, la mayoría de autores defienden que en el acercamiento a los textos literarios por parte de los alumnos hay una implicación personal mayor que en otros tipos de textos, ya que, en numerosas ocasiones, los textos presentados en las clases de lenguas son superficiales y de carácter analítico, y no necesitan un compromiso real de los estudiantes para acceder a ellos, mientras que “engaging imaginatively with literature enables learners to shift the focus of their attention beyond the more mechanical aspects of the foreign language system” (Collie y Slater, 1987, p. 8).

Sumado a lo anterior, en esta revisión de la literatura como *input* válido, tuvieron también gran influencia las investigaciones de dos autores británicos del ámbito de la enseñanza de lenguas, Alan Maley y Alan Duff. Algunas de sus publicaciones iniciales tenían como objetivo bajar del pedestal a la literatura (Maley, 1989a, 1989b), en especial algunos géneros, como la poesía (Maley y Duff, 1989), para poder incluirlo de manera efectiva en las clases de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la gran revolución fue la publicación del libro *Literature* (1991) de Alan Maley y Alan Duff en el que, por primera vez, se ofrecía una amplia variedad de ideas para usar la literatura en el aula de lenguas y cuyo diseño estaba pensado específicamente para las necesidades de los aprendices de lenguas extranjeras. Esta publicación fue el modelo que seguirían las de otras lenguas posteriormente, debido al hito que supuso que por primera vez se editara un manual exhaustivo que no se basaba en cómo estudiar literatura, sino en cómo usarla para otros fines con actividades de aula concretas.

Desde esa década y a partir de los avances señalados en las publicaciones citadas previamente, ha aumentado el número de obras especializadas, tanto en el ámbito anglosajón como en el hispano, que insisten en las ventajas de introducir los textos literarios en el aula de lenguas desde un enfoque centrado en la literatura como medio, pero también como fin. Sin embargo, como podemos notar, desde el principio no ha habido un consenso sobre cuál era el objetivo de la literatura en el aula de lenguas. Podemos distinguir la existencia de dos vertientes fundamentales. La primera de ellas es la defendida en mencionada obra *Literature*, en la cual puede leerse que “poetry offers a rich resource for input to language learning. As such it is at least as relevant as the more commonly accepted types of input (e.g. contrived dialogues, isolated texts for reading, comprehension, simulations, etc...)” (apud Quintana, 1993, p. 90). Para esta corriente de pensamiento, una de las más extendidas tradicionalmente en los manuales, la literatura es un pretexto para afianzar la competencia léxico-gramatical de los alumnos y cuya importancia es “siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica” (Naranjo Pita, 1999, p. 9). Así, encontramos ejercicios de léxico, de práctica gramatical o, simplemente, de comprensión. Un ejemplo muy conocido de este hecho lo apunta Begoña Sáez (2010, p. 58) al referirse al poema de Mario Benedetti titulado “Ser y Estar”, que los profesores de español reconocerán por haber sido usado en innumerables ocasiones para la enseñanza de uno de los puntos más difíciles de nuestra gramática. Esto se puede notar en la otra cara de la moneda, las visiones hostiles que surgieron en la época hacia el uso de la literatura en la clase de lenguas, como la de Horowitz (1990), quien defendía que, aunque en los textos literarios hubiera de manera incidental muestras de lengua útiles para los aprendices, existía modos alternativos de enseñarlo y mejores que con el uso de la literatura.

La segunda visión es aquella que postula que la literatura debe ser un fin en sí misma. Para defender esta concepción habría que preguntarse en qué consiste aprender literatura, pues podríamos volver a caer en las fauces de enfoques desfasados y dedicarle de nuevo un altar a los textos literarios de autores consagrados. Atendiendo a la gran potencia de explotación didáctica que atesora un texto literario, este desempeña una triple función:

Como estímulo, vehículo y herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa, en sus componentes lingüístico y cultural: el texto literario incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas y estilísticas del mismo, a la vez que lo sumerge en la cultura extranjera para luego ayudarlo a desarrollar una conciencia cultural más amplia que le permita eventualmente aprehender y juzgar las manifestaciones de un mundo cultural diferente al suyo (Sitman y Lerner, 1996).

No obstante, como manifiestan algunos autores, entre otros Moyano López (2008, pp. 77) y Acquaroni (2007, p. 50), en los programas nocio-funcionales, los textos literarios eran considerados un toque de distinción cultural, y generalmente quedaban relegados al final de las unidades didácticas, sin pautas concretas sobre su explotación. De hecho, en un estudio realizado posteriormente por Ernesto Martín Peris en el que se analiza el empleo de textos literarios en seis manuales editados en los años ochenta e inicios de la década de los años noventa, el autor asevera:

El texto literario ha entrado de lleno en los manuales publicados en España (...) la ubicación general de los textos literarios es, casi de forma invariable, el final de las unidades. Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa -unidad didáctica o final del curso -últimos libros del manual-) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo (Martín Peris, 2000, pp. 23-24).

Esta afirmación de Martín Peris se confirma en estudios posteriores, como demuestra Lugo Mirón (2017), quien demuestra que “que los textos literarios están presentes en todos los manuales de nuestro corpus, aunque en

un porcentaje relativamente bajo (15,54%)” (Lugo Mirón, 2017, p. 161). Por lo tanto, para algunos autores como Begoña Sáez (2010), el aprendizaje de la lengua y de la literatura resultan dos aspectos complementarios de la misma actividad. Sin embargo, a pesar de que la enseñanza de la literatura permite un desarrollo conjunto de las diversas habilidades, esta disciplina no había tenido un papel relevante en las clases. Tomando en consideración estas carencias, algunos autores del ámbito del español se proponen en la última década del siglo XX desarrollar propuestas didácticas encaminadas a adaptar las teorías sobre enseñanza de la literatura en la clase de español como LE/L2, según el modelo teórico disponible en el campo de la enseñanza del inglés.

Así pues, en el ámbito hispánico, entre los primeros trabajos pioneros que teorizan sobre la inclusión de la literatura en las clases de ELE, encontramos breves artículos de autores como Emilio Quintana (1993), Ana Carretero y Fernando Hervás (1994), Teresa Colomer Martínez (1995), Selena Millares (1996), Rosalie Sitman y Ivonne Lerner (1996) o Rosana Acquaroni (1997a; 1997b), entre otros. Estos artículos, de breve extensión en su mayoría, hacen hincapié en la nula consideración que ha recibido la literatura en las clases de ELE. Por ejemplo, Carretero y Hervás (1994, p. 93) notaron que, durante esos años, “la poesía no ha sido suficientemente considerada en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parecer un terreno difícil para los aprendices y por no entrar en los centros de interés de las corrientes de didáctica de las lenguas más extendidas”, como las funcionalistas. Por otra parte, Martínez Colomer (1995) introduce en el ámbito de ELE el concepto de competencia literaria, que tendrá también gran importancia a la hora de considerar la literatura en las clases de ELE.

Motivado por esta carencia, en los años venideros se fueron dedicando grandes esfuerzos por encontrar el modo de introducir la literatura en las clases de ELE de manera exitosa. Por ejemplo, a caballo entre el segundo y el tercer milenio, Ernesto Martín Peris (2000) realiza un análisis del tipo de textos literarios que aparecen en los manuales de ELE, artículo que, a la postre, se ha convertido en uno de los pilares sobre los que se sustentarán los subsiguientes trabajos publicados en español (Acquaroni y Naranjo, 2019, p. 247).

Con el advenimiento del nuevo milenio las investigaciones en torno a la importancia de la literatura en la enseñanza de ELE se vuelven profusas. Así,

por ejemplo, encontramos obras de mayor envergadura como las publicadas por Mendoza-Fillola (2004), Martínez Sallés (2004), Sanz Pastor (2006), Albaladejo García (2007) o Martínez Pésico (2016), por citar algunos ejemplos significativos. En todos estos textos subyace la necesidad de aportar materiales para el desarrollo lingüístico a través de la literatura, algo que había iniciado María Naranjo en su trabajo pionero titulado *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, en el cual, a la manera de Collie y Slater o Maley y Duff, se ofrecían una serie de posibilidades de explotación de la poesía en el aula desde puntos de vista nociofuncionales.

En este último trabajo encontramos actividades didácticas que trabajan con el poema como punto de partida y que, en general, intentan desarrollar tanto la competencia literaria como la lingüística. En las diversas actividades se propone, entre otras cosas, «fomentar la reflexión lingüística y la producción de hipótesis» (Naranjo, 1999, p. 27); la «construcción de frases a partir de una serie limitada de elementos» (Naranjo, 1999, p. 35); la «práctica de vocabulario» (Naranjo, 1999, p. 39); la «comprensión del poema y selección de la paráfrasis que más fielmente recoja el contenido del poema» (Naranjo, 1999, p. 43) o «transformar una nota en un poema breve» (Naranjo, 1999, p. 84). Como puede cotejarse, las propuestas didácticas no se centran exclusivamente en una competencia, sino que intentan integrar competencias y ponerlas todas en práctica.

Finalmente, Rosana Acquaroni publicó en 2007 un libro que se convirtió en fundamental para aquellos docentes interesados en introducir la literatura en el aula de ELE: *Las palabras no se las lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como lengua extranjera LE/L2* (Editorial Santillana, 2007). Su publicación supuso la culminación de las diferentes propuestas didácticas que su autora había ido publicando durante su trayectoria académica, ya que esta obra tiene como objetivo ofrecer al alumno nociones teóricas y experiencias prácticas relacionadas con los textos literarios. Por este motivo, la estructuración diferencia dos partes: una primera, dedicada a la *reflexión teórica*, donde se pueden encontrar cuestiones como una aproximación al fenómeno literario, sobre el binomio literatura y enseñanza de ELE y, también, propuestas para llevar los textos literarios al aula de ELE; en la segunda parte, referida a los *módulos de práctica*, las explotaciones didácticas

propuestas por la autora, en general, centran su objetivo en desarrollar, desde un enfoque comunicativo, cuestiones relacionadas, particularmente, con la competencia gramatical o cultural. Todas ellas se plantean para niveles comprendidos entre B1 y C2. Algunas propuestas similares a las publicadas en este libro se pueden encontrar en línea, en la plataforma del Instituto Cervantes denominada *Didactiteca*. En una de ellas, por ejemplo, Acquaroni propone una actividad con el objetivo de “acercar a los alumnos, de forma creativa y lúdica, a la transitividad verbal en español. Serán capaces de producir un sencillo texto literario, a partir de un modelo extraído de la obra *Altazor*, de Vicente Huidobro”⁴⁴.

Por otra parte, durante esta primera década de la presente centuria, la publicación en Estados Unidos, por parte de la más destacada institución del país en materia de enseñanza de lenguas, el *American Council on the Teaching of Foreign Language*, del documento *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (2006) reabrió el debate sobre el papel de la literatura en los currículos de lenguas. Como pone de manifiesto Nance (2014, p. 205), la preocupación radica en la escasa consideración de las obras literarias en los estándares publicados en los Estados Unidos, a pesar de vivir, en palabras de Welles, director de la *Modern Language Association*, “in a text-based world and students will need to become more and more comfortable manipulating written messages as they go through college and their careers” y, además, insistió, “literatura is enjoyable” (Welles, 1998, pp. 7-9). Este debate tuvo como consecuencia la aparición de numerosos trabajos relacionados con la literatura y la enseñanza de lenguas, en los cuales se intentaba, entre otros factores, mostrar la situación real del estado de la enseñanza de literatura en las clases de lenguas (Paran, 2008). En otros estudios, además, se argumentaba la necesidad de encajar adecuadamente la literatura en el desarrollo de currículos (Carter, 2007); o se analizaban las experiencias y expectativas de los estudiantes de lenguas en cursos de literatura, como puede apreciarse en Nance (2010); en otros se efectuaba una tarea de revisión y recopilación sobre esta temática en cuestión, según evidencian los trabajos publicados por Hall (2005, 2015).

⁴⁴ Accesible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/27022003.htm

2.8.1.4. Enfoque sociocultural

Sin embargo, los beneficios del estudio de la literatura en la clase de lenguas, según muestran las evidencias, parecen limitarse a aquellos estudiantes cuya experiencia en los cursos de literatura no se ceñía solo a leer y a escribir, sino también a un “intense and focused speaking” (Nance, 2004, p. 205). Como recuerda Martín Peris, la funcionalidad didáctica del texto se replantea y se encamina hacia su consideración como fuente de datos o como punto de arranque de la actividad o tarea. El texto se despliega “para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas” (Martín Peris, 2000, p. 2).

Este nuevo enfoque de la enseñanza de la literatura relacionada con el dialogo crítico era algo que venía de la mano de un giro social en el estudio de la enseñanza y adquisición de lenguas (Nance, 2014, p. 206; Reyes-Torres, 2018, p. 629). Este paradigma teórico, opuesto a cualquier tipo de prescriptivismo, consistía en una aproximación ecléctica y posmetodológica fundamentada en la concepción del aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso interactivo que debía tener en cuenta el contexto sociocultural y el perfil de los estudiantes (Block, 2003; Lacorte, 2013). Esta concepción social del aprendizaje está en la base de la teoría sociocultural vygotskiana (Vygotsky, 1986), en la que el lenguaje juega un papel central en el desarrollo de las funciones psicológicas. El lenguaje, por tanto, además de ser un artefacto cultural, es una potente herramienta de mediación entre la realidad cognitiva del individuo y el mundo exterior (Battle Rodríguez y Rosado Villegas, 2019, p. 29). La cognición humana, en suma, surge únicamente a través de la participación en actividades sociales, es decir, no solo la actividad social influye en la cognición, sino que la actividad social es el proceso a través del cual se forma la cognición humana misma (Lantolf y Johnson, 2007, p. 878).

La primera vez que se intentó adaptar la teoría general del desarrollo mental humano vygotskiana al aprendizaje de lenguas se data en la publicación de Frawley y Lantolf (1985), cuya investigación se basaba en las actuaciones narrativas de los estudiantes de inglés como segunda lengua, y mostraba cómo los estudiantes perdían, mantenían y retomaban el control de sus actuaciones

narrativas a través del discurso privado. Posteriormente, Aljaafreh y Lantolf (1994) intentaron examinar el concepto vigotskiano de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978), y observaron la necesidad de que la retroalimentación ofrecida a los estudiantes debía ser sensible a dicha zona de desarrollo próximo, al constatarse diferencias entre lo que los estudiantes pueden hacer independientemente y lo que pueden hacer con el andamiaje -en términos vygotskianos- proporcionado. Este concepto, según Lantolf (2013, p. 57), es fundamental para la teoría sociocultural ya que defiende que el desarrollo lingüístico -y de cualquier actuación mental humana- no depende únicamente en mecanismos internos, sino en la calidad y cantidad de formas externas de interacción social adaptada a las habilidades potenciales del alumno

Vygotsky (1987, 1978) argumenta que el pensamiento humano es mediado por significados simbólicos transmitidos y organizados a través de la cultura. La relación, por tanto, entre los seres humanos y el mundo es indirecta y debe ser mediada, no solo a través de herramientas físicas, sino también por herramientas simbólicas, como el arte, los números y, por encima de todos, la lengua.

De estas disquisiciones, según Lantolf, surgen algunas cuestiones fundamentales con respecto al aprendizaje de una L2: “To what extent can learners deploy a new symbolic system to mediate their communicative and psychological behavior?” y “How does this new system develop?” (Lantolf, 2013, p. 58). Asimismo, es importante descubrir si hay diferencias entre aprender un nuevo sistema simbólico bajo el apoyo y la guía de una persona, como ocurre en entornos educativos, y aprenderlo sin dicho andamiaje.

Lo que demuestran las investigaciones en este ámbito (Lantolf, 2013; Pavlenko y Lantolf, 2000) es que, mientras que los estudiantes pueden desarrollar la habilidad para comunicarse en otra lengua de manera efectiva, usar la lengua para la mediación psicológica –a la que alude la teoría sociocultural– es una cuestión completamente diferente, aunque es necesaria para reorganizar el orden interno del individuo y darle la posibilidad de mediar a través de la lengua aprendida. De hecho, muchos aprendices, a pesar de tener experiencias en el extranjero y mostrar competencia comunicativa elevada en la lengua que están aprendiendo, continúan pensando a través de la L1.

Por esta razón, dada la importancia que se da en esta teoría a la interacción entre aspectos cognitivos y sociales, en el ámbito de la enseñanza de lenguas y de la lingüística aplicada se ha producido un “giro social” (Antón, 2014; Ortega, 2011). A mediados de los años noventa surgieron algunas voces disconformes con la idea chomskiana de que el aprendizaje lingüístico era algo que surgía innato a la persona e intentaban hacer notar la importancia de la interacción entre lo social y lo cognitivo en el aprendizaje lingüístico, como se había puesto de manifiesto en otras ramas de las ciencias sociales merced a la teoría sociocultural (Firth y Wagner, 1997). Este mayor interés en el ámbito de la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas por la teoría sociocultural convergió en lo que David Block denominó *the social turn in second language acquisition* (Block, 2003). Este giro social puso de manifiesto que, para entender el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva radicalmente social, sería necesario “focus on experience that is lived, made sense of, negotiated, contested and claimed by learners in their physical, interpersonal, social, cultural and historical context” (Ortega, 2009, p. 218). En otras palabras, “nothing can be known if it is not known in a given social context –and out of the social, nothing can be known” (Ortega, 2009, p. 218).

Además, el giro social colocó al estudiante como un agente más en actividades colaborativas, en clara disonancia con aquellas otras teorías que sitúan el procesamiento automático del *input* como el pilar fundamental. A su vez, esta teoría se conjuga mejor con otras teorías lingüísticas relevantes en el aula de lenguas, ya que la mediación cognitiva y cultural propia de la teoría sociocultural puede tener mucha relación con teorías que ponen atención a la producción del significado, a la comunicación y a la cognición, así como con teorías que hacen hincapié en las propiedades formales de las estructuras lingüísticas (Lantolf y Thorne, 2006).

Este giro social, como afirma Reyes-Torres (2018, p. 629), ha supuesto también un cambio en la posición que ocupa la literatura en las clases de lenguas, ya ha permitido el desarrollo de enfoques y paradigmas que huyen del carácter prescriptivo que caracterizaba los enfoques pedagógicos anteriores para dar paso a una aproximación ecléctica y heterodoxa que se fundamenta en la concepción del aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso

interactivo que debe tener en cuenta el contexto sociocultural y perfil de los estudiantes (Lacorte, 2014).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua extranjera se ha dejado de entender como la mera consecución de un producto (en este caso, por ejemplo, la comprensión del texto literario), ya que “knowledge cannot be transmitted. It is constructed afresh by each individual on the basis of what is already known and by means of strategies developed over the whole of that individual’s life both outside and inside the classroom” (Wells, 2010, p. 253). Por estos motivos, se puede argumentar que no es el profesor el que transmite el conocimiento, sino que es el estudiante quien debe construirlo de manera individual en un entorno que está sujeto tanto a la actitud e identidad de cada estudiante como a la influencia de los diferentes contextos sociales presentes. A su vez, como apunta Antón (2014, p. 12), es posible añadir que “human action is shaped by the tools available and the social context of the actions and thus performance on tasks or activities may vary from learner to learner because this performance is a result of the interaction between the individual, motive, tools, and the social support and constraints given by the activity”.

Esta idea se une a nuevas perspectivas educativas, como la socialización en segundas lenguas basada, entre otras, en teorías tan dispares como la mencionada teoría sociocultural vygotskiana, la psicología cultural, la lingüística funcional, la semiótica, la teoría literaria o la psicología discursiva (Duff y Talmy, 2011) que propone que la interacción social con miembros de una determinada comunidad, desde la perspectiva de la socialización lingüística propuesta, “mediates the development of both communicative competence and knowledge of the values, practices, identities, ideologies and stances of that community” (Duff y Talmy, 2011, p. 97). O también enfoques desde la pragmática y el discurso (Félix-Brasdefer y Koike, 2014, p. 26). Este giro ha provocado que haya pasado de considerarse la literatura como texto a considerarse como discurso, como proponían Carter y Long (1991), lo que ha permitido reconocer que uno de los rasgos preeminentes de la literatura es que su existencia material es lingüística (Hall, 2015, p. 2). Gracias a este giro, al igual que aprender una lengua es visto como una participación, la literatura en tanto que discurso está abierta al cuestionamiento, a la confrontación e incluso a la transformación (Pope, 1995). Esta visión discursiva de la literatura

(Kramersch, 1985) considera que las experiencias humanas son vividas a través del lenguaje, lo que ofrece a los estudiantes “more sensitive, practical and precise ways to negotiate foreign language literatures of particular relevance to the language learner” (Hall, 2015, p. 123). Claire Kramersch es una gran defensora de la literatura y la cultura entendidas como discursos (Kramersch, 2004; 2009). Estas reformulaciones de la literatura como discurso abren necesariamente las puertas al estudio de la literatura a través de la lengua y de la literatura desde un punto de vista social más amplio, lo que favorece la ya mencionada “socialización” en detrimento de la “adquisición” (Duff y Talmy, 2011).

Esta visión más crítica y discursiva del estudio de la literatura intenta hacer entender la literatura en relación con contextos lingüísticos y culturales más amplios. De esta manera, las experiencias que los estudiantes llevan a sus clases son la base del trabajo en el aula, lo que supone una ventaja desde el punto de vista educativo, ya que, como ahonda Wells, la construcción del conocimiento ocurre de manera más efectiva cuando hay un involucramiento activo, lo que requeriría cambios en el modelo de educación, hacia una educación “that is based on a partnership between students and teachers, in which the responsibility for selecting and organizing the tasks to be engaged in is shared” (Wells, 2010, p. 236). Dicho involucramiento se basa en la idea de que la lengua debe ser entendida, como hemos visto antes, como una práctica sociocultural (Kramersch, 2000). En este enfoque, como no puede ser de otra manera, la cultura –y por ende, la literatura– es entendida como un proceso y no como un artefacto, “as heterogeneous and heteroglossic as language itself” (Kramersch, 1995, p. 89). De esta manera, el aprendiz, a través de la manipulación de otros signos, crea los suyos propios, para lo cual la literatura se convierte en un campo lleno de posibilidades. El texto literario debería ser valorado, por tanto, por su extrema particularidad, creatividad y singularidad lingüística, así como por su capacidad de hacer disfrutar al lector a la hora de reflexionar sobre las formas lingüísticas (Kramersch, 1993, p. 131). El hecho de querer involucrarse con ese lenguaje singular y usarlo para sus propios objetivos es una cuestión fundamental para tener éxito en la lengua, y los textos creativos o imaginativos, según cree Kramersch (2009), pueden ser útiles a la hora de promoverlo.

En suma, nos situamos ante lo que Lacorte (2014; 2013) califica de visión ecológica del aprendizaje de lenguas, ya que señala que el giro social en el ámbito de la enseñanza de lenguas ha provocado una superación de la tradicional separación entre enfoques cognitivos y sociales (Lynch, 2014). Sin duda, en la actualidad, el cuadro quedaría incompleto si no se considerara cómo los poderes sociales forman y modelan todo lo que se aprende (Ortega, 2009, p. 9). Esta “coordinación gradual” entre los enfoques cognitivos y sociales ha permitido la integración de factores psicológicos, como la memoria y la atención, así como de otros externos como los tipos de interacción e instrucción (Lacorte, 2014, p. 102), tanto en el aprendizaje de lenguas en general como en el concerniente a la literatura en particular, cuestiones sobre las que reflexionamos en el siguiente apartado.

2.8.2. El texto literario en el aula de lenguas

En este apartado se discutirá la relevancia, en general, del texto literario en el aula de lenguas a través de las teorías de diferentes lingüísticas y críticos literarios, así como de expertos en enseñanza de lenguas que han dedicado sus investigaciones a dicho fenómeno.

En relación a ello, Geoff Hall (2015) pone de manifiesto, en su investigación sobre literatura y educación lingüística, la prevalencia histórica de la literatura inglesa canónica –o, para nuestro propósito, cualquier literatura nacional– en las aulas de lenguas y la necesidad de despojarla de su posición central en favor de una imagen más relativista y lingüística del concepto de “escrituras”. Dicha hipótesis ha provocado el debate actual en torno a la importancia de la literatura en el aula de lenguas. Esta transformación de la literatura en escrituras se ejemplifica en el desplazamiento de los estudios de literatura hacia estudios culturales que el mismo Colin MacCabe venía promoviendo desde 1983, a la sazón director del British Film Institute (MacCabe, 1984).

Este desplazamiento, defiende Hall, no habría sido posible sin las aportaciones de Derrida (1978) y otros teóricos afines que confieren una perspectiva lingüística al concepto de texto. Esta visión desacralizada del texto

literario, más cercana a los estudios culturales, es la que ofrecen otros autores posteriormente como Easthope (1991), Barry (2017) o Eagleton (2011). Este último autor, por ejemplo, ha dedicado grandes esfuerzos a intentar desentrañar las singularidades del texto literario y las carencias de teorías que aludían a ciertos rasgos lingüísticos del texto literario por encima de otros tipos de textos. Para él, lo que puede ser considerado literario depende enormemente del contexto, ya que si se extrae a un determinado texto literario del contexto de creación puede ser que no muestre unas propiedades específicas que lo alejen de otro tipo de textos más comunes (Eagleton, 2007; 2013).

Conviene recordar que los textos literarios presentan características lingüísticas similares al resto de textos de la lengua, si bien pueden anotarse posturas contrarias a esta consideración. Por lo tanto, la literatura, la cultura y la lengua, para algunos autores como Barnett (1991), están entrelazados, lo que obliga a estudiarlos de esa manera en el aula de lenguas. No hay duda de que estas ideas han cambiado la perspectiva educativa de la propia literatura desde diferentes puntos de vista y enfoques.

Esta singularidad de los textos literarios, según Hall (2015, p. 10), ha sido exagerada, lo que ha provocado que usar textos literarios en el aula de lenguas sea tildado bien como de contenido difícil bien como adecuado para alumnos especializados o incluso calificado de obsoleto. La cuestión, sin embargo, es que las investigaciones muestran que no hay nada singular en la lengua presente en los textos literarios. Hall resume de esta manera la situación:

- There is no clear and obvious literary/non-literary divide to be defined on strictly linguistic principles.
- Literary language cuts across dichotomies like spoken/written (oral/ literate) and formal/informal.
- Creativity may be a larger category than the literary, and with more explanatory power across both literary and more everyday discourses.
- It is now recognised that discourse types such as metaphor or narrative are central to all language use, whether literary, professional or more everyday spoken interactions.

- Literature, especially modern literature, is kind of writing unusually, perhaps distinctively, tolerant of linguistic variety, including incorporation of many features of spoken language (Hall, 2015, p. 10).

Sin embargo, sí hay rasgos que la hacen diferir de otros tipos de textos, así, resulta más representativa de la lengua real que la mayoría de textos que intentan parecer auténticos, esto es, de los textos planificados presentes en la mayoría de aulas de lenguas.

A su vez, las mismas características que normalmente se consideran literarias (ambigüedad, juegos de palabras, simbolismo, metáforas o patrones lingüísticos, entre otros) se encuentran en otros textos, como han demostrado diversos autores. Por ejemplo, se encuentran en la publicidad (Cook, 2001), en la conversación cotidiana (Carter, 2004) o incluso en los juegos infantiles (Cook, 2000). Se podría decir, por tanto, que la creatividad es un fenómeno diario, “it is not a capacity of special people but a special capacity of all people” (Carter and McCarthy, 1995 en Hall, 2015, p. 33).

Por su parte, la metáfora misma es un fenómeno lingüístico estudiado recientemente, especialmente en el ámbito de la lingüística cognitiva. Las investigaciones en el ámbito fueron iniciadas por Lakoff y Johnson (1980) y Lakoff y Turner (1989), y posteriormente ha conseguido gran relevancia en el ámbito de ELE gracias a Acquaroni (2008), Acquaroni y Suárez-Campos (2019) así como Hijazo-Gascón (2011), entre otros. Dicho fenómeno lingüístico proporciona un buen ejemplo de la “literariedad” de la lengua diaria, o más bien, según Hall (2015, p. 36), de la problemática de dicho término. La metáfora, como defienden estos autores, no es algo periférico a nuestro lenguaje. Según Lakoff y Johnson (1980, p. 6) “human thought processes are largely metaphorical”. Y es que, sin duda, muchas de las cosas que decimos a diario -o en la literatura- no significan literalmente lo que dicen. La metáfora, además, dio pie posteriormente al concepto de competencia metafórica, que incluye también la capacidad de usar esta metáfora, además de las destrezas necesarias para trabajar eficazmente con ella (Acquaroni, 2008, p. 259). Este descubrimiento, sin duda, resultó de gran importancia para la enseñanza de lenguas en general y para la revaloración del lugar de la literatura en el aula de

lenguas en particular, ya que evidenció que todo lenguaje es, en un sentido, lenguaje literario en el que la literatura, quizá, se diferencie solamente por la mayor reflexividad y autoconsciencia relacionadas con las formas de lenguaje que usa (Gibbs, 1994). Y es que, en palabras de Lakoff y Turner (1989, p. 52), la metáfora no es solo una herramienta de los poetas, sino que es el modo principal que tenemos de conceptualizar conceptos abstractos como la vida, la muerte o el tiempo. Sin embargo, la poesía usa esos mecanismos del pensamiento diario y los lleva más allá, combinándolos en modos que van más allá de lo común. Por lo tanto, concluye Hall (2015, p. 37), “language and literature, then, are essentially inherently creative and figurative, and users derive creative pleasure and negotiate social relations through conscious engagement with language and language use, in but also beyond the realm of literary texts”. Estos hallazgos han tenido repercusiones en el modo en que se enseñan las lenguas, lo que ha permitido que los intercambios de información directos y literales pierdan importancia para prestar mayor atención a los aspectos metafóricos y lúdicos del lenguaje, como proponía Cook (2000). Esta idea, por tanto, de la literatura como extensión de la lengua, puede ser vista como un recurso poderoso para conseguir un aprendizaje significativo, según han demostrado algunos autores, entre otros Acquaroni (2008) y Littlemore et al. (2014), en el ámbito del desarrollo de la competencia metafórica en diferentes niveles a través de la literatura.

2.8.3. Razones para el uso de los textos literarios en el aula de E/LE

Como se ha intentado demostrar en el apartado anterior, el texto literario es un tipo de texto del que no se puede prescindir en el aula de E/LE dadas sus características y sus posibilidades concomitantes. Muchos autores han intentado demostrar de manera más concreta qué características de los textos literarios son las que los hacen particularmente adecuados para su empleo. Se ofrece, a continuación, una revisión de dichas aportaciones.

En primer lugar, la mayoría de autores coincide en que uno de los valores de un texto literario es la autenticidad, una característica que se ha revelado fundamental desde el surgimiento del enfoque comunicativo. A finales de los 70 fue cuando se empezó a discutir el *input* auténtico en la clase de

lenguas, de la mano de Widdowson (1978), y desde entonces se ha teorizado ampliamente sobre el concepto. Nunan (1999), por ejemplo, los definía someramente como materiales orales o escritos sin que fueran objeto de ser empleados en la enseñanza, mientras que Widdowson (1990) defendía que los textos auténticos eran aquellos diseñados para los hablantes nativos de una lengua y su uso en la clase debía ser similar al uso para el que se habían diseñado. Se puede resumir, por tanto, que los textos auténticos se dividen en base a dos aspectos: el lingüístico, es decir, que sea una muestra real de lengua, y el intencional, es decir, que el emisor no lo haya concebido originalmente como un texto orientado a la educación (Gylterud, 2017; Al-Azri y Al-Rashdi, 2014). Más concretamente, según Andrijević (2010), las características de los materiales auténticos son las siguientes:

- No son creados específicamente para los fines didácticos, pero deben ser didácticamente funcionales;
- son imágenes de usos lingüísticos reales en diversos contextos;
- preferentemente están ligados a la actualidad;
- muestran la realidad de una cultura;
- muestran a los alumnos una lengua en su estado sincrónico, una lengua que es reflejo de una determinada época, lugar, intencionalidad, etc.;
- deben estar acordes a los intereses de los alumnos;
- son materiales que no se deben manipular ni transformar, ya que así pierden su identidad y su veracidad (Andrijević (2010, p. 159).

Por su parte, Mochón Ronda (2005, p. 8) cita la materialidad de los mismos con cuatro diferencias tipológicas:

1. Materiales reales en imágenes: a. imágenes fijas: fotos, gráficos, señales, cuadros, mapas... b. materiales reales filmicos: películas o spots publicitarios, etc.

2. Materiales reales escritos: novelas, poemas, artículos de prensa, recetas, billetes, entradas, etc....

3. Materiales reales audio, como canciones o programas de radio.

4. Objetos de la vida cotidiana (Mochón Ronda, 2005, p. 8).

Las razones para usar materiales auténticos son variadas y se pueden dividir en ventajas lingüísticas y no lingüísticas. Entre las primeras, los argumentos que encontramos a favor son, entre otros, que ayudan a adquirir la lengua con más celeridad y da más confianza a los estudiantes para enfrentarse a la vida real en la lengua meta (Harmer, 1994/2007). Esto es así porque los materiales auténticos (Peacock, 1997; Richard, 2001) exponen a los estudiantes a la lengua real, lo que provoca que dispongan de mayor información cultural y, por consiguiente, una mayor motivación en los alumnos, ya que "authentic texts can be motivating, because they are a proof that the language is used for real-life purposes by real people" (Nuttall, 1996, p. 172).

Entre las razones no lingüísticas, algunos autores consideran que los materiales auténticos, por lo sostenido anteriormente, producen un efecto muy positivo en la motivación (Gilmore, 2007; Sherman, 2003). Como es sabido, la motivación y las cuestiones psicoafectivas son un elemento clave en el aprendizaje de lenguas y, además, a diferencia de otros aspectos como la edad o las capacidades cognitivas, son aspectos que se pueden realmente desarrollar activamente (Arnold, 2000; 2018). Además, el uso de materiales auténticos provoca en los estudiantes una sensación de que están practicando una lengua que va más allá del aula (Kilickaya, 2004) y que les abre una ventana a la cultura de la lengua meta (Sherman, 2003).

Pues bien, la mayoría de autores coinciden en que la literatura proporciona un *input* auténtico para el aprendizaje de lenguas (Ghosn, 2002). Esta autenticidad se nota de manera palpable en las novelas y las obras teatrales, en las que encontramos conversaciones, sentimientos y expresiones contextualizadas (Khatib et al, 2011, p. 202). Pero no solo nos debemos quedar en la idea del realismo, pues han sido muchos los autores que han defendido la autenticidad de la poesía como *input*. Ya Maley (1997, p. 107), por ejemplo, había notado la efectividad de usar textos poéticos y canciones, ya que no solo son textos lingüísticamente auténticos, sino también emocionalmente auténticos, aspecto que incide de manera más significativa sobre el carácter de otros textos en una negociación auténtica.

En el ámbito de E/LE, ya Martínez Sallés (2004) percibió la importancia de usar textos literarios como *input* auténtico. Sus razones para apoyar el uso de la literatura en la didáctica de E/LE se basaban en dos cuestiones, la

condición de muestras culturales de lengua auténticas precisamente era una de ellas. Por su parte, Sáez plantea que “el texto literario es una muestra de lengua tan apropiada como cualquier otro material textual auténtico” (Sáez, 2006, p. 61), opinión compartida por Sanz Pastor (2010, p. 125). Esta es la misma idea que defiende Moyano López (2008, pp. 81-82), quien afirma tajantemente que la literatura es material auténtico, cuyo propósito no es enseñar una lengua, sino disfrutar de la lectura. A su vez, con respecto a la poesía, Peragón López, aludiendo a Octavio Paz, afirma que el poeta mexicano califica la expresión poética como

expresiones de algo vivido y padecido», poniendo de manifiesto la autenticidad de unos textos que, añadimos nosotros, no han sido pensados ni escritos con una finalidad didáctica sino que, frente a otro tipo de lecturas sometidas a algún tipo de manipulación, ofrecen a los alumnos «un objetivo real de lectura» fácilmente abordable en el aula, dada la brevedad y condensación de significado presentes en estas composiciones (Peragón López, 2014, p. 61).

Otro de los motivos más citados por los autores para llevar al aula los textos literarios es el carácter universal de los mismos (Hall, 2015, p. 133; Khatib et al., 2011, p. 202). A propósito de este tema, uno de los autores pioneros, Maley (1989a), defendía que la literatura lidia con temas como la muerte, la vida o el amor, entre otros tantos, que son considerados los grandes temas universales de la literatura, “comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar” (Albaladejo, 2007, p. 6). Por ejemplo, en la revisión de algunos libros considerados fundamentales a la hora de incluir la literatura en el aula, sobresale el ya mencionado de Acquaroni (2007), quien divide la parte práctica de su libro en cuatro bloques o ámbitos temáticos, “cada uno de los cuales corresponde a uno de los grandes temas que, a nuestro juicio, son desarrollados por la literatura universal: la memoria, la vida, el amor y la muerte” (Acquaroni, 2007, p. 11). Moyano López (2008, p. 81), sin embargo, apunta que es importante tener en cuenta que, aunque se trate de

temas universales, no en todas las culturales estos se entienden de la misma manera, ni tampoco son las mismas las maneras de demostrar el amor para un español que para un japonés, ni son iguales ahora que hace 500 años, por ejemplo. Como muestra de esto, Albaladejo (2007, p. 6) menciona un caso extraído de la obra de King (2003, p. 38), en el que un estudiante persa preguntó refiriéndose a las obras de Shakespeare por qué a los británicos les gustaba Shakespeare si era tan cruel. A tenor de esto, la autora recuerda que

el valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y de ahí parte de la extrañeza que puedan crear en el lector, su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente (Albadejo, 2007, p. 6).

Estas reflexiones nos llevan, inexorablemente, a hablar de otra de las razones mencionadas por la mayoría de los autores para su tratamiento en las clases de lenguas: su valor cultural, o más bien, la consciencia cultural/intercultural que promueven (Khatib, 2011, p. 202). Peragón López (2014, p. 64) defiende que la universalidad temática de la poesía contribuye a dicha comunicación intercultural, pues, como hemos mencionado, los poemas giran en torno a grandes temas, cuya forma de ser tratados difiere en las diferentes culturales, lo que puede generar diálogo e indagación intercultural, especialmente en la era de la globalización (Tayebipour, 2009).

Por medio de los textos literarios, defendían Collie y Slater (1987, p. 4), los estudiantes pueden obtener un mejor entendimiento de la forma de vida del país, pues, aunque el mundo de una novela, obra de teatro o historia corta sea un mundo creado, ofrecen un vívido contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados. De esta forma, según Albaladejo (2007, p. 7) el estudiante puede descubrir los pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posesiones de dichos personajes, lo que compran, en qué creen, qué temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada; en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una

apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, particularmente de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo.

Para Acquaroni (2007, p. 63) el uso de textos literarios, en la enseñanza de una LE/L2, posee las siguientes funciones en relación con la cultura de la lengua meta:

- a. Abastecedor de información cultural explícita.
- b. Soporte desde donde poder inferir información cultural implícita.
- c. Reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta.
- d. Producto o manifestación cultural en sí mismo.

El texto literario es, por tanto, un objeto artístico cargado de una inestimable información cultural, en el doble sentido del mundo representado y de la propia obra como elemento de la cultura que requiere una suerte de instrucción sentimental e intelectual para poder ser disfrutado en toda su plenitud, ansiedad o entusiasmo. Además, el texto literario que sirve como transmisor de aspectos prosódicos como la entonación, que vehicula la expresión del humor o del enfado (Sanz Pastor, 2006, p. 124).

Por tanto, si como defiende la autora, los textos literarios requieren de una suerte de instrucción sentimental, no podemos dejar de lado otro de los motivos por los cuales se usa la literatura en el aula: la inteligencia emocional (Ghosn, 2002, p. 173), algo que ya había introducido brevemente Adeyanju (1978) en un artículo pionero titulado "Teaching literature and human values in ESL". Y sin duda, este concepto tiene que ir de la mano de lo que la mayoría de autores llaman compromiso personal, ese potencial que tiene la literatura para involucrar personalmente al lector, para crear un compromiso con la obra que lee (Moyano López, 2008, p. 83). Una vez que el lector entra en el mundo del texto, defiende Albaladejo (2007, p. 8), este se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está estudiando pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace final del relato pasa a ser el centro de atención. Por otra parte, la literatura, en concreto

la poesía “brings about the kind of participation that almost no other text can produce” (Hess, 2003, p. 1).

El significado y las asociaciones que las palabras y las imágenes tienen para el lector individual serán las que determinen lo que este le comunicará. El lector, como puso de manifiesto Rosenblatt (1938, pp. 30-31) trae a la obra rasgos de su personalidad, memorias, necesidades y preocupaciones presentes, estados de ánimo del momento, así como condiciones físicas particulares. Por lo tanto, para el estudiante, sentir que su mundo personal afectivo puede aportar algo al texto y viceversa, lo convierte en una mayor motivación y participación en el aula y, por tanto, en una aceleración del proceso de aprendizaje en general.

Esta experiencia, además, es dinámica, incluso para un mismo lector, ya que “el poema se convierte en un texto susceptible de ser interpretado desde una pluralidad de significados que repercutirá en el interés, la motivación y la seguridad en sus aportaciones por parte de los estudiantes” (Peragón López, 2014, p. 62). Esta lectura se convierte en un acto de comunicación, por lo cual, dada la importancia que los materiales de lectura tienen a la hora de entender el mundo y entendernos a nosotros mismos, parece conveniente y preferible recurrir a textos literarios antes que a otros textos “so shallow in substance that little of significance can be gained” (Bettelheim, 1986, p. 4).

Otra de las características de los textos literarios que motivan su uso en el aula, según la opinión experta de numerosos autores, es la llamada riqueza lingüística “que puede producir un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee extensivamente en lengua extranjera, que si bien puede considerarse poco apropiado para el uso diario, constituye un rico bagaje léxico en fases superiores del aprendizaje” (Albaladejo, 2007, p. 8). Son muchos los autores que aluden a la riqueza lingüística de la literatura y su influencia positiva en el desarrollo de las diferentes habilidades involucradas en el aprendizaje lingüístico (Khatib et al., 2011, p. 2011). Así, por ejemplo, algunos autores mencionan la importancia de la literatura para la lectura (Erkaya, 2015), la expresión escrita (Belcher y Hirvela, 2000; Crain, 1993), las habilidades orales (Collie y Slater, 1985, p 5) o las visiones más holísticas de la práctica de dichas habilidades (Spach, 1985; Nasr, 2001). Según Carter y Burton (1982, p 7), los estudiantes expanden su repertorio lingüístico a través de los textos

literarios por su capacidad para poner problemas lingüísticos interesantes que resolver.

A su vez, dentro de la riqueza lingüística, ha sido mencionada profusamente su variedad desde el punto de vista gramatical y léxico (Maley, 1989a), aspecto que puede resultar una buena fuente para practicar estructuras gramaticales o para expandir vocabulario a través de textos que tratan diferentes registros y variedades. No obstante, este punto ha llevado a algunos autores a considerar que, por el contrario, el uso de textos literarios en el aula puede acarrear desventajas. En este sentido se manifiesta Savvidou (2004) cuando señala que los textos literarios se alejan tanto de la lengua estándar que pueden conllevar dificultades para los estudiantes; también Robson (1989), quien considera que la dificultad léxica de la literatura no proporciona ayuda ninguna de cara a conseguir una mayor competencia lingüística en la lengua meta.

Por último, uno de los aspectos comentado, y que será de gran importancia para la continuación de esta investigación, es el del desarrollo del pensamiento crítico (Bretz, 1990; Gajdusek y Van Dommelen, 1993). De acuerdo con Langer (1997), la literatura es un modo que se les ofrece a los estudiantes para reflexionar sobre sus vidas, su aprendizaje y la misma lengua, ya que puede abrir “horizons of possibility, allowing students to question, interpret, connect, and explore” (Langer, 1997, p. 607). Ghosn (2002, p. 176), por ejemplo, mantiene que la literatura puede producir cambios en la actitud de los estudiantes a través del pensamiento crítico, fomentando cuestiones como la empatía o la tolerancia. El pensamiento crítico se ha convertido en una de las habilidades que han ganado relevancia desde los estudios sobre nuevas alfabetizaciones (New London Group, 1996) y su posterior adaptación al ámbito del aprendizaje de lenguas (Kern, 2000), sobre los que volveremos más adelante. La literatura puede convertirse en un medio a través del cual desarrollar esa habilidad, ya que los estudiantes, mediante el contacto con los textos, forjarán inevitablemente “strong connections with the plots, themes, and ideological assumptions of literature and will become active learners that embrace critical thinking in English” (Van, 2009, p. 8).

En resumen, y antes de continuar con el desarrollo de otros temas relacionados con los anteriores, ofrecemos un resumen de las variadas

reivindicaciones en torno al valor de la literatura en las clases de lenguas (Hall, 2015, p. 112). Entre ellos encontramos:

- Razones afectivas (como el placer de la lectura, la motivación y el compromiso personal).
- Argumentos culturales (conocimientos culturales, experiencia intercultural, entre otros).
- Argumentos psicolingüísticos (como la tolerancia hacia la ambigüedad, la ludicidad en el aprendizaje de lenguas, la atención a las formas o el procesamiento del lenguaje no literal).

Además, de manera más miscelánea, encontramos cuestiones como:

It expands vocabulary. It aids language acquisition in unspecified but general ways. It 'gives a feel for' the language. It develops more fluent reading skills. It promotes interpretative and inferential skills. It contributes to cultural and intercultural understanding. Literary texts are supposedly particularly linguistically memorable (some poetry perhaps qualifies). Above all literature is claimed to be pleasurable. (Hall, 2015, p. 112).

2.8.4. Textos literarios, pensamiento crítico y nuevas literacidades

Retomando el último concepto mencionado, el pensamiento, crítico, muchos autores han intentado llevar la literatura en el aula a cotas más altas intentando emparejarla con conceptos como el pensamiento crítico o las multialfabetizaciones, cuyo advenimiento al ámbito de la enseñanza de lenguas, como se ha introducido anteriormente en esta investigación, ha sido clave. En este apartado se intentará desvelar las razones por las cuales estos conceptos han representado una evolución en el campo de la enseñanza de lenguas y qué relación mantienen con la inclusión de la literatura en dicho ámbito.

Como sostienen diferentes autores, la teoría sociocultural ha puesto de manifiesto que los procesos interpretativos y la atención al pensamiento crítico

facilitados por la inclusión de la literatura se consideran capitales en el proceso de aprendizaje de la lengua, que no deja de ser un actividad cultural y humana (Ballester, 2015). Es tal la importancia de la comunicación, que algunos sociólogos consideran que el aprendizaje de una segunda lengua es “una necesidad social por parte del *homo loquens* que se somete al aprendizaje” (Rotaetxe Amusatagi, 1988, p. 59).

Los procesos interpretativos y la atención al pensamiento crítico que facilita la literatura se consideran capitales en el proceso de aprendizaje del lenguaje como actividad cultural y humana en contacto con otros individuos (Mendoza, 2007; Ballester, 2015). Estos pensamientos, en línea con los planteamientos ecológicos (Lacorte, 2013; Walther, 2007) se distinguen por una actitud dialógica que va dirigida, por un lado, a una continua producción y negociación de significados y, por otro, a desarrollar rutinas y prácticas específicas que fomentan la habilidad para pensar. Como pusimos de manifiesto a la hora de hablar de las multialfabetizaciones⁴⁵, uno de los objetivos fundamentales dentro del ciclo de aprendizaje es que los alumnos, partiendo de sus experiencias previas, elaboren sus ideas y que las articulen e intercambien de manera espontánea y creativa con sus compañeros: la lectura de textos literarios y la producción lingüística, por lo tanto, van estrechamente unidas a la labor cognitiva (Kern, 2000). Según algunos autores (Kamagai y López-Sánchez, 2015, p. 1), la globalización ha cambiado algunas cuestiones fundamentales en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Para estas autoras, a principios de nuestra centuria, se empezó a evidenciar cómo el enfoque comunicativo se quedaba corto a la hora de completar sus propósitos originales (Kramsch, 2006) y, consecuentemente, iniciaba un proceso de pérdida de la centralidad, la que había gozado desde su surgimiento en los años setenta a causa de la revisión realizada en el marco de las nuevas alfabetizaciones y de la importancia negada a la literatura (Kern y Schulz, 2005). El enfoque comunicativo, alejándose de sus compromisos iniciales, había otorgado más importancia a las transacciones orales en detrimento de la escritura y la lectura (Matsuda, 2001). La consecuencia de esta “esquizofrenia” del nuevo siglo (Kamagai y López-Sánchez, 2015, p. 2) fue la posibilidad de construir nuevos

⁴⁵ Véase el apartado 2.5.4. para mayor información sobre este fenómeno.

currículos y prácticas pedagógicas en las clases de lenguas. Esta construcción -o quizá, reconstrucción- late en el cambio de la alfabetización tradicional a una alfabetización conceptualizada socioculturalmente (Barton y Hamilton, 2000), entendida como práctica social donde el conocimiento de la lectura y la escritura se aplica para objetivos particulares en contextos concretos de uso. Esta nueva construcción parte de los presupuestos de Kern (2000), ya mencionados anteriormente, y es complementada por otros autores tales como Swaffar y Arens (2005), Byrnes (2010) o Allen y Paesani (2010), cada uno de los cuales ha intentado ofrecer mayores perspectivas y acotaciones en el ámbito de la alfabetización y la enseñanza de idiomas. En general, a pesar de las diferencias existentes en sus trabajos, coinciden en tres nociones críticas (Kamagai y López-Sánchez, 2015, p. 2):

Una visión de la lengua como un sistema semiótico situado socioculturalmente (Halliday, 1978).

1. Un currículum que se basa en los textos, incluyendo textos escritos y multimodales.

2. Una pedagogía que enfatiza lo que los textos hacen y “cómo los textos significan” en contraposición a “qué significan”.

Estas reflexiones surgen, a su vez, en un momento crítico en la historia de la enseñanza de lenguas, ya que en 2007 se publica el Informe de la Modern Language Association, donde se pone de manifiesto la existencia de una división evidente en las carreras de lenguas en Estados Unidos entre los cursos de lengua propiamente dicha, normalmente impartidos en los niveles inferiores, y los cursos de contenido, reservados a los niveles superiores de instrucción (Allen y Paesani, 2010). Este abandono del contenido en los cursos iniciales, en parte debido a la adopción de enfoques comunicativos, generaba un desequilibrio que minaba la importancia que tenían la escritura y la lectura. Por esa razón, en dicho informe (Modern Language Association, 2007), se exigía una reforma a gran escala en los departamentos universitarios de lengua extranjera para integrar el estudio del idioma, la literatura y la cultura, y así avanzar más allá de la dicotomía *lengua-contenido* que había caracterizado el plan de estudios universitario durante décadas, argumentando a favor de una pedagogía de multialfabetizaciones (New London Group, 1996; Kern, 2000) como un camino hacia la reforma curricular.

De hecho, como argumentan Swaffar y Arens (2005), el desarrollo de la alfabetización a través del estudio de textos debería ser el tema central de las humanidades y la misión específica de los programas de lenguas extranjeras, ya que “literacy describes what empowers individuals to enter societies; to derive, generate, communicate, and validate knowledge and experience; to exercise expressive capacities to engage others in shared cognitive, social, and moral projects; and to exercise such agency with an identity that is recognized by others in the community” (Swaffar y Arens, 2005, p. 2)

Sin embargo, como hemos mencionado previamente, dicho desarrollo en la clase de lenguas extranjeras generalmente se lleva a cabo en cursos avanzados y, a menudo, entra en conflicto con el enfoque más pragmático del plan de estudios, donde el desarrollo lingüístico es el objetivo principal (Byrnes et al., 2006). Estos dos objetivos, además, por un lado, el interactivo-funcional y, por otro, el literario cultural se han considerado siempre incompatibles, dada la orientación basada en habilidades de los niveles inferiores, en los que los textos funcionan como un vehículo para la práctica del lenguaje y se explora superficialmente el contenido cultural, sin poder preparar adecuadamente a los alumnos para el análisis textual requerido en los niveles más avanzados (Allen y Paesani, 2010).

Lo que propone dicho informe, por tanto, es lo que los investigadores en lingüística aplicada y pedagogía venían abogando desde hacía tiempo: fusionar el lenguaje y el contenido en todo el plan de estudios (Byrnes, 2001b; Frantzen, 2002; Paesani, 2004; Schultz, 2002; Swaffar, 1998). De esta manera, el informe de la Modern Language Association (2007) recomendó la eliminación de la estructura tradicional de contenido lingüístico de los programas de L2/LE a favor de “a broader and more coherent curriculum in which language, culture, and literature are taught as a continuous whole” (Modern Language Association, 2007, p. 3). El informe propuso que esta reforma se llevara a cabo mediante el desarrollo de la “translingual and transcultural competence,” o “the ability to operate between languages,” (Modern Language Association, 2007, p. 3), así como un mayor énfasis en las narrativas culturales que presentan textos de lenguas extranjeras tales como la poesía, prosa, cine y periodismo, entre otros.

A pesar de estas contribuciones, existe una escasez de modelos pedagógicos para llevar a cabo dicha instrucción en lenguas extranjeras basada en los textos (Allen y Paesani, 2010, p. 121). En este sentido, lo que argumentan algunos autores es que la pedagogía de las multialfabetizaciones podría ser el marco que ofrezca una respuesta a este problema. Por ejemplo, según Kern (2003), la instrucción multialfabetizada ofrece una manera de reducir la brecha pedagógica que tradicionalmente ha dividido lo que se desarrolla en los primeros niveles de la enseñanza de idiomas y lo que se realiza en los niveles avanzados. Es decir, ofrece una manera de conciliar la enseñanza de la “comunicación” con la enseñanza del “análisis textual” (Kern, 2003, p. 43). Dentro de este marco, Kern (2000) definió la alfabetización como el uso de prácticas sociales, históricas y culturalmente situadas para crear e interpretar el significado a través de textos. Implica, al menos, una conciencia tácita de las relaciones entre las convenciones textuales y sus contextos de uso e, idealmente, la capacidad de reflexionar críticamente sobre esas relaciones. Se basa, además, en una amplia gama de habilidades cognitivas, en el conocimiento del lenguaje escrito y hablado, de los géneros, así como del conocimiento cultural (Kern, 2000, p. 16).

El argumento esencial en este giro pedagógico radica en que este tipo de alfabetización se enfoca hacia los textos y la textualidad, lo que a la postre confiere no solo coherencia a los programas, sino que contribuye también a la habilidad de los aprendices para operar entre lenguas al lidiar con las diferencias en los significados y las visiones del mundo expresadas en su L1 con respecto a la L2 (MLA, 2007). Este marco hace hincapié, además, en la multiplicidad de lenguas, géneros y modalidades presentes en los contextos sociales, y defiende una pedagogía que pone esta multiplicidad en el centro, al tiempo que postula la participación de los estudiantes con el objetivo de generar una transformación activa y dinámica (Kumagai y López-Sánchez, 2016).

“Texts, texts, texts: texts always”, son las palabras que usa la investigadora López-Sánchez (2009, p. 32) cuando habla del cambio necesario hacia una inclusión del estudio del texto en el currículum. En un enfoque basado en la alfabetización, defiende la autora, el lema es “controlar la tarea, no los textos”, ya que los textos brindan a los estudiantes un mayor

entendimiento de cómo se organizan las experiencias en la lengua meta, y sirven como puerta de entrada a las creencias y los valores que subyacen al discurso:

Texts are critical because they offer learners the chance to stand between two viewpoints and between two cultures. They can be the locus of the thoughtful and creative act of making connections between grammar, discourse, and meaning, between language and content, between language and culture, and between another culture and one's own (López-Sánchez, 2009, p. 33).

Otro beneficio, vinculado al uso de los textos, radica en que las tareas de lectura y de escritura que el estudiante desarrolla en conexión con esos textos son, desde un punto de vista cognitivo, más asequibles y generan menor exigencia que las derivadas de las tareas basadas en escuchar o hablar desvinculadas o sin conexión textual, como demuestran Swaffar y Arens (2005, p 33). Es pertinente, por tanto, exponer a los estudiantes a la mayor cantidad de posible de textos, intentando no privilegiar unos textos sobre otros en diferentes niveles; ello implica, por ejemplo, no dejar los textos literarios para niveles altos, a diferencia de lo que era costumbre hasta este momento: "The 'small c' type of texts need to have a place in the classroom, along with the 'big C', high culture texts" (López-Sánchez, 2009, p. 33)

Sobre la base de lo expuesto, por lo tanto, algunos investigadores se propusieron crear un marco pedagógico junto con unas perspectivas curriculares que permitieran el desarrollo de los presupuestos defendidos. Este marco sería el enfoque basado en los géneros, desarrollado inicialmente en el Departamento de alemán de la Universidad de Georgetown, gracias, en particular, a las contribuciones de la profesora Heidi Byrnes (Byrnes y Maxim, 2004; Byrnes et al., 2010). Este enfoque parte de la clasificación efectuada por Bajtin (1982, pp. 248-293) de los *géneros del discurso*, para quien toda actividad social involucra un lenguaje que no es aleatorio sino que se relaciona con las variables contextuales en las que ocurre y con los participantes en la actividad, algo de gran relevancia en la enseñanza de lenguas, ya que la

relación del lenguaje y la realización de actividades se ve como simbiótica, es decir, la misma existencia de una es la condición para la otra (Byrnes et al., 2006, p. 88). Un género, en este sentido, es definido como un evento comunicativo que está ligado a un contexto sociocultural concreto, así como sus recursos micro y macro-lingüísticos unidos a un contexto particular, ejemplificando claramente la conexión entre lengua y contenido (Kumagai y López-Sánchez, 2016, p 10). El género, además, comprende un amplio abanico de textos escritos y orales, “that include any staged, goal oriented, socially situated communicative evento (e.g., book review, eulogy, letter complaint)” (Maxim, 2014, p. 82), por lo que su significado va más allá del uso literario. Por lo tanto, en un enfoque basado en los géneros, lengua y contenido van de la mano, eliminándose así la bifurcación que está en la base de muchas las dificultades que encuentran los programas de lenguas.

Este enfoque proporciona otras muchas ventajas, según Kumagai y López-Sánchez (2016, p. 10), “because they are relatively fixed and recognizable forms -they advance through various phases or moves, both obligatory and optional- genres can be taught, their language and structured analyzed and made recognizable, and their textual properties and features can be identified and correlated to learners’ abilities and developmental stages”.

De esta manera, los ideólogos de este enfoque tuvieron, en primer lugar, que establecer una clasificación de géneros que permitiera determinar secuencias pedagógicas concretas. Esta clasificación, basada en Gee (1998), distinguía entre discursos primarios asociados con la esfera privada, en particular narrativas y oralidad, y discursos secundarios vinculados con la esfera pública, es decir, expositivos. El currículo que propusieron fue presentado como una secuencia de géneros y tareas correspondientes fundamentalmente escritas. Empieza, en palabras de Byrnes et al. (2010, p. 83) con “recounting, reporting and narrative or story genres that focus on the congruent representation of everyday experiences in the verbal system”, continúa gradualmente hacia “genres found in the public sphere that tend to reference values, beliefs, and societal institutions through more non-congruent or metaphorical construals of the world”; y concluye con “genres in academic, public, professional, and institutional settings that feature both human and

abstract actors that are used to create and entirely semiotic world realized in textual spaces” (Byrnes et al., 2010, p. 83).

Por lo tanto, un enfoque en el que un género es entendido, de manera amplia, como “an oral or written rhetorical practice that structures culturally embedded communicative situations in a highly predictable fashion, thereby creating ‘horizons of expectations’ for its community of users” (Swaffar y Arens, 2005, p. 99), permite a los estudiantes aprender las formas lingüísticas en conexión con su uso y, eventualmente, también les permite llevar a cabo producción textual basada en los mismos. Además, el uso de los géneros tiene la ventaja adicional de crear coherencia entre los diferentes niveles.

Este enfoque, a su vez, reconoce la naturaleza cambiante de la comunicación y la creciente multimodalidad e intermedialidad presente en la creación de significado. Como demostró Kress (2003), el lenguaje por sí solo no puede darnos acceso al significado de los mensajes constituidos multimodalmente y, como manifiestan Nelson y Kern (2012, pp. 49-50), los objetivos del aprendizaje de lenguas “will most effectively, efficitnely and ethically be served by an approach that is principally focused on processes of meaning-making writ large, and the roles that language plays in broader semiotocis processes”.

Por estas razones, el objetivo de la enseñanza de lenguas ha dejado de ser el lenguaje como sistema aislado, ya que pasa a centrarse en repertorios y géneros comunicativos individuales y colectivos. En esta visión ecológica, como defiende Lacorte (2013), el desarrollo de las habilidades lingüísticas tiene lugar a través de un proceso de mediación que va unido al desarrollo sociocognitivo del alumno, y en el que la mente, el cuerpo y el mundo funcionan e interactúan de modo conjunto en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por esta razón, la literatura, como defiende Reyes-Torres (2018, p. 629), “no solo se ajusta perfectamente a esta orientación ecológica del aprendizaje, sino que proporciona un marco ideal para darle mayor sentido a los múltiples elementos que confluyen en el aula de L2”.

Desenvolverse en una L2, como intentó demostrar Kern (2000), es más que saber léxico y vocabulario, es también conocer la cultura y pasar de la interacción verbal a cuestiones más complejas, como la comprensión de textos literarios. Este mismo acercamiento a los textos literarios es lo que puede

facilitar los procesos interpretativos y el desarrollo del pensamiento crítico necesarios para introducirse en el aprendizaje de la lengua como actividad cultural y humana en contacto con otros individuos, tal y como defiende la teoría sociocultural, además de los autores relacionados con las teorías pedagógicas en el ámbito de las nuevas alfabetizaciones, que han sido repasadas en el apartado anterior. Así pues, el trabajo con los textos literarios,

dará pie al profesor (y a otros compañeros) para hacer comentarios y preguntas que lleven al estudiante a pensar más críticamente sobre las diferencias entre su experiencia y lo propuesto en el texto literario y en la cultura que este deja entrever. Haciendo que indague sobre el porqué de esas diferencias (y no simplemente reconociéndolas), se conseguirá que el estudiante se vea más a sí mismo, y conozca y confronte al Otro, promoviendo así la competencia intercultural (López-Sánchez, 2014, p. 287).

Por esta razón, Kern (2000) consideraba que los textos literarios proporcionaban una oportunidad para que los estudiantes se consideraran agentes activos que construyen sus propios conocimientos, ya que la lectura de textos literarios y la producción lingüística van estrechamente unidas a la labor cognitiva. A pesar de que el objetivo indiscutible de aprender una lengua extranjera es tener la habilidad de comunicarse con otros hablantes, como ha podido cotejarse en nuestra revisión, muchos autores han notado las carencias que el enfoque comunicativo ha presentado a la hora de desarrollar elementos clave del desarrollo lingüístico-cognitivo de los estudiantes (Byrnes et al., 2006), precisamente por esa propensión a separar lengua (forma) y contenido, en especial el contenido literario, ya que “such a focus may unintentionally sustain the long-standing bifurcation of FL programs into language courses and content courses with all the attendant negative consequences” (Byrnes et al., 2006, p. 244). Es más, según Kern (2003, p. 42), los estudiantes no serán capaces de desarrollar las habilidades comunicativas necesarias en contextos académicos sin una debida atención a la comunicación escrita.

Esto es lo que ha provocado que el *input* ofrecido por el texto literario vuelva a ser valorado positivamente, dada la oportunidad óptima que representa a la hora de que el estudiante sea capaz de producir nuevos significados. De hecho, muchas de las manifestaciones escritas usadas por autores como Kern (2000) y Swaffar y Arens (2005) para ejemplificar las prácticas del enfoque pedagógico de la alfabetización suelen ser textos literarios.

Por tanto, se abre un nuevo encuentro de caminos para la literatura en el aula de lenguas, una perspectiva ecológica, como la define Lacorte (2003), en la que el desarrollo de la literacidad ha originado la necesidad de incluir la educación literaria como parte del currículo de las clases de lenguas; y, en este sentido, como ha podido comprobarse, los textos literarios ofrecen numerosas ventajas. Sin embargo, el verdadero cambio ha sido el descubrimiento de la relación existente entre literacidad/alfabetización y la educación literaria, al permitir “reconsiderar la importancia de trabajar con textos de contenido literario-cultural y de desarrollar la competencia literaria como ejes centrales de la enseñanza de la lengua” (Reyes-Torres, 2018, p. 630).

Numerosos autores, como Cassany (2006), Nikolaveja (2009) o Paesani (2016) coinciden en que el desarrollo de la literacidad engloba la habilidad de aprender a hablar, escuchar, leer, escribir y pensar, destrezas todas fundamentales para la educación y, más concretamente, en el proceso de aprendizaje de una lengua. Sin embargo, como hemos visto, el concepto de literacidad trasciende la concepción tradicional del aprendizaje de la lectura y de la escritura pues incluye asimismo cuestiones como conocimientos y habilidades que contribuyen al desarrollo sociocognitivo de los estudiantes (New London Group, 1996; 2000). Esa pedagogía, como novedad con respecto a enfoques como el comunicativo, enfatiza la interdependencia del lenguaje y los contenidos literario-culturales. Dicha interdependencia ha llevado a diferentes instituciones a replantearse sus métodos de enseñanza, como sucedió con el informe de la Modern Language Association (2007). Sin embargo, este no es el único, pues también la American Association of School Librarians en 2011 publicó unos estándares para el aprendiz del s. XXI - *Standards for the 21st Century Learner* (American Association of School Librarians, 2011)-, donde se defiende que la lectura es un “foundational skill for

learning, personal growth and enjoyment” (AASL, 2011, p. 21), pero dicha lectura “goes beyond decoding and comprehension to interpretation and development of new understandings” (AASL, 2011, p. 21). Además, no se circunscribe al texto en formato escrito, sino que incluye una multiplicidad de textos, tales como imágenes o vídeos, entre otros. Entre los estándares que esta institución reconoce para el desarrollo de la literacidad, encontramos:

1-. Inquire, think critically, and gain knowledge.

2-. Draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create new knowledge.

3-. Share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society.

4-. Pursue personal and aesthetic growth. (AASL, 2011, pp. 26-33)

En el último de los cuatros estándares citados se hallan menciones específicas a la relación entre literacidad y literatura tales como: “Read, view, and listen for pleasure and personal growth”; “Read widely and fluently to make connections with self, the world, and previous reading”; y “Respond to literature and creative expressions of ideas in various formats and genres” (AASL, 2011, p. 32).

A su vez, encontramos la reciente publicación del Consejo de Europa, un volumen complementario para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, titulado en inglés *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2018). En esta actualización, encontramos la inclusión de niveles como el Pre-A1 o cambios en los descriptores de algunos niveles, así como la incorporación de cuestiones como escalas para el pluriculturalismo o el plurilingüismo, además de dos cuestiones que entendemos clave para los objetivos de esta tesis: el desarrollo del concepto de mediación y unas escalas propias para el mismo, razón de ser fundamental de este volumen, y la inclusión de la literatura mediante nuevas escalas. Dos cuestiones que, como reconocen en el mismo volumen, habían sido requeridas por los profesionales de la educación desde hacía tiempo (Council of Europe, 2018, p. 21).

En primer lugar, para justificar la inclusión de la mediación, en el volumen se habla de que el usuario actúa como un agente social que crea

puentes y ayuda a construir significados, ya sea dentro de una misma lengua o de una lengua a otra. Por lo tanto, el foco de atención está en el rol de la lengua en procesos como “creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form” (Council of Europe, 2018, p. 103). Dentro de esta competencia, encontramos tres actividades fundamentales: “mediating a text”, “mediating concepts” y “mediating communication” (Council of Europe, 2018, pp. 106-107).

La mediación de un texto implica pasar a otra persona el contenido de un texto para el que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas. Este es el sentido principal en que el texto del MCER de 2001 utiliza el término mediación. El primer conjunto de escalas de descriptores ofrecido corresponde con esta interpretación, generalmente interlingüística, que se incorpora cada vez más al lenguaje de los planes de estudio de países como Suiza, Alemania, Austria, Italia, Grecia y España. Sin embargo, la noción se desarrolló aún más para incluir la mediación de un texto para uno mismo (por ejemplo, al tomar notas durante una conferencia) o al expresar reacciones a textos, particularmente creativos y literarios.

La mediación de conceptos, por su parte, se refieren al proceso de facilitar el acceso al conocimiento y conceptos para otros, especialmente si no pueden acceder a esto directamente por su cuenta.

Por último, la mediación de la comunicación tiene como objetivo facilitar la comprensión y dar forma a una comunicación exitosa entre usuarios que pueden presentar diferencias a nivel individual, sociocultural, sociolingüístico o intelectual a la hora de presentar sus puntos de vista.

El concepto que más nos interesa, sin lugar a dudas, es la expansión de la idea de mediación de un texto (Council of Europe, 2018, p. 106), ya que incluye cuestiones como:

- “Relaying specific information – in speech and in writing”;
- “Explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.) – in speech and in writing”;
- “Processing text – in speech and in writing”;

- “Translating a written text – in speech and in writing”;
- “Note-taking (lectures, seminars, meetings, etc.)”;
- “Expressing a personal response to creative texts (including literature);
- “Analysis and criticism of creative texts (including literature)”.

Como se puede observar, los dos últimos puntos hacen referencia específica a la literatura, pero lo hacen intentando huir de cualquier visión hegemónica de la literatura, intentando construir lo que se ha venido a llamar “literacidad o alfabetización literaria” (Alther y Ratheiser, 2019), dando importancia a las respuestas personales y a la mediación textual más que a la mera comprensión o aprendizaje memorístico.

A su vez, el volumen añade tres escalas de relevancia para la literatura y los textos creativos (Council of Europe, 2018, p. 55):

- “Reading as a leisure activity”, es decir, un proceso puramente receptiva, sacado de otros descriptores precedents del MCER.
- “Expressing a personal response to creative texts”, menos intelectual, para niveles más bajos.
- “Analysis and criticism of creative texts”, por el contrario, más intelectual, para niveles más altos.

En cualquier caso, sin pretender realizar un estudio exhaustivo de la posición de la literatura en este nuevo documento, como la realizada por Alther y Ratheiser (2019), nos ha parecido relevante mostrar los cambios que se han producido con respecto a la literatura en diferentes documentos de gran calado en el ámbito de la enseñanza de lenguas, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, ya que suponen una referencia para todos los educadores y, sin duda, cualquier actualización es acogida con entusiasmo por la comunidad educativa.

Esta es la razón por la que se considera que la educación literaria es un elemento clave en el proceso de formación como un objetivo, dado que se basa precisamente en el uso de textos literarios para conectar lengua y

pensamiento, y de esta manera, estimular la reflexión y alcanzar un conocimiento más amplio del que se consideraba tradicionalmente con respecto a la literatura (Reyes-Torres y Bird, 2015; Reyes-Torres, 2018). De esta manera, los estudiantes pueden explorar de manera autónoma y agentiva los textos literarios y desarrollarse tanto intelectual como emocionalmente, para así expandir su capacidad de interpretación crítica y su imaginación.

2.8.5. Educación literaria y competencia literaria

Ante estos objetivos, como pone de manifiesto Reyes-Torres (2018, p. 632), la literatura proporciona un abanico de oportunidades amplísimo para que el estudiante profundice y desarrolle todos los aspectos de la literacidad que hemos comentado. Esta educación literaria, por tanto, se podría definir como “un proceso pedagógico a través del cual el estudiante, a raíz del contacto y la interacción con el texto, tiene acceso a un aprendizaje significativo que fomenta el pensamiento crítico, la creación de un vínculo afectivo con la lectura y el desarrollo de la competencia literaria” (Reyes-Torres, 2018, p. 632). Así, como proponía Kern (2000), el conocimiento que cada alumno alcanza es algo exclusivamente individual, sujeto a su propio bagaje, conocimiento del mundo y literacidad previos e irá aumentado con el tiempo, pues como puso de manifiesto Rosenblatt (1938/1970), y luego retomó Nance (2010) para el caso de la enseñanza de lenguas, la producción de significado en un texto, especialmente de los literarios, se encuentra en la interacción entre el lector y el texto mismo. Dicha interacción, por tanto, es clave para llevar a cabo la conexión entre el alumno y el texto nivel personal, psicológico e intelectual.

¿Y cómo se desarrolla educación literaria para conseguir los objetivos expuestos anteriormente? Pues bien, en primer lugar, es importante que el docente entienda que su tarea es la de ayudar al estudiante a reflexionar sobre la experiencia lectora, no que el lector memorice información, sino que se adentre y reaccione ante ella. El docente, por tanto, sirve de guía al alumno para la elaboración y presentación de sus ideas para incitar a que el alumno haga uso de sus conocimientos lingüísticos a la hora de construir otro tipo de conocimiento, lo que contribuye al desarrollo tanto de la literacidad como de dichos conocimientos lingüísticos.

Sin embargo, a la hora de hablar de metodologías concretas, encontramos una cierta heterodoxia didáctica (Ballester, 2015, p. 43), pues existen una variedad de enfoques que pueden utilizarse en el aula dependiendo de las circunstancias.

A la hora de hablar de educación literaria, numerosos autores consideran importante mencionar el concepto de *competencia literaria*, basado en la idea chomskiana de *competencia lingüística*. Los primeros intentos de definición del mismo surgen “en el contexto de los estudios generativistas sobre el lenguaje literario” (Sánchez Corral, 2003, p. 305). Concretamente, la primera definición de la noción de *competencia literaria* la dio el lingüista Manfred Bierwisch en un artículo titulado “Linguistic und Poetik” en 1965. Bierwisch considera que la competencia literaria no es una capacidad innata, sino una aptitud aprendida y, al mismo tiempo, una facultad derivada de la competencia lingüística (*apud* de Aguiar e Silva, 1980). El autor alemán la define con las siguientes palabras: “La adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos” (*apud* Martínez Sallés, 2004, p. 4). Como podemos comprobar, en la definición de Bierwisch se tienen en cuenta la recepción del texto, la capacidad de goce estético, así como el conocimiento asignaturizado de las obras y los autores más representativos de cierto periodo. No sabemos si Bierwisch contemplaba la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios de autores y obras que no fueran considerados representativos. Otra cuestión reseñable de su definición es que no incluye en ningún momento la producción entre las características de la competencia literaria. Poco después, en 1972, el profesor neerlandés Teun van Dijk irá más allá y afirmará que la competencia literaria es la “descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios” (*apud* Rienda, 2014, p. 769). Esta definición es la primera que incluye la producción como parte de la competencia literaria.

A su vez, Jonathan Culler (1975, p. 114) dedicó algunas reflexiones al concepto de competencia literaria, argumentando que alguien ajeno a la literatura y no familiarizado con las convenciones literarias podría entender perfectamente las frases presentadas en un texto literario, pero no sería capaz de saber “qué sacar” de esa concatenación de frases. En su opinión, esta

persona sería incapaz de leer dicho texto “como literatura” porque carece de la competencia literaria que le ayudaría a internalizar esa “gramática de la literatura” capaz de posibilitarle para convertir las secuencias lingüísticas en estructuras literarias y significados. Para Culler, por tanto, la competencia literaria sería aquello que se aprende a través de la educación literaria, más allá de conocimientos específicos sobre periodos, autores, géneros y movimientos.

Paralelamente, dentro de nuestras fronteras, el filólogo Lázaro Carreter también dedicó algunas páginas al tema al afirmar que (1987, p. 152) “el valor de una obra literaria es sumamente variable –cambia de lector a lector, de época a época–”, lo que complicaría aún más la elección de unos autores y obras representativos para la clase de lengua extranjera. El mismo Lázaro Carreter parte de la sentencia anterior para dar una definición más amplia de competencia literaria. Para él, “hay tantas variedades de competencia literaria como lectores. Y es en ellos donde se promueve o queda inactivo el valor artístico. No hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal”. (1987, p. 169-170). Si tomamos al alumno como futuro lector, Lázaro Carreter lo sitúa en el centro del aula, puesto que tiene que ser él quien vislumbre el valor artístico, o de lo contrario la obra literaria no habrá tenido éxito en el aula. Para este propósito, el profesor tiene que ejercer de facilitador pues, a su vez, debe ser capaz de mostrar al alumno el valor estético de la obra.

Sanz Pastor (2006, p. 15), por su parte, va más allá y da una definición de competencia literaria transversal, en la cual se incluye “una serie de conocimientos variados que abarcan desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación”. Todas estas nociones deberían ser tenidas en cuenta al trabajar con la literatura dentro de la clase de E/LE y, por consiguiente, el antiguo modelo de enseñanza de la literatura centrado en la acumulación de datos históricos y biográficos sobre autores, obras y movimientos debería dejar paso al nuevo enfoque transversal que permite al aprendiente desarrollar su competencia como lector y productor y, al mismo tiempo, encontrar placer en la lectura de obras literarias.

Para justificar la idea del desarrollo transversal de competencias que ofrece la enseñanza de la literatura, expondremos las ideas de Perdomo López (2005, p. 153) sobre los objetivos relacionados con la obtención de la competencia literaria son, en primer lugar, “comprender una muestra de textos literarios variados”, es decir, desarrollar su competencia en la comprensión escrita; “aprender cosas a través de la literatura”, que estaría dentro de la competencia sociocultural del alumno; “contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo a partir de textos literarios”, que estaría relacionado con el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno; “aplicar mecanismos lectores y experimentar la pluralidad de lecturas”, que consistiría en otorgarle al alumno las herramientas y estrategias necesarias para poder enfrentarse a cualquier texto literario; “fomentar el gusto por la lectura”, que sería el rasgo más íntimamente relacionado con la competencia literaria”; “fomentar el interés creativo del alumno”, que estaría relacionado con el desarrollo de las competencias de expresión escrita y oral, así como de la metafórica y, por último, “distinguir el texto literario, sus formas de organización y conocer sus rasgos específicos”, es decir, comprender las particularidades del lenguaje literario y saber distinguir dicho registro de lengua entre otros.

De estos objetivos se desprende que la enseñanza de la literatura o, si se prefiere, la *educación literaria* (Gómez-Villalba, 2002; Reyes-Torres, 2018), no es un enfoque pedagógico excluyente, sino que permite desarrollar diferentes habilidades y competencias, como se verá a continuación en los diversos tratamientos del texto literario en el aula de lenguas extranjeras.

2.8.6. Modos de uso del texto literario en la enseñanza de lenguas

En esta sección se ofrecerá una panorámica de las diferentes maneras en las que se ha intentado tratar la literatura en el aula de lenguas. Como se afirmó con anterioridad, hay cierta “heterodoxia didáctica” (Ballester, 2015) a la hora de tratar los textos en el aula de lenguas, de ahí que se propongan actividades y técnicas concretas (Naranjo, 1999; Sanz Pastor, 2006, Moyano López, 2008), o haya quienes prefieran tareas (Hanauer, 2001a; Acquaroni, 2007; Benetti et al., 2004; Fernández Martín, 2008) o bien diseñar enfoques pedagógicos más amplios (Timucin, 2001; Savvidou, 2004; Reyes-Torres,

2018). A su vez, algunos autores se sitúan desde una perspectiva receptiva (Geoff Hall, 2015, pp. 47-98), mientras que otros adoptan una perspectiva productiva (Spiro, 2004; Disney, 2014a; Hanauer, 2010; Acquaroni 2008) o incluso prefieren presentar enfoques multimodales (Bland, 2013; Sanders, 2015), aunque ninguna perspectiva de las citadas puede resultar excluyente respecto de otra.

Albaladejo (2007, pp. 14-26), en su artículo clave sobre la literatura en el aula de ELE, traza una división de la tipología de actividades en cuatro categorías: actividades de pre-lectura, actividades para mantener el interés, actividades de explotación de puntos cruciales y actividades finales. En las “actividades de pre-lectura”, se trata de presentar a los alumnos un texto literario, por lo que resulta fundamental la labor de inducir a los estudiantes a leer por sí solos el material elegido. A través de estas tareas, por ejemplo, “pre-enseñamos el nuevo vocabulario”, exploramos los temas principales que aparecen en el texto, “para extraer los pensamientos y sentimientos de los estudiantes acerca de los mismos”, y despertamos “el interés y la curiosidad de nuestros educandos por leer el texto”. Entre las actividades seleccionadas en este grupo, encontramos, entre otras: “predicciones usando el título y la portada del libro”, “palabras y frases clave”, “montaje biográfico” o “comparar comienzos”

En la segunda fase, se pueden encontrar actividades para mantener el interés de la lectura, cuyo objetivo principal está encaminado a avivar el interés de la lectura por parte de los alumnos, así como contribuir a la comprensión del texto a nivel de lenguaje, ideas o caracterización, intentando crear un puente entre el trabajo en aula y en clase. En esta categoría encontramos numerosas actividades, tales como “lectura en casa con cuestionarios”, “cuestionarios “hazlo tú mismo””, “puntos principales” y “acontecimientos revueltos”, entre otros.

En tercer lugar, hay “actividades de explotación de puntos cruciales”, en las que se explotarán didácticamente los puntos culminantes del texto, como escenas más relevantes, para ayudar a la comprensión del texto literario y estimular la expresión de la reacción personal de los estudiantes ante las cuestiones significativas de la obra. Las actividades de esta sección están divididas por destrezas, así que el autor dispone de actividades de escritura,

actividades de audición y lectura y de actividades orales, aunque reconoce que es imposible trabajar una destreza sin integrarla con otras. A modo de ejemplo, entre las actividades de escritura encontramos “resumir el resumen”; “escritura de conversación creativa”, en la que se elige una escena de la lectura sin diálogo para crear uno; “epitafios” basándose en el carácter del personaje central de la obra o “poemas” a partir de alguna parte de un texto trabajado en clase.

Por último, el autor propone las “actividades finales”, que intentan “mantener vivo el sentido general del texto literario que cada persona haya ido forjando para sí a lo largo de la lectura con la ayuda obtenida de la realización de las actividades anteriores” Albaladejo (2007, pp. 23), con actividades en las que se intentará “involucrar a nuestros educandos en la puesta en común de opiniones acerca de los temas tratados en la lectura, la presentación de los personajes, sus características principales, actuación y desarrollo a lo largo de la obra, la estructura global del texto y la esencia del mismo” Albaladejo (2007, pp. 23). Es decir, una especie de compendio final de todo lo leído para fijar en la mente de los alumnos la experiencia de lectura. Las actividades, en este caso, aúnan las cuatro destrezas, y entre ellas encontramos algunas como “diseños de cubierta”, “ruedas de prensa” o “adaptaciones teatrales”.

A su vez, Moyano López (2008, pp. 86-89), basándose en lo propuesto por la anterior autora, divide sus técnicas o actividades en las tres fases clásicas de las actividades de comprensión escrita: la pre-lectura, la lectura y la poslectura. La primera fase es una fase de contextualización para que el alumno se familiarice con el tema del texto. Para ello, el autor propone diferentes actividades tales como esquemas sobre obras, autores y personajes representativos para que ellos elaboren lo mismo sobre las literaturas de su lengua; actividades sobre la portada y el título de los libros para activar conocimientos previos y hacer hipótesis; actividades con palabras y frases clave, en las que se trata de seleccionar palabras o frases clave del texto para que los alumnos imaginen una posible historia o hagan una descripción de cómo se imaginan a los personajes, la relación entre ellos, el entorno físico, etc.; y actividades de montaje biográfico, en las que los alumnos reconstruyen la vida de autor o personajes a través de dibujos, fotos, fechas, carteles u otros medios.

En la segunda fase entran las actividades para mantener el interés de la lectura y las actividades de explotación de puntos cruciales que proponía Albaladejo. El objetivo es “conocer, entender e interpretar el texto, al mismo tiempo que se intenta introducir al alumno en él como un lector más” (Moyano López, 2008, p. 87). Las actividades planteadas, por tanto, tendrán el objetivo de trabajar aquellos aspectos formales, léxicos, socioculturales, etc. que el docente desee destacar. Algunas de las actividades para esta segunda fase son: “lectura en casa con cuestionarios”, “resúmenes”, “concursos”, “material audiovisual relacionado con el texto” y “actividades de explotación de puntos cruciales”. Esta última es, según el autor, la más integradora, ya que permite practicar las cuatro destrezas mediante actividades de expresión creativa basadas en el *input* de los textos recibidos.

La tercera fase es la fase en la que se trata de recapitular, hablar y expresar opiniones sobre el texto leído “para desarrollar principalmente la interacción oral y la expresión escrita, para tomar conciencia del sentido unitario del texto” (Moyano López, 2008, p. 89). Entre estas actividades encontramos, verbigracia, “actividades para estimular el debate”, “adaptaciones para otra audiencia”, “adaptaciones teatrales”.

Por su parte, Sanz Pastor (2006, pp. 134-135), propone diferentes técnicas para trabajar un texto poético con un propósito didáctico:

Un catálogo de movimientos intertextuales a partir de un texto base que se reconstruye, reduce, restaura o cambia de formato, haciendo de la lengua un objeto de experimentación: una arcilla a través de la cual el estudiante desarrolla su creatividad escrita, perdiéndole en cierta medida el respeto al código y a sus aspectos desconocidos, y ayudándole a asumir esos riesgos imprescindibles para la adquisición de una lengua no nativa (Sanz Pastor, 2006, p. 135).

Entre ellas se encuentran algunas como la “reconstrucción”, en la que los textos se presentan en forma alterada o incompleta y el estudiante los restaura de acuerdo con su forma original. Entre las actividades, por ejemplo, se podría presentar un poema en prosa para convertirlo en verso, mezclar

poemas a fin de separar el uno del otro o presentar solo el final o solo el principio para reescribir el texto ausente. También se encuentra la “reducción”, en la que se descartan elementos del texto con el objetivo de ir acortándolo: consiste en, por ejemplo, reducir progresivamente un texto o párrafo eliminando una palabra o frase cada vez, con cuidado de mantener el sentido y la corrección gramatical. Otras pueden ser: la “expansión”, en la que se añaden elementos a un texto, ampliándolo; la “sustitución”, en la que se suprimen elementos y se ponen otros en su lugar, como tiempos verbales, sinónimos y antónimos, etc.; el “emparejamiento”, en el que se buscan correspondencias entre dos grupos de elementos, como títulos con fragmentos de poemas; el “cambio de formato”, en el que se transfiere información del poema a un nuevo formato, como convertir un poema en una foto; la “selección”, en el que se escoge un poema de acuerdo con un criterio o propósito; la “jerarquización”, en la que se ordena un grupo de poemas de acuerdo con un criterio; finalmente, la “comparación” y el “contraste”, en los que se señalan similitudes y diferencias entre dos poemas paralelos.

Martínez Sallés (2004, p. 4) defiende que el aprendizaje de la competencia literaria debe incluir tanto saberes como habilidades expresivas y comprensivas, así como hábitos y actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional. Por esa razón, a falta de una secuenciación de actividades concreta para la educación literaria en ELE, la autora consideró adaptar patrones de progresión procedentes de la pedagogía musical (Delalande, 1995) y teatral (Faure y Lascar, 1981). El esquema de trabajo que presenta la autora en la figura 5 sirve para ordenar las actividades desde el proceso de sensibilización hasta el de producción libre. Unido a este esquema, la autora propone unas actividades que están relacionadas con cada proceso del esquema, entre las que encontramos, “Música y poesía”; “Repeticiones”; Lecturas corales”; “Deconstrucciones y reconstrucciones”, etc. (Martínez Sallés, 2004, p. 6).

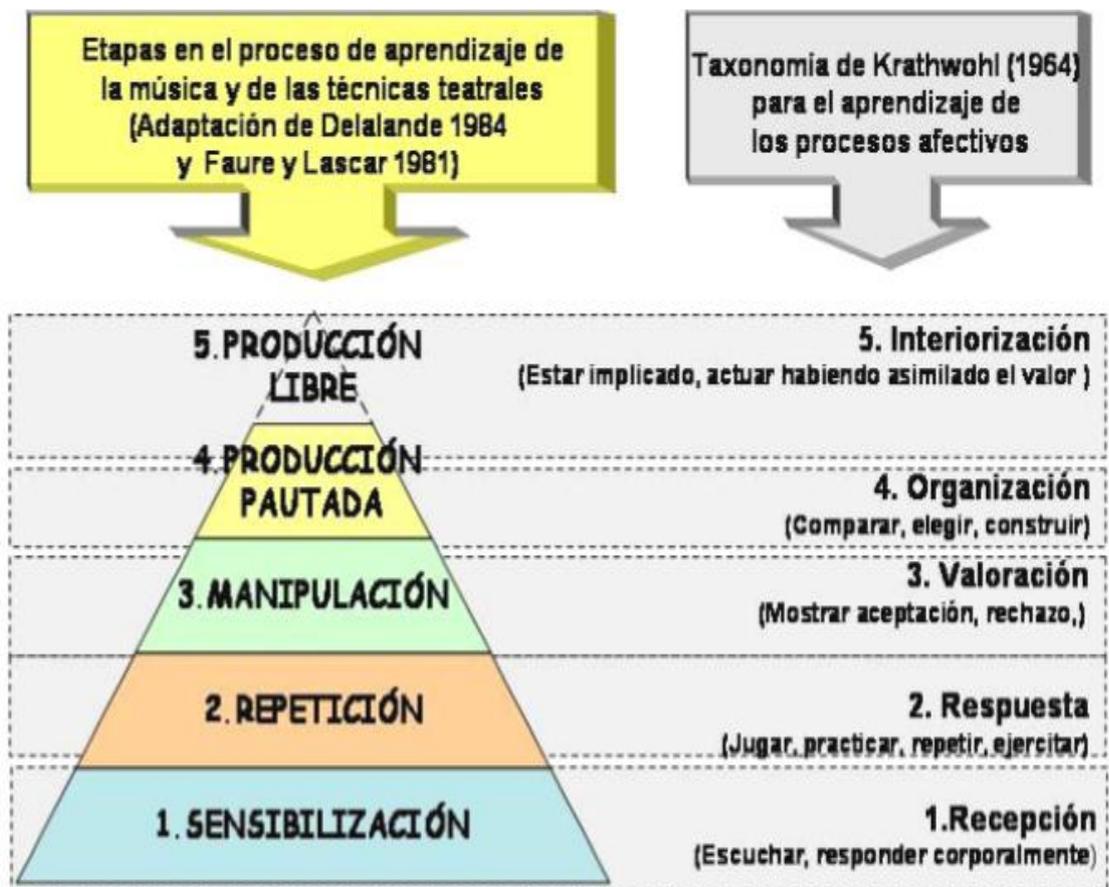


Figura 6. Patrones de progresión procedentes de la pedagogía musical (Delalande, 1995) y teatral (Faure y Lascar, 1981), recogido en Martínez Sallés (2004, p. 5)

En cuanto a la propuesta de uso de las tareas, Geoff Hall (2015, p. 463) defiende que son una manera efectiva de enfrentarse a los textos literarios. Ya los pioneros Maley y Duff (1991) incluyeron lo que ellos llaman tareas *-tasks-* en su famoso manual, entre las que se encontraban tareas de completamiento textual, ejercicios de combinación y rompecabezas. En su visión, si la literatura era vista como “lengua en uso” y no como un uso particular de la lengua, los mismos principios pedagógicos básicos que se aplican a cualquier texto se debían aplicar a los textos literarios.

Como bien es sabido en el ámbito de la metodología de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, el enfoque por tareas es una metodología basada en la pionera idea de J. L. Austin (1992) de “hacer cosas con palabras”. Siguiendo este método, el profesor se fija en una tarea de la vida real que el alumno puede llegar a hacer en la lengua objeto. Esa tarea constituye el objetivo primordial del aprendizaje del alumno, a la cual llegará mediante una

progresión formada por varias actividades (las tareas posibilitadoras), estructuradas de lo más fácil a lo más difícil, de lo más controlado a lo más libre.

En las últimas décadas, muchos investigadores han intentado mostrar la utilidad de las tareas en el ámbito de la educación literaria para el aprendizaje de idiomas (Brumfit y Carter, 1986/2000; Almeida Filho y Barbirato, 2000). Según Menezes (2010), su importancia radica en la capacidad de combinar el modo de significación semántico y pragmático, y de llevar a los aprendices a reconocer la necesaria interdependencia entre la estructura y la comunicación. Almeida Filho y Barbirato (2000) defienden la relevancia de las tareas literarias por su configuración como “ambientes de comunicación”. Por tanto, a través de las tareas literarias, se pueden construir experiencias válidas que reafirmen la autoestima, motiven e involucren a los alumnos, que les apoye en el aprendizaje de aspectos de la lengua o en la expansión de sus recursos lingüísticos (Menezes, 2010, p. 2).

Así pues, Fernández Martín (2008, p. 67) ve en las tareas un modo para inducir una participación activa del alumno, haciéndole responsable de su propio desarrollo cognitivo, en contraste con las ideas del alumno como “esponja pasiva” que debe absorber los conocimientos, estudiar en casa y verbalizarlo en un examen.

En consonancia con este enfoque, encontramos manuales cuya metodología se basa en las tareas, como por ejemplo *Más que palabras* (Benetti et al., 2004), una obra que intenta abarcar diversos géneros, cuya metodología está basada en la aplicación de dicha herramienta pedagógica, con el objetivo de animar a los estudiantes al estudio y disfrute de la literatura, teniendo en cuenta sus experiencias e intereses para propiciar su implicación personal en la realización de las actividades y animarles a cooperar con sus compañeros. Mediante la concepción de cada módulo como un “proyecto” dividido en cuatro tareas, las autoras persiguen que el alumno “haga cosas” con la literatura dentro de un espacio de aprendizaje, reflexión y comunicación. Una filosofía similar subyace en el manual de Rosana Acquaroni titulado *Las palabras que no se lleva el viento* (2007), ya analizado en esta investigación.

Otra manera de entender la tarea es la propuesta por Hanauer (2001). Este autor se propuso investigar, en concreto, el valor de la poesía en el

aprendizaje de una segunda lengua, usando una hipótesis basada en la atención a la forma y el enfoque por tareas. En su opinión, la tarea de leer poesía en la clase crearía consciencia tanto lingüística como cultural y promovería el aprendizaje. Las características de su propuesta incluyen diversas tareas involucradas en la lectura de la poesía: recoger datos, proponer hipótesis interpretativas y, a continuación, desarrollar dichas hipótesis interpretativas (Hanauer, 2001, p. 315).

En cuanto a los enfoques pedagógicos que intentan conseguir una mayor amplitud de miras, encontramos, por ejemplo, las visiones de Timucin (2001) y Savvidou (2004), que proponen un enfoque integrado en el que se intenta reconciliar las diferentes particularidades diseminadas en los diferentes enfoques propuestos. Timucin (2001), en primer lugar, demostró que el enfoque elegido por el docente a la hora de llevar la literatura a la clase de lenguas era fundamental para predecir el nivel de motivación de los alumnos respecto de la misma. Savvidou (2004), basándose en esta teoría, propuso un modelo conformado por seis etapas:

Stage 1: Preparation and Anticipation: This stage elicits learners' real or literary experience of the main themes and context of text.

Stage 2: Focusing: Learners experience the text by listening and or reading and focusing on specific content in the text.

Stage 3: Preliminary Response: Learners give their initial response to the text – spoken or written.

Stage 4: Working at it – I: Focus is on comprehending the first level of meaning through intensive reading.

Stage 5: Working at it – II: Focus is on analysis of the text at a deeper level and exploring how the message is conveyed through overall structure and any special uses of language – rhythm, imagery, word choice, etc.

Stage 6: Interpretation and Personal Response: The focus of this final step is on increasing understanding, enhancing enjoyment of the text and enabling learners to come to their own

personal interpretation of the text. This is based on the rationale for the personal growth model. (Savvidou, 2004, párr. 16).

Por su parte, la propuesta de Reyes-Torres (2018, pp. 633-634) se basa en tres dimensiones: la “dimensión personal y cognitiva”, cuyo objetivo es crear un ambiente de participación que facilite la interacción del alumnado, suscitar la implicación en el uso de la L2, captar el interés con las obras escogidas y, finalmente, conseguir que el alumno establezca algún tipo de conexión personal o emocional con el contenido del texto. A continuación, la “dimensión conceptual”, centrada en el estudio de las convenciones que permiten el análisis de una obra para desarrollar conocimientos lingüísticos y literarios; y, por último, la “dimensión estética y sociocultural”, cuyo objetivo es brindar a los alumnos la oportunidad de gozar de la lectura y del proceso de experimentar el aprendizaje colaborativo.

Como pone de manifiesto el autor, si se desea implicar al máximo número de alumnos posible, lo más recomendable es empezar a hacerlo a través de la conversación, un recurso que, además, se ajusta a las expectativas que muchos estudiantes tienen al embarcarse en el aprendizaje de una L2, pero que representa, además, una oportunidad muy valiosa para que el docente establezca una dinámica de participación en clase, los conozca y pueda guiarles. La dimensión personal y cognitiva, por tanto, tiene en cuenta “la propia identidad del aprendiz, sus intereses, su actitud, su literacidad previa y su habilidad natural para abordar un texto y generar nuevas ideas” (Reyes-Torres, 2018, p. 634), con el objetivo de crear un ambiente propicio en el aula para conseguir que el alumno muestre predisposición hacia el aprendizaje y la búsqueda de nuevos conocimientos. De esta manera, “el aprendizaje de la L2 se convierte en una oportunidad de desarrollar sus conocimientos y la comprensión del mundo que les rodea, utilizando como base para ello sus propias experiencias” (Reyes-Torres, 2018, p. 635).

En segundo lugar, encontramos la dimensión conceptual, cuyo objetivo es desarrollar los conocimientos lingüísticos y literarios de los estudiantes, relacionada con la adquisición de la competencia literaria que hemos explicado anteriormente en este trabajo. Por tanto, la dimensión conceptual englobaría “la habilidad de entender y reconocer una serie de convenciones lingüísticas y

literarias que permitan comentar un texto en base a lo que se considera que son conceptos básicos e imprescindibles para el análisis de una obra” (Reyes-Torres, 2018, p. 635). Si bien no estamos hablando de un conocimiento no institucionalizado, el autor reconoce que “un lenguaje común y unos conocimientos concretos para distinguir entre los elementos que caracterizan la narrativa, el drama y la poesía” (Reyes-Torres, 2018, p. 635), por ejemplo. De esta manera, los alumnos pueden dialogar y participar en el proceso de identificación e interpretación para, así, poder construir nuevos significados. Esta idea del estudiante como proceso dinámico de aprendizaje y descubrimiento, además, está muy emparentada con la pedagogía de las multialfabetizaciones defendida por el New London Group (2000), que gira en torno a tres elementos ya explicados anteriormente: los diseños disponibles - *available designs*-, el diseño -*design*- y lo rediseñado -*redesigned*.

Por último, el autor desarrolla el concepto de dimensión estética y sociocultural, en palabras de Reyes-Torres (2018, p. 637): “El objetivo principal de la competencia literaria y, en consecuencia, también el mayor logro es conseguir el encuentro entre la obra y el lector”. Esta dimensión se centra en la interacción entre el texto y el lector. Esta experiencia estética necesita de la respuesta emocional del lector para tener lugar. Por tanto, el docente tiene como objetivo facilitar que el estudiante sea capaz de reflexionar a través de la lectura y que logre experimentar placer en el mismo acto de pensar y de alcanzar nuevas perspectivas e incluso nuevas concepciones de su propia identidad. Como afirma Nance (2010, p. 70), “students who wait for teachers to tell them what each work means never experience what makes people so passionate about literature – the moment when they draw a connection for themselves”. La lectura, por tanto, se conecta con las experiencias propias del individuo, como quería Rosenblatt (1936/1970), por lo que es importante ofrecer la posibilidad a los alumnos de crear una interacción entre ellos para poder compartir la experiencia de la lectura.

2.8.7. La oposición recepción-producción de la literatura en el aula de lenguas

Esta reflexión conduce al siguiente tema tratado, la oposición recepción-producción a la hora de incluir la literatura en la clase de lenguas.

En primer lugar, cabe mencionar, como pone de manifiesto Grabe (2014, p. 8), que la lectura, como proceso general, puede ser definida como “a complex ability to extract, or build, meaning from a text”. Los investigadores intentan explicar dicha habilidad identificando, entre otras cuestiones, las habilidades y destrezas que permiten la comprensión. Entre dichas habilidades encontramos el reconocimiento del léxico, el procesamiento de oraciones, procesos estratégicos y destrezas cognitivas e interpretación del significado en relación con el bagaje personal. Estas habilidades, que trabajan siempre en sintonía, han sido el objeto de estudio principal de los investigadores en este ámbito (Cassany, 2006; Grabe, 2009; Koda, 2005; Cain y Oakhill, 2012; Perfetti y Adlof, 2012).

Para Cassany (2006, p. 23), “leer es un verbo transitivo”, ya que “no existe actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras”. Y es que, para el autor, aprender a leer no es desarrollar solo ciertos procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso. Para demostrar la importancia del componente sociocultural, es importante conocer las concepciones sobre la lectura que han existido a lo largo de la historia. Cassany cita estas tres: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

Según la concepción lingüística, “el significado se aloja en el escrito” (Cassany, 2006, p. 25). Leer es, por lo tanto, extraer el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. La lectura de un texto por parte de diferentes lectores y en diferentes momentos debería desembocar en el mismo significado. Por su parte, en la concepción psicolingüística se entiende que, en ocasiones, “el sentido que adquieren algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica” (Cassany, 2006, p. 26). El lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo, deduce del contexto y lo relaciona con el enunciado lingüístico. Esta última idea se basa en los estudios de neurolingüística que fueron desarrollados por Rumelhart (1980), a partir de las teorías sobre la cognición humanas que le habían precedido. Estos esquemas *-schemata*, en inglés-, son

considerados los “building blocks of cognition” (Rumelhart, 1980/2019), es decir, los elementos fundamentales de los que dependen todos los procesos de información. Según esta teoría, el conocimiento se almacena en unidades, los llamados esquemas. Estas unidades almacenan nuestro conocimiento sobre todos los conceptos del mundo, así como de las interrelaciones existentes entre ellos. Rumelhart asegura que son fundamentales en el proceso de comprensión de un evento, objeto o situación (Rumelhart, 1980/2019, p. 37). A su vez, estos esquemas son únicos y personales: “The total set of schemata we have available for interpreting our world in a sense constitute our private theory of the nature of reality” (Rumelhart, 1980/2019, p. 37). Así pues, los lectores pueden entender un texto cuando sean capaces de encontrar una configuración de hipótesis -los esquemas- que ofrezca una explicación coherente para los diferentes aspectos de un texto. Cassany (2006, p. 30), por su parte, añade la metáfora de que, cuando leemos un texto, inconscientemente entramos en nuestro archivo mental personal sobre dicho tema y restituimos los datos necesarios que el texto no aporta, pero que, a la vez, nos resultan imprescindibles para acceder a dicho texto. Según Cassany (2006, p. 32), estos ejemplos muestran que el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector, se elabora a partir del conocimiento previo que este aporta al proceso y varía según las circunstancias atinentes a los individuos. Un mismo texto leído por la misma persona en diferentes momentos, por consiguiente, dará como resultado diferentes lecturas.

La tercera concepción de lectura mencionada por Cassany (2006, pp. 33-34) atiende a la concepción sociocultural que, sin discutir la idea de que el significado se construye en la mente del lector, pone énfasis en otras variables. En primer lugar, en la concepción sociocultural se entiende que tanto el conocimiento previo del lector como el significado de las palabras poseen un origen social. En segundo lugar, defiende que el discurso no surge de la nada, siempre tiene una visión del mundo, y comprender el discurso es comprender dicha visión del mundo. Por último, discurso, autor y lector no suponen elementos aislados, pues las acciones que estos tres ejecutan se dan en ámbitos e instituciones particulares. Por lo tanto, cada uno de ellos tiene funciones y propósitos sociales concretos.

En definitiva, leer o, más precisamente, la literacidad, incluye los siguientes elementos (Cassany, 2006, p. 39):

1. el código escrito;
2. los géneros discursivos;
3. los roles de autor y de lector;
4. las formas de pensamiento;
5. la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad;
6. los valores y representaciones culturales.

En cuanto a los procesos que tienen lugar en la fluidez lectora, Grabe (2014, p. 9) distingue entre procesos de bajo y de alto nivel. Los procesos de bajo nivel incluyen habilidades rápidas y automáticas de reconocimiento de palabras, procesamiento automático léxico-sintáctico y procesamiento semántico de las frases en unidades de significado relevantes. Por su parte, el procesamiento de nivel superior implica aquellos procesos y recursos que se relacionan más estrechamente con las estrategias y recursos para la comprensión con textos más difíciles:

- (a) formar significados de ideas principales;
- (b) reconocer información relacionada y temática;
- (c) construir un modelo de comprensión de texto;
- (d) utilizar inferencias, conocimientos previos, procesamiento estratégico y restricciones de contexto.

Los procesos de bajo nivel son comparativamente más difíciles de dominar por parte de los hablantes de L2.

En cuanto a los diferentes componentes de la lectura, los investigadores han notado, por ejemplo, que el vocabulario es una habilidad fundamental para obtener una mayor comprensión lectora, algo que ha sido refrendado también en el ámbito de L2 (Droop y Verhoeven, 2003). Asimismo, a nivel sintáctico se han encontrado similitudes entre los procesos que se producen en la lectura en L1 y los que se producen en la L2, pues como han demostrado, entre otros, Shiotsu (2010) y Grabe (2009), los conocimientos sintácticos tienen gran peso en la comprensión lectora. También se ha encontrado relación positiva entre la comprensión lectora y los procesos estratégicos como los mapas de ideas, las

preguntas poslectura, la generación de gráficos a partir de textos o la previsión de la información de un texto (Taylor, Stevens y Asher, 2006). El último aspecto que ha sido estudiado en la parcela de la lectura es el impacto de la lectura extensiva, que es de gran calado cuando se habla de la L1 (Krashen, 2004), pero que ha sido poco estudiado en L2. En uno de los pocos estudios de larga duración dedicados a la cuestión (Elley, 2000), los datos parecen ofrecer una relación positiva entre la cantidad leída y la mejora en la comprensión.

Sin embargo, advierte Grabe (2014, p. 11), a pesar de la cantidad de habilidades compartidas entre la lectura en L1 y en L2, hay aspectos que difieren entre ellas. Estas diferencias se centran, sobre todo, en los recursos lingüísticos de los que dispone el lector en L2:

1. Los lectores en L2 tienen menor conocimiento lingüístico cuando empiezan a leer.
2. Tienen menos exposición a la lectura en L2, es decir, han leído menos.
3. Tienen experiencias lectoras diferentes ya que provienen de sistemas lingüísticos diferentes.
4. Esto provocará que la transferencia de procesos cognitivos de la L1 sea desigual, incluso llegando a la interferencia.
5. El acceso al conocimiento del mundo necesario para la lectura varía entre L1 y L2.
6. Los lectores en L2 encontrarán cuestiones socioculturales que se darán por supuestas y con las que ellos pueden no estar familiarizados.

Geoff Hall (2015) pone de manifiesto que, a pesar de las diferencias entre los variados enfoques existentes a la hora de tratar la literatura como estudio lingüístico, aducto cultural, etc., la mayoría de educadores coinciden en considerar la literatura como una forma de lectura. Así, si bien en un inicio la lectura era vista como una forma de “decodificación textual”, Hall (2015, p. 48) considera que es la estética de la recepción la que cambia el paradigma a la hora de entender la lectura en el ámbito de la enseñanza de lenguas, ya que este investigador entiende la lectura como un evento interactivo que

presentaba diferencias individuales basadas en el bagaje y los intereses del lector, así como el contexto en el que se produce el acto de lectura.

Para Hall (2015, p. 53), las ideas de Rosenblatt son las que más influencia han tenido en la educación literaria. Dentro de estas ideas, reviste especial importancia la idea del evento de la lectura literaria. Su visión de la lectura, como muestra en su libro *The Reader, The Text, The Poem* de 1978, es la de una transacción, un evento único que involucra al lector y al texto en un momento determinado y bajo unas determinadas circunstancias, lo que supone un gran avance al desestimar el énfasis que habían puesto teorías anteriores en la separación existente entre el lector y el texto. De esta manera, lo que el texto comunicará al lector variará en gran medida, según el significado que este le dé a las asociaciones que encuentra en el texto, pues el lector aporta al texto “personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition” (Hall, 2015, p. 53). Estos elementos provocan que las combinaciones de cada lector sean difícilmente replicables por otro lector, así como las respuestas que el lector dará al texto.

Por su parte, Jonathan Culler (1975, p. 114) defendía que la lectura de la literatura era muy diferente a la lectura en general. El conocimiento de lenguaje le permitiría a un lector entender las frases de un texto literario, pero no sabría, según el autor, cómo entender esa concatenación de frases. Sería incapaz de leerlo como literatura porque le faltaría, de acuerdo con la concepción de Culler, *competencia literaria*, es decir, leemos diferente cuando leemos literatura. Si se toma como referencia a Culler, Hall (2015, p. 56) defiende que el estudio de la literatura debe ser entendido como el estudio de un sistema discursivo y de las relaciones entre los discursos literarios y no literarios.

Tal y como se desprende de lo dicho anteriormente, la mayoría de investigadores consideran la lectura literaria como una interacción entre el lector y el texto, algo que la mayoría de estudios cognitivos sobre lectura comparten (Grabe, 2014; Grabe y Stoller, 2011). Como pone de manifiesto Grabe, “all processes occur in working memory—which can be understood as the pattern of cognitive neural network activations at any given moment” (Grabe, 2014, p. 9). La única diferencia es el énfasis realizado en la importancia de uno o de otro. Según Hall (2015, p. 58), nos encontramos, por

una parte, con los críticos relacionados con la estética de la recepción, cercanos a las ideas de Iser, para quien el texto posee mayor importancia. Por otra parte, el autor cita a la escuela norteamericana, cercana a Stanley Fish, para quienes el lector reviste mayor importancia en el binomio citado anteriormente.

Como defiende Iser (1974), ninguna historia puede ser contada completamente, por lo que siempre habrá espacios en blanco que tendrán que ser suplidos por el lector, de ahí que ninguna lectura pueda agotar el potencial de un texto:

Whenever the reader bridges the gaps, communication begins. The gaps function as a kind of pivot on which the whole text-reader relationship revolves. Hence the structured blanks of the text stimulate the process of ideation to be performed by the reader on terms set by the text (Iser, 1978, p. 169).

Según Hall (2015, p. 60), esta noción de lector sugiere que el texto construye una posición para el lector desde la cual se crea la mejor lectura, de manera similar al modo en que nos acomodamos a otros hablantes en una conversación para conseguir una comunicación exitosa. La lectura literaria, por tanto, se convierte en una búsqueda del lector por dicha posición desde la cual el texto cobrará mayor sentido. Esta concepción de lector deja la interpretación en el centro de la actividad literaria.

Fish (1980), por su parte, defiende que el lector construye el sentido literario y, por lo tanto, una lectura estética puede producirse a partir de cualquier texto, lo que deja que los rasgos textuales jueguen un papel mínimo en el significado realizado por el lector: "Interpreters do not decode poems, they make them" (Fish, 1980, p. 327). El hecho de que los lectores consideren un texto como poético o literario depende de lo que Fish llama "comunidades interpretativas", que corresponden, entre otras, a las instituciones literarias y educativas.

En resumen, los descubrimientos empíricos sobre la lectura literaria, como aporta Hall (2015, p. 65) son, entre otros, los siguientes:

- El género marca la diferencia: lo que es considerado “literatura” se lee de manera diferente, incluso dentro de la literatura; por ello, la poesía se lee de manera diferente con respecto a la narrativa.
- Los lectores de literatura prestan más atención a formas lingüísticas superficiales, con el objetivo de descubrir lo que se “esconde” detrás del significado literal.
- Los lectores consideran, a priori, los textos literarios como complejos en sí mismos.
- Los sentimientos y la afectividad devienen en rasgos importantes para la lectura literaria, lo que provoca que los lectores de literatura intenten buscar relevancia personal en los textos.
- La lectura literaria tiende a ser más lenta y meticulosa.
- La lectura literaria requiere de una mayor actividad de inferencia, así como de una mayor activación del conocimiento del mundo o saber declarativo.
- Los lectores de literatura esperan un significado o una moraleja más allá de la historia o situación contada.
- La literatura suele contener lenguaje inesperado y sorpresas, y los lectores, consecuentemente, son más tolerantes a este tipo de giros lingüísticos.
- Hay una diferencia entre los lectores con cierta experiencia y los lectores noveles.

Por otra parte, puede enfocarse el uso de la literatura en la clase de LE/L2 desde la perspectiva de la expresión escrita. Según Cassany (2004, p. 309), la expresión escrita “es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE”. Sin embargo, continúa Cassany, la expresión escrita también constituye una herramienta de mediación en el aprendizaje de cualquier contenido y habilidad, lo que la hace una competencia imprescindible tanto para vivir en el mundo actual como para aprender una L2.

La escritura en L2 siempre se ha basado en las investigaciones sobre la expresión escrita en L1, pero ya desde los años 80, sobre todo en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Kroll et al., 1990), aunque también en el de ELE (Guasch, 2000 y 2001) encontramos investigaciones que intentan reevaluar las prácticas de escritura en L2 para brindarles la legitimidad de ser estudiadas sin “la parcialidad del escritor nativo” (Newton, 2016, p. 428). Las preguntas más relevantes que han intentado responder las investigaciones en torno a la escritura en L2 han sido, en primer lugar, si el comportamiento al escribir en la L2 es igual al de la L1 y, en segundo lugar, si la experiencia escritora en L1 y los procesos cognitivos adquiridos, se transfieren a la L2. Además, se pueden distinguir dos enfoques de enseñanza de la escritura en L2: el llamado enfoque procesual y el enfoque por géneros.

En cuanto a la primera pregunta, Cassany entiende que “la composición experta en L2 es similar a la de L1, y los redactores inexpertos en L2 presentan procesos parecidos a los inexpertos en L1” (Cassany, 2004, p. 317), con algunas diferencias debidas a la diferente competencia en la L2, que impide la automatización y exige que el redactor preste más atención y tiempo a la elaboración lingüística superficial, lo que deja más desatendido otros elementos del plano conceptual, como los objetivos, los planes de composición o la elaboración de las ideas. En definitiva, el autor requiere más tiempo y esfuerzo para producir textos más breves.

Respecto a la segunda pregunta, se considera que hay un cierto trasvase de la experiencia escritora en L2. Algunos autores, por ejemplo, aceptan la tesis de Cummins (2000) de la teoría subyacente común -*common underlying proficiency*, en inglés-, por la cual los hablantes bilingües hacen uso de las dos lenguas a través de los mismos procesos cognitivos. Sin embargo, otras investigaciones (Guasch, 1991) defienden la idea de una transferencia no automática de procesos compositivos de la L1 a la L2 bajo determinadas condiciones, como que el sujeto tenga un mínimo nivel de dominio de la L2 y un grado de conciencia suficiente sobre las diferencias lingüísticas entre L1 y L2, así como sobre la naturaleza de la composición.

Por otra parte, algunos autores defienden el llamado enfoque procesual (Cassany, 2004, p. 315), al entender que escribir es una tarea en la que se ven

involucrados tres grandes procesos cognitivos basados en el modelo de Hayes y Flower (1980):

1) La planificación, que incluye toda la actividad destinada a elaborar configuraciones mentales del escrito que se quiere escribir, tanto con correlato gráfico pre-lineal (como esquemas, listas o dibujos) como sin ellos. Entre los procesos que encontramos bajo este epígrafe se encuentran, por un lado, la representación de la situación, que es una toma de consciencia de los parámetros del contexto de escritura; por otro lado, la formulación de propósitos, es decir, la definición de los objetivos del texto, y, por último, además, la generación y organización de las ideas.

2) La textualización, que incluye toda la actividad lingüística destinada a elaborar el texto, a partir de los datos elaborados con las actividades del proceso anterior. Entre ellas, encontramos la referenciación, que consiste en elegir la forma lingüística más acertada para los conceptos e ideas que se quieren transmitir según el contexto; la secuenciación, u ordenación de las ideas en un discurso lineal y cohesionado; además de la transcripción, que se refiere al proceso físico de escritura del texto.

3) La revisión, por último, se refiere a la evaluación del texto planificado y redactado para determinar si cumple con las funciones que se habían previsto y para, en caso de necesitarlo, ser reformulado y mejorado. Uno de los modelos de revisión más conocidos propone *Comparar – Diagnosticar – Operar*.

Por su parte, en el enfoque por géneros, se considera la expresión escrita una actividad que tiene un objetivo claro, un modo de hacer cosas con la escritura, es decir, un proceso social con una meta clara (Hyland, 2003, pp. 18-19). Desde esa perspectiva, aprender a escribir es también aprender cómo funcionan los textos y animar a los estudiantes a usar metalenguaje para describir rasgos y estructuras del texto. En este sentido, el aprendizaje de estructuras, contenido y lengua de diferentes modelos textuales se revela de gran utilidad para los estudiantes, como han demostrado autores del ámbito de la escritura para fines específicos (Starfield, 2016) o la escritura académica (Basturkmen y Wette, 2016), aunque ha sido criticada por la excesiva dependencia de los modelos textuales y, por tanto, por su excesiva prescriptividad (Hyland, 2003, p 22).

Otras perspectivas posteriores se mueven hacia tres formas de entender la enseñanza de la escritura que se pueden aplicar a la clase de L2 (Manchón, 2011a): 1) *learning to write* (LW), es decir, aprender a escribir (Hyland, 2011); 2) *writing to learn content* (WLC), escribir para aprender contenido (Hirvela, 2011); y 3) *writing to learn language* (WLL), escribir para aprender lengua (Manchón, 2011b).

Cuando se habla de aprender a escribir, según Hyland (2011, pp. 17-18), hay tres enfoques fundamentales. El primero de ellos es el centrado en el escritor y en los procesos cognitivos involucrados en la escritura. Este enfoque corresponde con el denominado enfoque procesual, que da cuenta de los procesos que llevan a cabo los escritores cuando escriben. Como hemos visto anteriormente, este enfoque se basa en los modelos de Flower y Hayes (1980), posteriormente actualizados por Hayes (1996). Según Hyland (2011, p. 18), a pesar de la cantidad de investigaciones que han estudiado el fenómeno y la cada vez mayor comprensión del fenómeno del aprendizaje de la escritura, todavía no hay una respuesta clara a cómo se aprende a escribir. Desde el punto de vista didáctico, este enfoque ve la escritura como un ejercicio de resolución de problemas más que como un acto de comunicación. Por lo tanto, a la hora de enseñar de este modo, los educadores coinciden en que lo mejor es aprender a escribir escribiendo. Por esta razón, el rol del profesor goza de gran importancia en esta concepción. Se ha demostrado que la atención individual motiva al escritor y que, además, el momento de la escritura es muy propicio para un mayor aprendizaje de la corrección y del conocimiento lingüístico explícito, de ahí la importancia de la presencia del docente (Hyland, 2004). Este modelo, centrado en el escritor, puede ayudar a explicar algunas dificultades que tienen los estudiantes de L2 debido a la complejidad de la tarea misma de escribir, pero, según Hyland (2011, p. 20), “they do not yet allow us to predict the relative difficulty of particular tasks or students likely progress given certain kinds of instruction”. Por otra parte, hay cierta evidencia de que la enseñanza de técnicas procesuales de escritura puede conllevar una mejora de dicha habilidad (Goldstein y Carr, 1996), aunque, según Hyland (2011, p. 21), los métodos de investigación de muchos de estos estudios hacen que sea difícil encontrar consistencia en ellas. Es evidente que los estudiantes necesitan tener conocimientos procesuales, pero, de esta manera, se dejan de

lado algunos elementos como el tema, los lectores, el propósito o las normas culturales, lo que hace que los educadores huyan de la idea de la escritura como una actividad descontextualizada, dándole una mayor atención al rol que tiene la lengua y el contexto, como veremos a continuación.

La segunda categoría o enfoque se centra en los productos, es decir, en los textos, sea como objetos, “where learning to write is the application of rules”, sea como discurso, “where learning to write is engaging in communication”. Tiene como objetivo poner de manifiesto los aspectos tangibles de la escritura, viéndola no como un proceso en sí mismo, sino como el resultado de un proceso. Este enfoque hace un mayor hincapié en las formas superficiales presentes en el texto y presenta mayor interés hacia los recursos lingüísticos disponibles para el estudiante.

La primera de las teorías, que considera el texto un objeto, bebe de las teorías de Saussure (1945) y Chomsky (1975). En esta concepción, la escritura se considera un sistema de signos independiente de las intenciones del usuario. Los textos, por tanto, son objetos que pueden ser analizados y descritos independientemente del contexto, el escritor o el lector. Dichos textos tienen un orden propio de palabras, frases y oraciones que, siguiendo ciertas reglas gramaticales, pueden albergar una representación semántica de lo que el escritor pretende significar. Dentro de esta visión, por ejemplo, las investigaciones en lingüística de corpus han tenido mucho éxito, pues ayudan a identificar cómo funcionan los diferentes elementos que conforman un texto (Biber, 2006; Tottie, 1991). Esta metodología se ha usado profusamente en L2 para identificar el desarrollo lingüístico de los estudiantes (White, 2007, para el inglés como L2; Parodi, 2008; Parodi y Burdiles, 2018, para el español como L2). Estas investigaciones han sido muy valiosas para entender cómo los aprendices toman control de los diferentes rasgos textuales. Sin embargo, aprender a escribir desde esta perspectiva significa poco más que demostrar precisión gramatical sin tener en cuenta al lector más allá del docente, cuyo trabajo se limita a corregir errores sin mostrar cómo conseguir transmitir verdadero significado (Ferris, 2006). En este modelo, los principales ejercicios de preparación son composiciones guiadas, ejercicios de rellenar huecos o de sustitución de elementos en el texto, en los que la escritura se separa del contexto. Esta concepción, no obstante, ha sido desacreditada ampliamente, a

pesar de lo cual pervive en numerosas guías de estilo, libros de texto y prácticas educativas (Hyland, 2011), obviando el propósito del texto como acto de comunicación.

Por otra parte, los enfoques que consideran el texto como discurso intentan ver más allá de la superficie. Los patrones del texto tienen en cuenta los objetivos más allá de la página, ya que hay una serie de limitaciones sociales y una cantidad de elecciones determinada para el escritor. En este sentido, los enfoques por géneros son los más reconocibles. Este enfoque se basa en la idea de que los miembros de una cierta comunidad son capaces de reconocer similitudes entre textos que son usados con frecuencia por dichos miembros, lo que se considera que puede ser beneficioso a la hora de aprender a escribir. Por estas razones, además, dicho enfoque está muy relacionado con el enfoque comunicativo, ya que apoya la idea de que el lenguaje y los propósitos comunicativos van indisolublemente ligados. Los docentes que enseñan escritura siguiendo este modelo, por tanto, enseñan, sobre todo, lengua, ya que la escritura es una forma de ejercitarse lingüísticamente. Los métodos educativos suelen comenzar con la organización del texto, en detrimento de otros factores como el propósito, el público lector o el mensaje.

En último lugar, existe un enfoque que hace hincapié en el rol del lector en el proceso de escritura. Este enfoque pretende estudiar los modos en que los escritores incorporan el “sentido de público” a su escritura. Expande, por lo tanto, la idea del contexto más allá de la situación de escritura al contexto de uso y a lo que el escritor dispone para dirigirse al lector. Esto refuerza la idea de la escritura como acto comunicativo donde el significado se crea a través de la negociación e interacción entre lector y escritor en el marco del texto, lo que provoca que nos alejemos de la idea del escritor aislado que no tiene en cuenta lo que el lector aporta al texto. Desde este punto de vista, el proceso de escritura “involves creating a text that the writer assumes the reader will recognise and expect” y el proceso de lectura “involves drawing on assumptions about what the writer is trying to do” (Hyland, 2011, p. 26). Es la falta de familiaridad con esas expectativas, prosigue Hyland en el mismo texto, lo que causa que aprender a escribir en una L2 sea tan difícil, pues lo que se ve como lógico, humorístico, relevante, bien organizado o cautivador, es

diferente entre las diferentes culturas. Entre los métodos de enseñanza relativos a esta concepción, se han diseñado técnicas de revisión por pares y de retroalimentación entre profesores con el objetivo de suscitar entre los estudiantes la idea de la recepción de un texto por parte de personas diferentes (Ferris, 2006). Además, siguiendo el dialogismo bajtiniano, se ha intentado fomentar en clase “the sense of readership” (Hyland, 2011, p. 27), es decir, el fenómeno de sentirse lector, exponiendo a los estudiantes a ejemplos de diferentes textos de un determinado género, de manera que se aprovecha la intertextualidad inherente para crear una especie de diálogo entre lector y escritor. En este sentido, se han estudiado métodos como las tareas colaborativas (Storch, 2005) para ayudar a los escritores a predecir los problemas que se pueden encontrar ante un determinado tipo de texto. Asimismo, considerar a los lectores a la hora de escribir significa también prestar atención a los modos en los que los grupos sociales usan la escritura. Así pues, el escritor es un miembro de la comunidad, de una comunidad discursiva, que se puede entender como un modo de unir a escritores, lectores y texto. Según Hyland (2011, p. 27), un texto posee ciertos significados y obtiene su fuerza comunicativa solo a través de los patrones y las convenciones de la comunidad para la que ha sido escrita. Por ello, los estudiantes, poco a poco, adquieren competencias discursivas provenientes de comunidades diversas, lo que les permitirá participar de ellas como lectores y escritores. Este concepto, prosigue el investigador, es bastante problemático, pues hace demasiado hincapié “on what people share rather than the differences within them” (Hyland, 2011, p. 28). El valor del concepto sitúa a lectores, escritores y textos en un espacio retórico común, logrando destacar el esquema central usado para organizar nuestra experiencia y hacer cosas con la lengua (Hyland, 2009). Esta idea ha tenido mucha influencia en la investigación y en la enseñanza de la escritura, ya que ha arrojado luz sobre el modo en que funciona la escritura en diferentes disciplinas. Por poner algunos ejemplos, algunas investigaciones han demostrado que en las ciencias sociales se parte de la síntesis de diferentes fuentes, mientras que en ámbito puramente científico se describen procesos, se definen objetos o se planean soluciones (Giménez, 2009). Este enfoque ofrece a los estudiantes un marco a partir del cual llevar a cabo la producción escrita mediante la concienciación de las

conexiones entre formas, propósitos y roles en contextos sociales específicos. Por esa razón, los métodos educativos relacionados con esta concepción intentan ofrecer a los estudiantes una experiencia real de tareas, cuyo propósito esté relacionado con el tipo de escritura que llevarán a cabo en las comunidades meta (Swales y Feak, 2004).

La segunda forma de entender la enseñanza de la escritura, como propone Manchón (2011), es la escritura como aprendizaje de otras cosas, como modo de descubrimiento o negociación para adquirir mayor conocimiento de contenidos, cultura o lengua (Hirvela, 2011). En esta forma de entender la enseñanza de la escritura, escribir es una herramienta “for learning while students negotiate meaning and acquire disciplinary knowledge” (Hirvela, 2011, p. 37). Dentro de esta concepción, se distinguen dos perspectivas pedagógicas fundamentales. La primera de ellas es la que tradicionalmente se ha denominado en el ámbito universitario estadounidense “Writing to learn” o escribir para aprender. La segunda, por otra parte, es la concepción que en español se ha venido a llamar *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE) y que en inglés recibió en un primer momento el nombre de *Content-Based Instruction* (CBI), pero que, posteriormente, se popularizó como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) gracias a un proyecto común desarrollado a finales de la pasada centuria por diversas universidades europeas (Hanesová, 2015).

El concepto de *writing to learn* nace, como hemos mencionado, en el ámbito estadounidense. Según Hirvela (2011, p. 39), las primeras aportaciones se remontan a la década de los años 70, cuando se empezó a considerar la escritura como un aparato heurístico, cuyo objetivo era afianzar el aprendizaje de los estudiantes sobre materias escolares. Como explicaba Emig (1977, p. 122), “writing represents a unique mode of learning [...] serves learning uniquely because writing as a process-and-product possesses a cluster of attributes that correspond uniquely to certain powerful learning strategies”. Por tanto, bajo esta concepción, el propósito primordial de cualquier trabajo de escritura residía en aprender, entendido como una forma de organizar nuestro conocimiento del mundo y de extenderlo de manera que fuera coherente, unificado y fiable (Brinton et al., 1989, p. 223). La escritura se ve como una posibilidad de repensar, revisar y reformular lo que uno conoce, es decir, una

forma de “reconceptualize certain aspects of our knowledge” (Newell, 1998, p. 197). Estas ideas, surgidas en Estados Unidos, siguen gozando de gran influencia en el sistema educativo de dicho país. Uno de los movimientos pedagógicos más recientes es el llamado *Writing Across the Curriculum* o *Escritura a lo largo del currículum*, un enfoque pedagógico que intenta usar la capacidad de aprendizaje que entraña la escritura para moverse a través de las diferentes asignaturas (Newell, 2006).

El segundo enfoque pedagógico presenta algunas influencias del *writing to learn*, pues se propone adquirir conocimientos a través de la escritura, pero no solo se limita a esta habilidad. Además, está ligado, en cierta medida, al ámbito de las segundas lenguas, como veremos. La tesis principal es que la lengua, como mejor se aprende, es en contexto (Brinton et al., 1989). Dentro de este enfoque, encontramos, en primer lugar, el ya mencionado CBI, centrado en el inglés como segunda lengua, en el cual se intenta aprender contenidos de diferentes áreas en inglés con el objetivo tanto de aprender la lengua como dichos contenidos (Kasper, 2000). El contenido aprendido supone un añadido de motivación para los estudiantes y, además, generará una situación de aprendizaje lingüístico contextualizado. El *input* al que son expuestos los estudiantes, por tanto, en línea con las teorías al respecto (Krashen, 1985), es comprensible y significativo, lo que les permite aumentar gradualmente de nivel lingüístico en la lengua meta. El AICLE, por su parte, bebe de los principios de la perspectiva anterior, pero representa una aplicación más elaborada del mismo. Su surgimiento, además, está muy ligado al desarrollo de la Unión Europea y la defensa del multilingüismo dentro de la misma (Council of Europe, 2007). El CBI tenía como objetivo ayudar a comunicarse a los estudiantes de inglés que vivían en contextos angloparlantes. Sin embargo, el AICLE tiene ideas de diversidad lingüística que van más allá de la orientación simplista del CBI (Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009). Como pone de manifiesto la Comisión Europea, se hace mucho hincapié en cuestiones como el conocimiento intercultural, el entendimiento y la comunicación entre ciudadanos (Vez, 2009). El AICLE, por tanto, ha sido reconocido por la Unión Europea como el proceder pedagógico para conseguir los objetivos culturales y lingüísticos de la misma.

Por lo que concierne a la relación entre escritura y aprendizaje de contenidos, según Hirvela (2011, p. 55), a pesar de la importancia dada a la primera en las perspectivas anteriores, no hay un consenso claro en torno al papel que adquiere la escritura al moverse entre diferentes disciplinas. Por una parte, como muestran algunos estudios (Smoke, 1994; Spack 1997; Sternglass, 2017), la escritura puede tener un papel preponderante a la hora de recorrer diferentes contenidos, aunque en el caso de una L2 se requiere una mayor dedicación temporal a dicha habilidad. Por otra parte, algunos estudios más recientes (Leki, 2007) muestran que la escritura no es una herramienta fundamental a la hora de asimilar dichos contenidos, en particular en el caso de una L2. Es evidente, sin embargo, la importancia que va adquiriendo la escritura conforme se aumenta de nivel académico, hasta convertirse en la forma principal de aprendizaje en el ámbito universitario (Weigle, 2002). Está por ver, a pesar de todo, el rol que tiene la escritura en el binomio aprendizaje lingüístico y aprendizaje de contenidos, pues hasta el momento hay pocos estudios dedicados a la importancia de la escritura en el aprendizaje de contenidos en L2, aunque la popularización de la perspectiva AICLE está cambiando el panorama investigador (Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009).

Por último, en cuanto a la relación entre escritura y aprendizaje lingüístico, desde la década de los años 90 algunos investigadores vienen considerando la importancia de la escritura para aprender lengua, ya que la atención a la forma es mucho más evidente en dicha habilidad que en otras. Desde entonces se han desarrollado numerosos estudios al respecto (Manchón y Roca de Larios, 2007; Williams, 2008; Ortega, 2009), que han concluido que el acto de escritura supone una mejora de la competencia lingüística del alumno. Manchón (2011) realiza un recorrido por los diferentes marcos teóricos que se han centrado en atender la relación entre escritura y aprendizaje lingüístico. En primer lugar, menciona los “estudios descriptivos”, entre los que encontramos los trabajos de Cumming (1990) o Swain y Lapkin (1995), para quienes las dificultades que surgen durante la producción pueden desencadenar procesos cognitivos involucrados al mismo tiempo en el aprendizaje de L2. Por otra parte, encontramos los estudios intervencionistas, como, por ejemplo, la conocida hipótesis del output

(Swain, 1985, 1995), que postulaba que “the noticing function associated with the production of challenging output entailed a consciousness-raising function”. lo que podría dar como resultado un empuje a los alumnos para “(1) look for ways to fill their noticed gaps, and/or (2) engage in more focused attention to incoming input” (Manchón, 2011b, p 68). En general, las conclusiones de las diferentes perspectivas coinciden en que la escritura alberga un tipo de procesamiento lingüístico que tiene potenciales efectos de aprendizaje. Así pues, hay evidencias de que durante la escritura se producen los siguientes procesos de aprendizaje: 1) mayor atención a los procesos centrados en la forma; (2) formulación de hipótesis sobre formas y funciones lingüísticas; (3) posibilidades de confirmación hipótesis a través de la propia producción y la retroalimentación sobre las elecciones lingüísticas (por parte de docentes o de pares a través de la escritura colaborativa; (4) generar y evaluar opciones lingüísticas mediante el uso del conocimiento explícito e implícito y mediante comparaciones lingüísticas cruzadas; y (5) procesos de reflexión metalingüística sobre el lenguaje (Manchon, 2011b, p. 70). Además, algunos estudios muestran cómo este procesamiento lingüístico resulta más recurrente en la expresión escrita que en la expresión oral. Los aspectos lingüísticos en los que se concentran los aprendices durante el proceso de escritura dependen de la libertad de la tarea, pues tareas de mayor libertad suponen una mayor atención al léxico en detrimento de otros elementos, no así en tareas guiadas, en las cuales la atención a la gramática suele tener mayor peso. Así pues, los resultados del aprendizaje dependen de la profundidad del procesamiento originado durante la generación del texto mismo. La escritura desencadena, en definitiva, una mayor atención a la forma en general, lo que lleva a dejar una huella más significativa en la memoria (Izumi, 2002).

2.8.8. La escritura creativa

Una vez examinados los aspectos relativos al concepto de expresión escrita, se ofrece seguidamente tanto la definición como la delimitación del concepto de escritura creativa en sí mismo y, a su vez, en relación al

aprendizaje de L2. El concepto de escritura creativa, como su propio nombre indica, está íntimamente ligado a la habilidad de la que hemos hablado en el apartado anterior, pero el adjetivo *creativa* es lo que la separa de ella.

Los estudios y las revisiones dedicadas a la expresión escrita en L2, como los mencionados anteriormente (Leki, Cumming y Silva, 2008; Hyland, 2002), evitan las cuestiones relacionadas con la apreciación estética y el compromiso emocional hacia las producciones escritas por parte de los escritores-aprendices en L2. Aunque hay algunos estudios, como los de Hanauer (2010), Lida (2012) o Sánchez Iglesias (2020) que sí que tienen en cuenta dicho rasgo, el objetivo general de la enseñanza de la expresión escrita ha estado enmarcada en el ámbito de unos géneros cuyas características lingüísticas tenían que ser imitadas por parte de los alumnos, dejando de lado la individualidad del mismo (Hanauer, 2003). En el ámbito hispánico, como afirma Sánchez Iglesias (2020), ha primado una visión utilitarista de la enseñanza y, por lo tanto, como disciplina resulta relativamente desconocida. Los docentes que atienden al ámbito de la expresión escrita otorgan gran importancia a la precisión, en detrimento de la afectividad o la estética. Hanauer (2014, 2011) defiende que escribir en una segunda lengua es una oportunidad para expandir las capacidades expresivas del alumno. Sin embargo, los alumnos, según la experiencia de Hanauer (2014, p. 14), a duras penas reconocen esta capacidad en la escritura, pues dan por sentado que el verdadero éxito radica en escribir un texto gramaticalmente preciso y coherente con los géneros textuales ofrecidos por el educador. En el ámbito hispánico, como resume Sánchez Iglesias, (2020), existen diferentes propuestas que han intentado llevar la escritura creativa en alguna de sus vertientes a la clase de E/LE. Entre ellas, destacan las de Acquaroni (2008), Espinoza-Vera (2009), Bruno Galván *et al* (2009), Pujante Corbalán y De Lucas Vicente (2014) y López-Toscano (2015)

Pero, ¿qué es la escritura creativa? En primer lugar, siguiendo a Disney (2014b), se podría decir que la escritura creativa es una práctica creativa heteroglósica, en la que la lectura y la escritura se funden con el aprendizaje lingüístico. Además, tiene conexiones con la literatura, pues se sitúa en la misma zona de experimentación y exploración que esta. Sin

embargo, según Sánchez Iglesias (2020), se excluye una relación necesaria con lo literario. Para Zyngier (2006), la escritura creativa es un subcampo nacido de la estilística, que promueve la consciencia de los estudiantes sobre el funcionamiento del lenguaje tanto formal como funcional, lo que les posibilita percibir los matices que las elecciones lingüísticas aportan al texto y los efectos que esto produce en el lector. Esta vocación emancipatoria de la escritura creativa es deudora de los postulados de Freire (1970), pues se privilegia la experimentación con las formas y funciones lingüísticas sobre educación bancaria, es decir, la idea de entregarle a los estudiantes paquetes de información que vayan cubriendo sus depósitos de información. Según Zyngier (2006, p. 228-230), la escritura creativa hace de enlace entre tres disciplinas:

- 1) Los estudios literarios y culturales, por su atención al contenido y al contexto de la literatura.
- 2) La enseñanza de segundas lenguas a través de la literatura.
- 3) Los estudios sobre creatividad, que estudian la manipulación del lenguaje tras la exposición a modelos literarios ejemplares.

Así pues, los educadores del ámbito de la escritura creativa “shift away from the hermeneutic tradition’s critique and analysis of literary texts and their (enculturated modes of) textuality, toward instead an explicit foregrounding and investigation of the materiality of a learned language (in all its potential)” (Disney, 2014b, p. 2). Este movimiento, según Zyngier (2006, p. 227), surgió cuando la literatura empezó a salir de los departamentos de estudios literarios y filológicos para moverse hacia las clases de lengua, donde los textos literarios dejaron de ser considerados “escrituras seculares”. Teniendo en cuenta la importancia de la afectividad y las emociones en el aprendizaje de una L2, la escritura creativa goza de gran potencial, ya que expande las fronteras afectivas de los estudiantes a través de la lengua. A su vez, los alumnos, dada la fuerza introspectiva de la poesía, “deepen connections with their own emergent voice: indeed, placing pressure on expressivist modes can motivate the second-language learner to expand their L2 material” (Disney, 2014b, p. 4). La producción escrita, en este caso, promueve un cambio hacia nuevas

subjetividades a través de la reconsideración de los patrones normativos y de la libertad creativa que propicia la propia escritura. Así, los estudiantes transicionan “from reader-as-writer to writer-as-reader” (Spiro, 2014, p. 23), pues a través de la atención a los géneros y a las formas lingüísticas la conciencia de lectores se agudiza.

Además, la escritura creativa y la enseñanza de lenguas comparten el elemento lúdico (Cook, 2000), lo que hace que tenga un altísimo valor pedagógico, pues los estudiantes experimentan con la L2 para producir nuevos significados. En palabras de Disney (2014b, p. 5), se podría decir que “extending my L2 complexifies the games inside my textual world”.

En particular, hablando del género poético, Martín Peris, uno de los autores pioneros en las reflexiones acerca de la enseñanza de español como lengua extranjera, comparó en una ocasión el acto creativo de la producción literaria y el aprendizaje de una L2. Para él, la única diferencia entre ambos residía en el hecho de que, mientras que el poeta despierta admiración con su voluntario alejamiento de los usos normativos del lenguaje, el aprendiz de L2 provoca cierto rechazo por parte de los hablantes nativos (véase, a este propósito, Lüning, 1996, p. 136). Este punto de encuentro entre creación literaria y uso de la lengua justifica muchos de los intentos de llevar la escritura creativa al aula de E/LE, tanto desde la narrativa (Martínez Pérsico, 2016; De Borja Gómez, 2016) como desde la poesía (Acquaroni, 2015; 2008), aunque también otros investigadores han abordado el tema sin circunscribirse a ningún género en concreto (Frank et al., 2012). De la misma manera, el MCER reconoce la importancia de “escribir de forma creativa e imaginativa” y dispone de una escala de descriptores dedicada a la escritura creativa dentro del abanico de las actividades de expresión escrita, en la que se encuentran descriptores como “Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica”, correspondiente al nivel A1, hasta “Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez y con un estilo adecuado al género literario elegido”, correspondiente al nivel C2. A su vez, en el *Companion Volume*, publicado en 2018 por el Consejo de Europa, se introducen nuevos descriptores dentro de la misma escala y se añaden mayores referencias a la literatura como *input* válido en el ámbito de la comprensión escrita.

Habitualmente, como sucede en la propuesta de Acquaroni (2008), las experiencias didácticas en torno a la escritura creativa surgen a través de dinámicas de grupo como los talleres de escritura creativa, “un espacio abierto donde los procesos de creación literaria surgen a partir de la interacción entre los conocimientos y las vivencias de cada integrante, la propia experiencia de taller y la lectura compartida, que vienen a ser, todos ellos, los verdaderos acicates o trampolines para la creación (Acquaroni, 2008, pp. 312-313). La autora considera que el concepto de creatividad tiene cabida de manera natural en las clases de ELE, pues es un concepto que abarca acciones como “crear algo nuevo y original, descubrir problemas por iniciativa propia y probar posibilidades múltiples para solucionarlos, así como realizar nuevas combinaciones, o ser flexible y capaz de pensar de una manera divergente” (Karbe, 1993, p. 4). A su vez, la autora hace hincapié en otros aspectos que emergen durante las experiencias didácticas de escritura creativa, como la inteligencia metafórica, novena inteligencia propuesta por Littlemore basándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987), quien concibe la inteligencia como un conjunto de facultades o competencias intelectuales humanas que no se limitan a la mera capacidad de raciocinio, sino que cubren un amplio espectro cognitivo. Dicha inteligencia metafórica es concebida como la capacidad para comprender y producir metáforas novedosas, lo que le atribuye una probable influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua (Littlemore, 2001). Esta inteligencia desembocaría en la idea de competencia metafórica (Littlemore, 2002a). En este sentido, Littlemore (2002b) defiende la competencia metafórica “fluida”, la capacidad de una persona para entender y producir metáforas que son novedosas. Otro aspecto que se potencia en un taller de escritura creativa, según Acquaroni (2008, p. 314), es la “producción de imágenes”, la vinculación de dos realidades que en la realidad no aparecen vinculadas, algo que en la poesía es más evidente que en otros géneros creativos (Kohan, 2004).

2.8.9. Poesía como escritura creativa

En este apartado se hablará de la la poesía vista desde el punto de vista de la escritura creativa, que, según algunos autores, ha sido injustamente desatendida en las clases de LE/L2.

Siempre se había pensado que los aprendices de segundas lenguas “do not and probably cannot write poetry” (Hanauer, 2010, p. 6), a pesar de que las evidencias más recientes demuestran que además de poder lograrlo, resulta altamente beneficioso desde diversos puntos de vista (Acquaroni, 2008, 2015; Hanauer, 2010; Zyngier y Fialho, 2010). De entrada, el fenómeno de la poesía como escritura creativa se podría resumir en una metodología que fomenta “the ability to express one’s voice in a second language” (Hanauer, 2010, p. 8). De esta manera, la escritura de poesía en L2 puede ser un modo para reformular el concepto de lengua, entendido no solo como sistema léxico con ciertas reglas que, una vez aprendido, permite la comunicación, sino también como un material maleable que permita incitar a los aprendices al juego, la experimentación y la innovación (Disney, 2014c, p. 42).

No obstante, esta concepción puede resultar muy controvertida desde el punto de vista pedagógico, puesto que de igual modo que en una L1 entendemos que no todo hablante es capaz de escribir poesía, en una L2 no todos los usuarios o estudiantes lograrán componerla. En el caso de las investigaciones en el ámbito del inglés como L2 en Estados Unidos, David Hanauer, ha venido dedicándose al trabajo con la poesía en el aula de inglés como L2, lo que la ha posibilitado recopilar más de 1000 poemas escritos por estudiantes de inglés provenientes de los más variados contextos. A la pregunta, por tanto, de si los aprendices de L2 son capaces de escribir poesía, la respuesta de Hanauer es rotundamente afirmativa (Hanauer, 2010; 2012). Además, el investigador llevó a cabo una serie de análisis cuantitativos sobre el corpus reunido para esclarecer las características que presentan los textos poéticos de los estudiantes de L2:

- Los poemas suelen ser cortos.
- Tienen una media de 53 palabras, 10 versos y 2 estrofas, con una media de 5 palabras por verso.
- Se usa sobre todo la primera persona del singular, así como tiempos verbales relacionados con el presente y el pasado.

- La lengua presenta un uso limitado de negaciones, conjunciones y cuantificadores.
- Uso de un vocabulario de alta frecuencia.
- Preponderancia de la imagen como recurso poético, tanto visuales, como auditivas y táctiles.
- Los poemas reflejan el empleo de palabras que presentan carga emotiva.

En resumen, para dicho autor: “This poetry is short, emotional, imagery-driven and written from a personal perspective.” (Hanauer, 2010, p. 18).

Antes de continuar reflexionando sobre la escritura de poesía en el aula de lenguas, habría que identificar las características y los procesos que tienen lugar en la escritura de poesía en la L1 y sus consecuencias para la L2. Las investigaciones en este ámbito se centran en dos cuestiones principales: la enseñanza de la poesía, por una parte, y los procesos presentes en la escritura de la poesía, por otra. La mayoría de estos estudios reflejan como objetivo la mejora de los procesos educativos involucrados en la escritura de poesía, realizados con una metodología cualitativa. Hanauer (2010, p. 13) resume alguno de estos trabajos y reconoce que sobresalen dos características fundamentales:

- 1) Hay consenso sobre la idea de que el proceso de revisión es fundamental en la escritura de poesía.
- 2) Hay un acuerdo general, asimismo, en que la escritura de poesía da lugar a procesos de descubrimiento personal en el escritor.

El proceso de revisión, según Hanauer (2010, p. 14), persigue que el poeta ajuste el texto literario de manera que este funcione poéticamente. Dicho ajuste, según Gerrish (2004, pp. 106-118) incluye, en primer lugar, la reordenación, entendida como la traslación de pensamientos y versos dentro del poema, lo que puede desembocar en la eliminación de ciertos versos. En segundo lugar, encontramos la reducción, que se lleva a cabo comprimiendo y eliminando palabras, versos e ideas, una forma de “pulir” el poema. Por último, encontramos el perfeccionamiento, en el que el poeta usa su “consciencia estética” para afinar los aspectos artísticos del poema, algo que sigue sucediendo incluso después de publicado.

Por su parte, el proceso de descubrimiento, como puso de manifiesto Hanauer (2004), tiene que ver con la capacidad del escritor de desvelar aspectos de la propia experiencia que no habían sido contemplados antes de la escritura. La poesía, por tanto, anotando esta capacidad para proporcionar cierta introspección a través de la negociación lingüística, se define como “a literary text that presents the experiences, thoughts and feelings of the writer through a self-referential use of language that creates for the reader and writer a new understanding of the experience, thought or feeling expressed in the text” (Hanauer, 2004, p. 10). Es, por tanto, “a process of cognitive and emotional insight” (Hanauer, 2010, p. 15). Algunas evidencias, además, muestran que hay una conexión entre el proceso de revisión y el referido al descubrimiento personal, pues el proceso de revisión hace que el poeta se vea reflejado en el texto poético como un objeto que ha sido externalizado y cuyo propósito consiste en desvelar lo que el mismo poema “conoce” (Armstrong, 1986; Bizzaro, 1990). Esta relación entre el proceso de revisión extensiva y el descubrimiento de significados ocultos en el lenguaje del poema en el que lentamente desemboca son, según Hanauer (2010, p. 16), fundamentales para entender el potencial de la escritura creativa de la poesía, que deviene, a su vez, en herramienta crítica de autorreflexión y, por tanto, en un componente clave en las clases de lenguas desde diferentes puntos de vista. Este énfasis en el proceso de revisión sugiere, además, que el proceso de escritura de poesía está dominado por “awareness of language and explicit consideration of how language functions in creating its meanings” (Hanauer, 2010, p. 16). Es una actividad de escritura que, como ninguna otra, aúna atención al significado y a la forma, de ahí su utilidad.

Para entender las etapas de escritura de un poema y sus posibles implicaciones en la didáctica de lenguas, Hanauer (2010) ha postulado un guion derivado del desarrollo de una serie de poemas y de su análisis a través de los borradores y entrevistas con los poetas para poder explorar dichos procesos. De esta manera, este autor identifica cuatro etapas de escritura de un poema: la activación, el descubrimiento, la permutación y la finalización.

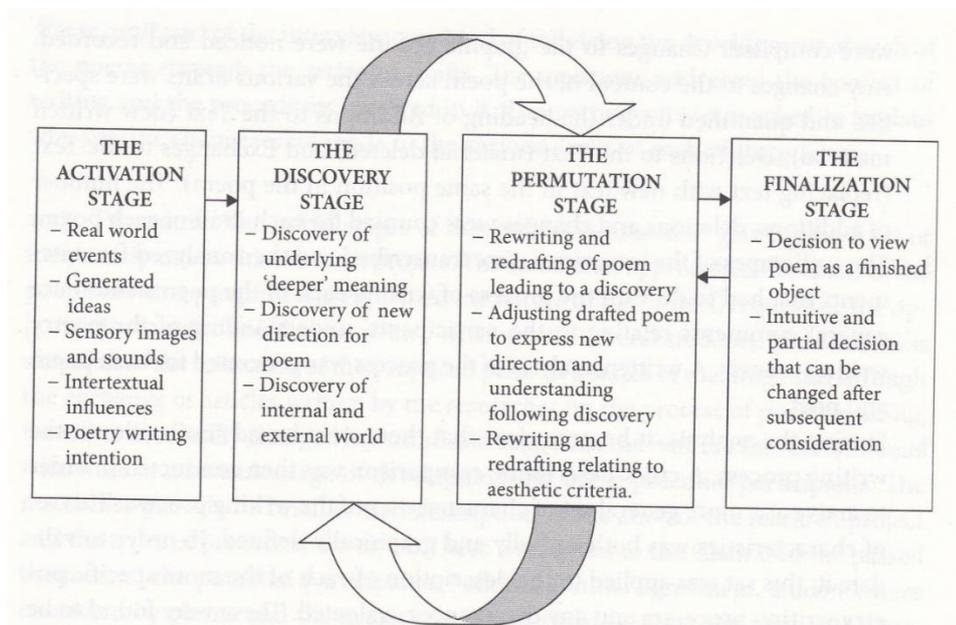


Figura 7. Representación del proceso de escritura de poesía (Hanauer, 2010, p. 20)

La primera etapa, la etapa de *activación*, se caracteriza por el comienzo de la escritura del poema. Se han identificado cinco eventos: eventos del mundo real, ideas generadas, imágenes o sonidos cautivadores, influencias intertextuales y la mera intención de escribir. Estos cinco eventos no son autoexcluyentes entre sí, pues, por ejemplo, un evento del mundo real puede generar una idea o una imagen; o, de otro modo, una imagen puede activar el recuerdo de un evento del mundo real que se usa para iniciar un poema. Como sucede con otros procesos de producción escrita, la escritura de un poema empieza mucho antes de que el escritor se enfrente al espacio en blanco.

La segunda etapa, la llamada etapa de descubrimiento, consiste en un proceso a través del cual se encuentran significados o direcciones inesperadas para el poema, que ya ha sido empezado y que puede existir a modo de borrador. Así pues, la escritura del poema se desarrolla a través de un proceso asociativo sin que el poeta llegue a entender claramente el significado último del poema. El descubrimiento sobre “de qué habla” el poema llega como una revelación que cambia la dirección del poema. Por lo tanto, aunque todo poema tenga un evento iniciador, la etapa de descubrimiento revela significados más profundos del texto y de los pensamientos y el mundo interno del escritor. En este sentido, el proceso de escritura de poesía conforma una forma de

indagación en la que los significados de las experiencias personales se descubren a través del proceso mismo de escritura.

Durante la tercera etapa, la permutación, se lleva a cabo un proceso de reescritura meticulosa del poema. En algunos casos, los cambios son radicales e incluyen la eliminación o el intercambio de grandes secciones. En otros casos, no obstante, pueden ser cambios menores. En muchas ocasiones, estas modificaciones vienen condicionados por el descubrimiento de nuevos temas dentro del poema o, simplemente, por una evaluación estética. Es evidente, por tanto, que el proceso de permutación y el de descubrimiento están interrelacionados.

La última etapa, la finalización, se caracteriza por la decisión de abandonar la reescritura y la corrección para contemplar el texto como un objeto terminado. Muchos poetas describen esta decisión como más intuitiva que categórica. Es, por tanto, un final hasta la próxima lectura, en la que pueden producirse nuevos cambios.

Por consiguiente, a través de la poesía un escritor pone a prueba los modos de expresión y de pensamiento comunes, a la vez que desafía su propia visión del mundo. Aplicado a la enseñanza de lenguas, los estudiantes de L2 que llevan a cabo una experiencia de escritura poética en L2 lograrán que sus competencias y capacidades se expandan más allá de los sistemas adquiridos (formas gramaticales, sintácticas, morfológicas o léxicas) puesto que podrá moverse a través de nuevas áreas de su interlengua, estadios de aprendizaje en los que irá probando hipótesis y explorando nuevos modos de expresión. ¿Qué otra cosa, si no, es la producción de metáforas? En estos espacios de creatividad, a menudo los estudiantes hacen grandes esfuerzos para inventar o descubrir nuevas formas de enmascarar el pensamiento en una L2. De acuerdo con Disney,

if we can agree that poetry is a mimetic representation of recognizable worlds and, further, that a poem transfers cathartic affective lessons (this to reframe and broaden Aristotle's theory of tragedy), then since Antiquity poetry has been a genre which can teach readers how and who they are. But poetry is a genre equally marked by complexity and resistance; this particular textual

behavior is a state-of-the-art style of language-use (Disney, 2014c, p. 42).

O, como afirma el poeta T. S. Eliot, (2009, p. 256) en los “Cuatro Cuartetos”, poemario publicado en 1943: “Our concern was speech, and speech impelled us/ To purify the dialect of the tribe”.⁴⁶

El objetivo de la poesía en el aula de lenguas no es, sin duda, el de purificar los dialectos de los aprendices, es decir, el de servir como herramienta rígida de desarrollo lingüístico, sino un modo de invitar a los estudiantes a formular sus propios “estilos de respuesta” a los mundos que ocupan (Disney, 2014c, p. 43). Es decir, a través de la poesía los aprendices revisitan sus propias identidades en la segunda lengua mediante diferentes procesos de experimentación.

La identidad es un concepto en el que hay que detenerse antes de continuar, pues ha sido muy estudiado en el ámbito de la escritura de poesía en L2 (Iida, 2016; Disney, 2014a; Hanauer, 2010), puesto que se asume que las identidades personales se expresan a través de la poesía escrita. El concepto de identidad es difícil de definir y, sin entrar en disquisiciones psicológicas o antropológicas⁴⁷, siguiendo a Block (2007b, p. 27) diremos que, en el ámbito de una L2, la identidad consiste en “socially constructed, self-conscious, on-going narratives that individuals perform, interpret and project in dress, bodily movements, actions and language”. Por lo tanto, la identidad es un proceso discursivo influido por las estructuras sociales, pero no determinado por ellas. Esto es importante porque, como pone de manifiesto Block (2007a), aprender una L2 puede conllevar una desestabilización del sentido de identidad personal, ya que el aprendiz ve cuestionadas partes de dicha identidad al sumergirse en la lengua meta y su cultura. La identidad poética, por su parte, se refiere, según Hanauer (2010, p. 59), a la interpretación reflexiva y negociada lingüísticamente de experiencias autobiográficas. La diferenciación entre identidad poética y autobiografía es necesaria para entender el rol de la

⁴⁶ En la traducción al español a cargo de José Emilio Pacheco, el verso dice como sigue: “Ya que nuestro interés era el lenguaje y el lenguaje nos incitó / A purificar el dialecto de la tribu” (Eliot, 1989, p. 44).

⁴⁷ Consultar Leary y Tangney (2003) o Woodward (2004) para estudios más detallados sobre el concepto *identidad*.

poesía como método de indagación, ya que el poema se convierte en una “entidad interpretativa” o “performance de identidad” (Hanauer, 2010, p. 60). Sin embargo, el poema no será jamás un ensayo académico, cuyo significado se presenta como una serie de argumentos o representaciones teóricas, sino que su fuerza reside en las propias descripciones literarias. El poder de la poesía, en este sentido, reside en que sitúa al lector ante la “impossible situation of experiencing another’s linguistically mediated experience” (Hanauer, 2003, p. 70). El cuestionamiento de dicha identidad poética, en ocasiones, puede ser el revulsivo para la escritura de la poesía, a través de la cual se explora el significado de experiencias y eventos personales.

Así pues, un poema, como decía el poeta latino Horacio, “pinta” con imágenes y figuración *-ut pictora poesis-*, es decir, un poema “manipulates phonology into a texture of patterns; a poem can mix tropes to produce a polyphony of registers; a poem’s lines do not go to the end of the right-hand margin” (Disney, 2014c, p. 43). Este uso de la lengua, en contextos de L2, por lo tanto, representa una cierta presión sobre las capacidades lingüísticas del aprendiz. Como decía la proposición 5.6 del *Tractatus* de Wittgenstein (1921/2017), “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”. Disney (2014c, p. 43) reformula este aforismo para decir que “los límites de mi lenguaje son los límites de mi lenguaje”. Los estudiantes de L2 se encuentran en una posición complicada, pues desde su limitación lingüística se les pide que construyan nuevos significados, muy probablemente desconocidos para ellos hasta ese momento, con el objetivo de transformar tanto su mundo conceptual como su mundo lingüístico. Los poemas, en este sentido, no solo son exploratorios, según Disney (2014c, p. 43), sino también “inductive, convergent, often counter-factual, and gnomic”. Un poema en L2 requiere que el poeta lleve a cabo un trabajo de introspección en el que se identifican a sí mismos a través de un lenguaje que haga parecer ajenos o nuevos dichos descubrimientos de la propia identidad. Por lo tanto, aunque sus capacidades lingüísticas sean limitadas, “the ways in which students mask thinking with creative writing stand to be extended when educators foreground the importance of play” (Disney, 2014c, p. 43).

Esta concepción, no obstante, crea una brecha metodológica entre los enfoques que abogan por la literacidad crítica y los que defienden la creatividad

en el ámbito de la escritura. Al tratar la L2 como un objeto lúdico más que como una entidad monolítica, “L2 poets begin to organize particular kinds of order within their sense-making and self-making texts” (Disney, 2014c, p. 44). Este reto supone impeler a los estudiantes a cambiar su actitud, dejando de centrar la atención en las reglas composicionales y moviéndose hacia formas creativas en las que “language is a material with structures (grammar, syntax, diction), surface textures (phonemes), and tensions (forms, idiolects, registers) fit for exploration” (Disney, 2014c, p. 44). Es necesario, por tanto, que el educador que se mueve en este ámbito priorice la ludicidad “seria”, que pone en primer plano la toma de riesgos y el valor de los errores para sentirse motivados a explorar y extender sus límites lingüísticos. El juego (Cook, 2000), en este sentido, es un componente esencial de la didáctica de la escritura poética en la L2.

La clase de poesía en el contexto de enseñanza de una L2 supone, posiblemente, una experiencia insólita para estos estudiantes, puesto que se les pide una experimentación lingüística con la que no es habitual estar familiarizado, de ahí la importancia de la lectura en este enfoque, que permite el acercamiento de estos usuarios a textos y estilos modernos que les permite lograr el placer de descubrir esos recursos poéticos, recursos de los que se servirán en su trabajo con el fin de mostrar poéticamente su propia indagación

Hanauer (2012) ha denominado este enfoque didáctico *literacidad significativa* (*meaningful literacy*, en inglés), pues considera a los aprendices de lenguas individuos contextualizados social y culturalmente, con una rica y extensa historia de experiencias personales. De esta manera, “this sense of the richness of the internal world of the individual extensively informs my instructional design and everyday interaction with language learners” (Hanauer, 2012, p. 108). A su vez, este investigador ve el aprendizaje lingüístico como parte de un proceso dirigido a ampliar y profundizar en las maneras que un individuo puede entender, interpretar, sentir y expresar su visión del mundo a sí mismos y dentro de marcos sociales. Este modo de entender el aprendizaje lingüístico, además, conlleva una interacción con todo lo que crea la experiencia y la visión del mundo del aprendiz, incluyendo cuestiones mencionadas como la identidad o la percepción de sí mismo. Se desencadena, por tanto, un proceso en el cual la memoria, las experiencias, los sentimientos,

las creencias, la historia y la atmósfera social en la que crece el aprendiz se convierten en el contexto de uso de la lengua. En este sentido, decir cosas en una lengua no es solo resultado de *saber* decirlas, sino que son el resultado de expresar lo que uno quiere decir, de *querer decirlas* (Widdowson, 1993, p. 384).

2.9. Poesía electrónica en el aula de E/LE

En este apartado nos proponemos acotar el significado del término literatura electrónica y, en particular, el de poesía electrónica, que es clave en la propuesta llevada a cabo en nuestra investigación.

En primer lugar, se podría decir que la literatura electrónica de expresión estética tiene como soporte de creación literaria un apoyo que excede los límites del papel y del libro impreso. En palabras de Simanowski, “by definition, digital literatura has to go beyond the employment of letters and it has to make an aesthetic use of the features of digital media” (Simanowski, 2010, p. 17). En este sentido, defiende Meza Meza (2012, p. 21), la voz *estética*, como tal, está condicionando su esencia y existencia en el marco de su expresión y de la utilización de medios digitales. Así pues, un verdadero texto de literatura digital no podría vivir fuera del medio digital.

Koskimaa (2000, s.n.)⁴⁸ propone una clasificación de diferentes términos relacionados con la literatura en la época digital:

1. Digitalizaciones de la literatura impresa: este grupo incluye actividades archivísticas tales como *The Project Gutenberg*, cuyo objetivo es digitalizar de la manera más completa posible la literatura antigua. Estos proyectos tienen varios objetivos: se conservan los textos antiguos que se deterioran físicamente, se pone a disposición del público en general obras raras (que pueden existir en una sola copia conocida) y se crean corpus útiles para investigadores y estudiantes. La posibilidad de búsqueda de palabras y frases solo en los textos amplía enormemente la usabilidad de estos archivos para los investigadores.

⁴⁸ La tesis completa de este investigador se encuentra disponible en la dirección <http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml>

2. La publicación digital de literatura original: los textos en esta categoría no emplean ninguna técnica hipertextual o bien lo hacen de manera modesta. La literatura confirma las convenciones establecidas y la forma digital se utiliza principalmente en la distribución de los textos.

3. Las nuevas técnicas empleadas por la literatura merced al formato digital: este grupo incluye todo, desde hipernovelas hasta poesía interactiva y enciclopedias multimedia, etc. Sus características son un gran número de lexías y enlaces mientras se realiza el acto de lectura lo que permite la *no-linealidad* del texto y la posibilidad de construir diferentes interpretaciones, como la novela considerada pionera en el género *afternoon, a story*, de Michael Joyce (1987).

4. La literatura en red: se trata de literatura hipertextual que utiliza las posibilidades ofrecidas por Internet para su creación. En general, suele haber una gran cantidad de enlaces en el texto que se activan dentro del mismo espacio del texto; a su vez, la actualización de su contenido suele ser continua y se puede compartir de manera inmediata con los usuarios. Existen, incluso, proyectos de escritura colaborativa en la que los lectores participan en la escritura y reescritura del texto.

Estos dos últimos conceptos de literatura electrónica serán claves en el desarrollo de las propuestas de inclusión de la misma en el aula de ELE formuladas que efectuamos en el marco de la presente investigación doctoral.

No obstante, además de estas cuatro categorías, existe una variedad notable de tipos de textos digitales que incluyen aspectos literarios en un grado variable, tales como estructuras narrativas o ficcionalidad, pero que no han sido considerados hasta el momento literatura propiamente dicha. Nos referimos aquí a los juegos de ordenador, las simulaciones o las realidades virtuales, entre otros. Estos son fenómenos muy interesantes por derecho propio, a la vez que sus avances han aportado mucho a la literatura, tanto electrónica como impresa, pero, como hemos mencionado antes, no se consideran literatura pues su ámbito de acción camina a través de otros espacios.

A esta última categoría se refieren Simanowski (2010) y Borràs (2005) cuando hablan de las obras nacidas digitales. Obviamente, hoy en día, los ordenadores están incluidos en la producción de toda obra literaria, ya que hace unas décadas sustituyeron a la pluma y las máquinas de escribir. Está

claro, pues, que no se trata del nacimiento de la literatura en el ordenador en el sentido tan banal (Simanowski, 2010), sino que con esta expresión nos referimos a la “literatura que no se puede imprimir, que se escribe y compone para ser leída en Internet principalmente” (Romero López, 2011, p. 38). Simanowski (2010) subraya: “While many texts can easily migrate to the book page, «real» digital literature cannot live without digital media—just as a film cannot live without a screen” (Simanowski, 2010, pp.15-16).

Asimismo, para Chiappe (2009), los conceptos de la literatura digital tienen tantos matices como la entonación de una lectura, por lo que propone la siguiente idea: “La literatura digital puede ser multimedia cuando narra a través de varias artes; interactiva cuando requiere la participación del lector; e hipermedia cuando combina lo multimedia con lo interactivo” (Chiappe, 2009, s.n.).

2.9.1. La literatura electrónica: introducción

Pese a quien pese, según Borràs (2005, p. 29), la larga hegemonía de la letra impresa está cediendo paso a las dinámicas transformaciones textuales generadas por las nuevas posibilidades del entorno digital. Sin embargo, no podemos negar que nuestra cultura gira ampliamente alrededor del libro impreso, y esto no cambiará tan rápidamente como vaticinan algunas voces apocalípticas. La existencia de un nuevo tipo de literatura que vive fuera del libro impreso, con toda seguridad, transformará, expandirá, deformará o distorsionará de manera inimaginable nuestra concepción de lo que se entiende por literatura, pero al mismo tiempo resultará difícil que elimine completamente lo que representa el origen de nuestra cultura.

En general, prosigue Borràs (2005, pp. 32-37), textualidad e intertextualidad describen el complejo proceso de la lectura y examinan no solo el texto por sí mismo, sino la manera en que el texto modela su audiencia. Leer, por tanto, no es un proceso estático, sino que el acto de lectura abre un amplio abanico de posibilidades críticas, en las que el lector tiene un protagonismo fundamental. Por este motivo el hipertexto, el nuevo fenómeno que caracteriza a la literatura digital, aunque no exclusivo de este ámbito,

resulta el “eje vertebrador de las nuevas formas textuales, cuya complejidad y alteridad radical son las verdaderas responsables de la angustia que suscita la textualidad electrónica” (Borràs, 2005, p. 32). En la textualidad digital es el propio lector quien construye su itinerario de lectura, mientras que en un libro (aunque, insistimos, no sea siempre así) el orden de lectura viene marcado por el autor. Un hipertexto, más que un texto, es un proceso de lectura creado por el lector gracias a las posibilidades combinatorias que le pone al alcance el soporte electrónico que lo produce. Ha habido numerosos intentos de definir lo que es un *hipertexto* (Koskimaa (2010)). Podemos proponer, en sentido muy amplio, que un hipertexto puede ser definido como

an umbrella term denoting a specific principle of electronic document organization. It interlinks digital files of various textual and audiovisual formats into an interactive, associative network. Hypertexts can assume gigantic dimensions: the World Wide Web is widely held to be the largest existing hypertext. Users can freely move through a hypertext by activating hyperlinks through mouse click, gesture, or touch (Ensslin, 2014, p. 258).

Sin embargo, el *hipertexto* es un concepto que ha recibido numerosas definiciones, lo que manifiesta su gran complejidad, dada la diversidad de aproximaciones que se generan a la hora de acotar el término.

Se puede hablar, según Borràs, de *hipertextos*, ya que el fenómeno es, a la vez:

- *Un modelo teórico*: una propuesta de organizar la información para que se pueda leer siguiendo relaciones asociativas y no solo secuenciales.
- *Una abstracción*: define una manera ideal en la cual toda la cultura escrita producida por la humanidad podría estar al alcance de los usuarios en un universo telemático, el ciberespacio.

- *Un tipo de programas informáticos* que sirven para crear documentos digitales susceptibles de ser leídos por la vía de las relaciones asociativas.
- *Los documentos digitales resultantes.* (apud Borràs, 2015, p. 38).

A pesar de que el término hipertexto se haya acuñado en el siglo XX, los conceptos de lectura no secuencial e interrelacionada con otros textos, así como el enlace mismo, se remontan a la Edad Media, con las glosas a los textos religiosos, que han sido llamadas protohipertextos, así como las posteriores enciclopedias surgidas durante el Siglo de las Luces (cf. Ensslin, 2014, p. 259). En los estudios literarios, pueden distinguirse dos grandes olas de *teoría del hipertexto*, inspiradas por un cuerpo de obras de ficción, de poesía y de teatro que surgieron entre finales de la década de los años 80 y los años centrales de la década de 1990, como, por ejemplo, la obra *afternoon, a story*, de Michael Joyce (1987). Encabezada por George P. Landow, Jay David Bolter y Robert Coover, la primera ola de teorías literarias sobre el hipertexto definió los principios fundamentales de la literatura hipertextual, colocándola dentro del contexto de la teoría posestructuralista. Por este motivo Bolter llegó a proclamar el hipertexto como una “reivindicación de la teoría de la literatura posmoderna” (Bolter, 1992, p. 24). En el mismo año, Coover (1992) publicó un polémico artículo titulado “The End of Books”, en el New York Times Book Review, donde declaró que el hipertexto era una tecnología radicalmente divergente, interactiva y polivalente, que favorecía una pluralidad de discursos y liberaba al lector del dominio del autor. Landow vio en este principio de intertextualidad una convergencia entre la tecnología informática y la teoría posestructuralista en el sentido de que el hipertexto podría considerarse una puesta en práctica de las teorías posestructuralistas. Esta idea, según Landow, tiene un potencial considerable de liberación, empoderamiento y democratización porque los lectores se convierten en coautores, asumiendo así la responsabilidad de la co-construcción física y mental del texto. Sin embargo, como han criticado algunos autores (Simanowski, 2004), esta libertad era altamente utópica, pues está restringida por la existencia de enlaces que, más

que permitir una creatividad libre, la previenen. El único contexto en el que los roles del lector y el autor se fusionan sería en el correspondiente a la escritura colaborativa.

Los “fragmentos de texto” del hipertexto generalmente se denominan, según el contexto, nodos, páginas, marcos, espacios de trabajo o, como es bastante común en el ámbito teórico, *lexías*. Este término fue tomado por George P. Landow (1992) del ensayo S/Z de Roland Barthes, e incorporado a la teoría del hipertexto. Los enlaces, por tanto, son una conexión entre dos *lexías*. Las *lexías* pueden incluir no solo texto, sino también imágenes, sonido, clips de vídeo, etc. Técnicamente, no hay diferencia entre unir dos fragmentos de texto, o texto e imagen, imagen y sonido, etc., por lo que ahora podemos entender el término *hipertexto* como sinónimo de los términos hipermedia y multimedia. Sin embargo, no siempre ha sido así, pues el hipertexto ha sufrido una evolución por la cual *hipermedia* y *multimedia* se han convertido en expresiones más concretas que indican que la estructura hipertextual de ese documento en particular incluye varios tipos de *lexías*: texto, sonido, imágenes y sus combinaciones.

Desde el punto de vista del hipertexto como forma literaria o artística, ha habido una constantes cambios y transformaciones. La primera de ellas fue la que llevó del hipertexto al hipermedia, sobre mediados de la década de los años 90, gracias al advenimiento de las nuevas tecnologías digitales y de Internet. El logro clave fue la creación del lenguaje HTML, que unía diferentes sistemas semióticos que antes estaban separados. El hipermedia, así pues, se caracteriza por “a variety of pastiche and collage techniques. In these, interactivity emerges through technologically manifested intermediality and, in the case of collaborative, user-generated writing projects, through direct (w)reader interaction and participation via web posts” (Ensslin, 2014, p. 262). Desde el punto de vista estético, los lectores se encuentran, por lo tanto, con una gran variedad semiótica, así como enlaces entre ellos y elementos dinámicos e interactivos. A diferencia de la primera generación de hipertextos, los hipermedia “form a coherent intertextual, intermedial, and multimodal whole, which is more than the sum of its constituent parts” (Ensslin, 2014, p. 262). A continuación, de hipermedia se pasa a cibertexto (Aarseth, 1997; Ensslin,

2007), con la introducción y popularización de los códigos de programación de software. *Cibertexto* es un término acuñado por Espen Aarseth (1997), quien consideraba hipertextos a artefactos textuales programados de manera particular como “*textos-máquina* autónomos, que se escriben a sí mismos”, más que presentarse como un producto textual existente. Lo que Aarseth pretende comunicar es una reversión de algunos principios clave de respuesta del lector, ya que los lectores se vuelven parte de un ciclo de retroalimentación cibernética, que opera sobre la base de estímulos mutuos y respuestas entre máquina y usuario.

Las consecuencias de estos nuevos modos de entender la textualidad basados en las tecnologías digitales y los cambios que han producido en la literatura han producido, según Borràs (2005, p. 41), una “considerable dispersión terminológica” que mezcla, confunde y contrapone conceptos. ¿Cómo llamar a esa nueva literatura surgida en el medio digital? ¿Cómo clasificarla? La primera clasificación que propone Borràs es la basada en el uso de determinados grados de complejidad tecnológica: “del hipertexto simple hasta las obras multimedias o hipermedias, que utilizan complejas estructuras de programación y computación, así como determinado tipo de software” (Borràs, 2005, p. 41). Sin embargo, no es el único criterio, pues también podrían hacerse clasificaciones basadas en el tipo de lectura que requieren o el tipo de lector que necesitan, el tipo de programación con que han sido creados o las herramientas que se precisan para ser leídos.

Las denominaciones que se han acuñado para particularizar esta nueva literatura son variadas. Borràs (2005, pp. 41-46) da cuenta de varias. En primer lugar:

a) *Literatura o textualidad digital*, surgida frente a textualidad o literatura impresa, ya que el texto impreso es estático y el digital es dinámico.

b) *Literatura o textualidad electrónica*, nacida de y para el espacio digital, es decir, que no puede ser impresa, ni leerse fuera del medio digital.

Ambas se utilizan indistintamente en ámbito anglosajón, observándose fluctuaciones entre las demoninaciones *e-literature* y *digital literature*. En ámbito francófono, sin embargo, el término más usado es el de *é-critures*.

c) *Ciberliteratura*, que se sitúa en el ámbito de la literatura generada por ordenadores, en la que la máquina es considerada como co-autora del texto. El cibertexto, como anunciábamos anteriormente, no es una forma textual nueva ni revolucionaria ya que, como explican los primeros teóricos que estudiaron el tema, como Aarseth (1997), la *cibertextualidad* se puede definir como una perspectiva que tiene en consideración y explora la funcionalidad de todo tipo de textos, por lo que no se aplica necesariamente solo a textos digitales, sino a todas las posibilidades textuales. No obstante, dada la mayor libertad textual que presentan las formas digitales, el concepto de *cibertexto* tiene una mayor preponderancia en este ámbito. Por otra parte, no todos los textos digitales tienen por qué ser cibertextos, pues podemos encontrar textos impresos que han sido digitalizados, cuya funcionalidad es la misma que la del libro impreso. En este sentido, por tanto, el cibertexto engloba al hipertexto, aunque es una categoría más amplia.

d) *Literatura hipertextual* es una denominación usada durante bastantes años para englobar diversas y variadas formas textuales digitales que, aunque existían ya previamente, como puso de manifiesto Landow (1992) al hablar de hipertextos como *Rayuela*, de Cortázar o *Ulises*, de Joyce. A partir, por tanto, del concepto de hipertexto explicado anteriormente, surge este tipo de literatura que funciona en base a una estructura de hipertextos, es decir, a partir de la interconexión de fragmentos dentro del texto mismo.

e) *Hiperliteratura*, término acuñado a partir del prefijo *hiper*, tomado de la palabra *hipertexto*. Cuando se habla de este tipo de literatura, se refiere a una literatura *multilineal* -término preferible al de *no lineal*, según Borràs-.

f) *Literatura ergódica*, que caracteriza un tipo de literatura que reclamará un esfuerzo por parte del lector que más allá del mero hecho de pasar páginas. Aarseth (1997) acuñó el término para referirse a las creaciones literarias que exigen un esfuerzo por parte del lector para atravesar el texto y penetrar en su sentido, como por poner un ejemplo, los caligramas de Apollinaire, cuyas palabras están dispersas en la página sin dirección concreta, sin una secuencia clara en la que leerlas.

g) *Literatrónica*, según Juan B. Gutiérrez, referido a la escritura que no puede existir sin el medio electrónico (Gutiérrez, 2002).

h) *Multicourse literature*, término acuñado por Katherine Hayles (2001) y derivado de *multiple discourses*, cuyo propósito es el de no ir en contra de las formas literarias tradicionales ni de los procedimientos computacionales que no encuentran cabida actualmente en la categoría de literatura electrónica. Su propuesta es la de usar *ciber/literatura* para referirse a los textos generados a través de algún sistema de computación, pero que se basan en efectos literarios.

i) *Blended genre*, usado por otros autores para referirse a obras en soporte tecnológico que emplean enlaces y recursos de computación, tendentes a la fragmentación, a la ruptura, a la combinación de diferentes tipos de discurso, y mezclando géneros o subgéneros literarios

j) *Web texts*, usado por Raine Koskimaa (2000), que los entiende como textos digitalmente programados, cuya particularidad radica en que son textos publicados en Internet y que aprovechan todas las ventajas de la red.

Nos encontramos ante un fenómeno que todavía no tiene un marco ontológico definido y cuya disección hiperclasificadora no ayuda a la hora de profundizar en él.

Asimismo, además de estas categorías, hay una variedad de tipos de texto digital que incluyen aspectos literarios en un grado variable, tales como estructuras narrativas o ficcionalidad, pero que no han sido considerados hasta el momento literatura. Hablamos aquí de juegos de ordenador, simulaciones o realidades virtuales, entre otros. Estos son fenómenos muy interesantes por derecho propio, y han aportado mucho a la literatura, tanto electrónica como impresa, pero, como hemos mencionado antes, no se consideran literatura pues su ámbito de acción camina a través de otros espacios.

A esta última categoría se refieren Simanowski (2010) y Borràs (2005) cuando hablan de las obras nacidas digitales. Obviamente, hoy en día, los ordenadores están incluidos en la producción de toda obra literaria, ya que estos hace unas décadas sustituyeron a la pluma y máquinas de escribir. Está claro, pues, que no se trata del nacimiento de la literatura en el ordenador en el sentido tan banal (Simanowski, 2010), sino que con esta expresión nos referimos a la “literatura que no se puede imprimir, que se escribe y compone para ser leída en Internet principalmente” (Romero López, 2011, p. 38).

Simanowski (2010) subraya: “While many texts can easily migrate to the book page, “real” digital literature cannot live without digital media—just as a film cannot live without a screen” (Simanowski, pp.15-16).

Los dos últimos conceptos de literatura electrónica mencionados por Koskimaa (2000) serán claves en nuestra propuesta de inclusión de esta tipología en el aula de ELE, como adelantamos arriba. Usaremos, indistintamente, los adjetivos *digital* y *electrónica*, ya que consideramos que aluden al mismo fenómeno. Pero, ¿a qué se refiere el concepto de literatura electrónica concretamente?

La *literatura electrónica* es un término generalizado utilizado para describir una amplia variedad de prácticas literarias computacionales bajo un amplio paraguas. La organización estadounidense Electronic Literature Organization (ELO)⁴⁹ define las obras de literatura electrónica como “works with important literary aspects that take advantage of the capabilities and contexts provided by the stand-alone or networked computer” (Rettberg, 2014, p. 169). Sin embargo, esta definición es controvertida, pues no hay consenso entre los investigadores y los autores sobre la misma. El único consenso, según Rettberg, es que, de alguna manera, el ordenador es esencial tanto para llevar a cabo la obra como para representarla (Rettberg, 2019). Esta amplitud conceptual ha llevado a la acuñación de números términos para caracterizarlos, como *ficción interactiva* o *poesía digital*, junto a tantas otras denominaciones que se fueron popularizando desde la última década de la centuria anterior.

Sin embargo, el concepto de “aspectos literarios importantes” puede ser difícil de acotar. A este respecto, Hayles (2008, pp. 3-5), explica que, a pesar de la tautología presente en la frase, los lectores llegan a la obra digital con las expectativas que se han formado en la literatura impresa, lo que hace que la literatura electrónica tenga que construir sobre esas expectativas, aunque las modifique y las transforme. Hayles, además, distingue entre lo que se considera propiamente “literatura”, que se podría considerar limitada a las formas artísticas en las que la palabra es el elemento dominante, y “lo literario”,

⁴⁹ Fundada por Scott Rettberg, Robert Coover y Jeff Ballowe en Chicago en 1999, cuyo objetivo es el de recoger, junto con la narrativa y la ficción de hipertexto, formas emergentes de obras literarias basadas en la electrónica, incluida la narrativa interactiva, la poesía en red y otras. Posteriormente, la Fundación se mudó a UCLA bajo la guía de la investigadora sobre Katherine Hayles.

que Hayles considera “creative artworks that interrogate the histories, contexts, and productions of literature, including as well the verbal art of literature proper” (Hayles, 2008, p. 4). Esta distinción es importante pues, como veremos a lo largo de este trabajo de investigación, hay obras de literatura electrónica en las que la palabra escrita no es el foco primario, y en algunas de ellas incluso desaparece por completo porque, a pesar de que no tengan relación directa con el lenguaje, en muchas ocasiones, se produce una interrogación sobre cómo se produce significado en entornos digitales. Por lo tanto, incluso aunque no pueda ser considerado literatura, es una “obra literaria” (Rettberg, 2014, p. 171).

Las obras de literatura electrónica, por ende, son nativas del entorno digital y no podrían ser reproducidas o consumidas fuera del mismo, pues se valen del código para su creación, preservación y exhibición. No hay forma de experimentar una obra de literatura electrónica a menos que haya un ordenador funcionando, leyéndola y, quizá, generándola (Rettberg, 2019, p. 5).

La definición de literatura electrónica que ofreció la Electronic Literature Organización en 2004 añadía también una lista con las formas y modos en los que aparece la literatura electrónica. Esta incluye:

- hypertext fiction and poetry, on and off the Web;
- kinetic poetry presented in Flash and using other platforms;
- computer art installations that ask viewers to read them or otherwise have literary aspects;
- conversational characters, also known as “chatterbots”;
- interactive fiction;
- literary apps;
- novels that take the form of e-mails, SMS messages, or blogs;
- poems and stories that are generated by computers, either interactively or based on parameters given at the beginning;
- collaborative writing projects that allow readers to contribute to the text of a work;

- literary performances online that develop new ways of writing (Rettberg, 2019, pp. 4-5).

Este listado, no obstante, no tenía la intención de ser excluyente, sino que se redactó para servir como punto de partida a posteriores añadiduras, puesto que la literatura electrónica, como literatura experimental que es, no está todavía atada a ninguna lógica de mercado, de ahí que surjan nuevas prácticas con relativa frecuencia.

Desde el punto de vista de las características básicas de los textos electrónicos, Pajares Tosca (1997) cita, entre otras, la multilinealidad y la conectividad, el carácter multimedia, dinámico e interactivo de los mismos. Otros factores decisivos a la hora de etiquetar los textos de literatura electrónica son:

- El factor material, es decir, el sistema, plataforma, software o lenguaje de programación con que ha sido elaborado, así como el medio de almacenaje y la relación espacio-tiempo (piénsese en textos en movimiento o que aparecen y desaparecen, por ejemplo).
- El factor humano, puesto que hay obras de autoría individual, de autoría colectiva, e incluso obras que cuentan con la participación del lector.
- El factor estructural, es decir, los grados de apertura, de posibilidades de modificación del texto, los enlaces, la interfaz, la linealidad, el grado de finalización, la originalidad, etc.
- El factor conceptual que sería debatible si hablamos de ficción o de no ficción, si los géneros son los mismos que los de la literatura impresa y, por último, el concepto mismo de cierre o final, que es uno de los aspectos más desconcertantes de las nuevas textualidades.

Además de estos factores, influye en gran medida lo que los expertos han venido en llamar la “edad oscura digital”. Como afirma Vinton Cerf, considerado uno de los padres de Internet, “all the images and documents we have been saving on computers will eventually be lost”, y prosigue, “as hardware and software become obsolete”, como ya ha sucedido con numerosas obras digitales que veremos más adelante.

2.9.2. El género en la literatura electrónica

Este último epígrafe está dedicado a la discusión sobre los géneros, si es que puede hablarse de géneros en este nuevo entorno, ya que este planteamiento supone una cuestión escurridiza (*apud* Borràs, 2005, p. 46). No obstante, es lógico tratar de ampararse en lo conocido, es decir, en el género narrativo de ficción, la poesía y el drama. Como recuerda Rettberg (2019, p. 6), ya Todorov había observado que insistir en la discusión sobre los géneros en esta época podría parecer frívolo, o llanamente un pasatiempo anacrónico (Todorov, 1976, p. 159), y más en este campo que nos ocupa, pues el mismo concepto de *género* parece fuera de lugar a la hora de discutir las formas literarias nacidas en medios digitales⁵⁰. Según Rettberg, los aspectos materiales de la literatura electrónica no son una delimitación adecuada a la hora de distinguir los géneros: “While we could speak of a sculptor working with marble, bronze, or wood, or ice to be working within a particular medium, computational artists work with a medium that can function as many different media simultaneously” (Rettberg, 2019, p. 6); o bien, los artistas en el campo de la literatura electrónica trabajan inexorablemente dentro de un marco intermedial. A su vez, es verdad que podemos hablar de las diferentes modalidades de los medios digitales, tales como texto, sonido, voz, imagen, etc., pero dentro del medio digital pueden ser transformadas unas en otras sin solución de continuidad. No pueden ser entendidos como fenómenos fijos de ninguna de las maneras. Es más, Rettberg afirma que sería un “sinsentido” hablar de *obra* de literatura electrónica, esto es, sería mucho más cercano a la verdad llamarlos *proyectos* que *obras* en el sentido literario convencional, pues consideramos que una *obra* en el ámbito de la literatura ha alcanzado un cierto estado de fijación. Sin embargo, la literatura electrónica, por su propia condición, cambiará a lo largo del tiempo. La publicación, por tanto, no termina cuando llega al público, ya que puede cambiar incluso en el momento de la lectura (Rettberg, 2019, p. 7). Así, Hayles (2008, p. 4) llama a las creaciones de literatura electrónica “hopeful monsters”, puesto que no surgen de manera lineal a partir de los géneros existentes.

⁵⁰ Para un análisis más detallado del concepto de *género* en el ámbito de la literatura electrónica y su dificultad de definición, véase Rettberg (2019).

Si se quiere profundizar en el fenómeno de los géneros, sería necesario volver la vista hacia las reflexiones sobre los mismos desde la perspectiva de los estudios literarios y desde la perspectiva de la tecnología y los medios, según el modo de proceder de Rettberg (2019). Los estudios literarios han demostrado que hay que acercarse a la idea de género con cautela. Es mejor entenderlos como marcos coyunturales que como categorías inmutables. Desde Todorov (1976) y Derrida (1980), entre otros, para quienes el género era una forma de imponer normas a las prácticas culturales y literarias, hasta la más reciente teoría sociocultural, que entiende el género como una función de la lectura más que como una propiedad del texto (Frow, 2006), ha habido una gran evolución en lo que entendemos como géneros. Se puede generalizar afirmando que el *género* es una categoría que atribuimos a los textos, pero dicha atribución es susceptible de cambio. Otros autores toman el uso que se le da a los géneros como factor diferenciador, es decir, llamarlos géneros tiene un objetivo práctico (Beebee, 2004). Por consiguiente, el sustantivo del campo que nos ocupa es *literatura* y el adjetivo *electrónica*, pues el objetivo es que sea leído como tal (Rettberg, 2019, p. 9). Otorgar a los géneros nacidos en el ámbito digital nombres que provienen de la tradición literaria también es un modo de legitimarlos, pues estas prácticas no aparecen de la nada, sino que se cimentan en tradiciones literarias y artísticas. El concepto de género, por tanto, proporciona un mapa para un determinado territorio, pues, al crearse un vocabulario y unos referentes compartidos, se establecen las convenciones con(tra) las que trabajará el creador: “An understanding of the genre begins to give us a sense of “how to read” and perhaps in the case of electronic literature, where and what to read, enabling movement past the interface to the content of the work that lies beyond its form and apparatus” (Rettberg, 2019, p. 10).

A su vez, el contexto tecnológico en el que surgen las creaciones digitales juega un papel de mayor relevancia en el caso de la literatura electrónica que con respecto a la literatura impresa, ya que, entre otros fenómenos, los géneros electrónicos y los medios sufren transformaciones simultáneas, que deben ser investigadas y acotadas para entender a qué nos referimos cuando hablamos de *géneros* (Tabbi, 2009). Está claro, no obstante, que la tecnología no determina enteramente qué es un género en el ámbito de

la literatura electrónica, “but the capabilities and limitations of systems, platforms, and software used to create and distribute electronic literature afford and constrain digital works in ways that are essential to understanding them” (Rettberg, 2019, p. 11). El entorno tecnológico en que surge la literatura electrónica, por tanto, limita los géneros por medio de las formas y capacidades del software y hardware usados, o por las leyes del copyright o las condiciones de uso de los programas empleados, y no solo desde el punto de vista de las posibilidades disponibles para la creación, sino también desde el punto de vista del acceso y la obsolescencia de dichas plataformas. Por ejemplo, mucha de la poesía digital de las primeras épocas usaba un software llamado Shockwave, cuya compañía, Adobe, ha decidido dejar de ofrecer compatibilidad en abril de 2019⁵¹, con lo que gran cantidad de obras quedarán inaccesibles.

Así pues, el género, en el ámbito que nos ocupa, dada su naturaleza interdisciplinar y el contexto tecnológico y cultural en el que surge, es una categoría indudablemente compleja. Los artistas que trabajan en este campo sienten la influencia de otras disciplinas artísticas y su trabajo está delimitado y formado por las innovaciones tecnológicas que van surgiendo. Podemos afirmar, siguiendo a Rettberg (2019, p. 2), que los géneros no nacen de un vacío cultural, sino que surgen, como no podría ser de otra manera, en diálogo con las tradiciones artísticas y literarias de su tiempo, aunque los clásicos arquetipos no se apliquen a la literatura electrónica, puesto que la hibridación es una de las características definitorias. Así pues, según Borràs (2005, pp. 47-49) se puede hablar, en general, de los siguientes subgéneros:

- La ficción hipertextual, para referirse a obras que usan la narrativa valiéndose de elementos hipertextuales.
- La ficción interactiva, para referirse a obras de narrativa que responden ante el *input* del usuario, cuya participación es un elemento identificador de este subgénero.
- La poesía, que ha recibido decenas de denominaciones diferentes, como *poesía virtual*, *poesía digital*, *poesía electrónica*, *ciberpoesía*, entre otras muchas posibilidades.

⁵¹ “Effective April 9, 2019, Adobe Shockwave will be discontinued and the Shockwave player for Windows will no longer be available for download.”
<https://helpx.adobe.com/shockwave/shockwave-end-of-life-faq.html>

- El teatro, llamado *ciberdrama* o *hiperdrama*, donde el ordenador, de alguna manera, ejerce como teatro. Este subgénero se relaciona con formas textuales como juegos de ordenador, de rol, juegos en línea como los MUD, que luego se convertirían en MMORPG.

Por otra parte, Rettberg (2019) no se ciñe a los géneros tradicionales y distingue los siguientes géneros:

- poesía combinatoria (*combinatory poetics*);
- ficción hipertextual (*hypertext fiction*);
- ficción interactiva (*interactive fiction*);
- poesía cinética e interactiva (*kinetic and interactive poetry*);
- escritura colaborativa (*network writing*);
- corrientes divergentes (*divergent streams*).

Ofreceremos, a continuación, una definición y breve cronohistoria de los mismos, guiándonos por las denominaciones tradicionales de los géneros para una mejor organización de la información y, posteriormente, describiremos algunos ejemplos de creaciones en español. Cabe recordar, no obstante, que el lector puede encontrar un panorama de creaciones más completo en obras imprescindibles de este ámbito de investigación, publicadas recientemente, como Cuquerella (2018) o Zalbidea Paniagua (2017).

2.9.3. La narrativa

2.9.3.1. Ficción hipertextual

La ficción hipertextual fue una de las primeras formas de literatura electrónica que atrajo la atención de la crítica en los años 80 y 90. En sus inicios, representó un puente entre la experimentación literaria de finales del siglo XX y los cambios culturales de la informática. Fue, además, muy importante para el desarrollo de otros géneros y prácticas artísticas hipertextuales. Sin embargo, en la actualidad, se trata de un género con poca actividad dentro de las corrientes actuales de la literatura electrónica.

La popularidad del hipertexto, pilar de este género, tiene mucho que agradecer a las reflexiones de George Landow, en cuya obra de 1992 titulada *Hypertext* estableció conexiones entre el hipertexto literario y las teorías posestructuralistas en boga en aquella época. En un libro posterior, *Hypertexto 2.0* (1997) reflexionó sobre que “hypertext has much in common with some major points of contemporary literary and semiological theory, particularly with Derrida’s emphasis on decentering and with Barthes’ conception of the readerly versus the writerly text. In fact, hypertext creates an almost embarrassingly literal embodiment of both concepts” (Landow, 1997, p. 32). Landow también sostenía que el hipertexto literario suponía una transferencia de poder del autor al lector (Landow, 2006), otra de las claves de la teoría literaria posestructuralista. Si bien sus afirmaciones eran ligeramente exageradas desde el punto de vista literario, lo cierto es que el hipertexto popularizó un tipo de lectura descentrada que era verdaderamente novedosa.

En cuanto a los antecedentes literarios de la ficción hipertextual, y si bien la cita de todos ellos excedería los límites de esta obra, puede destacarse una de las obras más citadas: *El jardín de senderos que se bifurcan* de Jorge Luis Borges (1941), cuya historia, que presenta un árbol infinito de posibilidades, tiene como elemento central una novela china que era un laberinto en el que se describía un mundo en el que todas las consecuencias posibles de un acontecimiento podrían darse simultáneamente, de ahí que se bifurcasen a otros posibles acontecimientos. Otra obra ampliamente citada es *Rayuela*, de Julio Cortázar (1963), que juega con las posibilidades de lectura, dando al lector diferentes métodos no lineales de lectura del libro. Posteriormente, el hipertexto retomaría otras de las innovaciones de la novela escrita desde finales del siglo XX, la metaficción y la reflexión sobre el propio proceso de escritura, rasgos sobresalientes en las primeras obras de ficción hipertextual, como la pionera en lengua inglesa *afternoon, a story*, de Michael Joyce (1987), que está conformada por un párrafo de historia plagado de hipertextos cuyo funcionamiento difiere de los usuales: no estaban marcados en el texto y enlazaban con textos diferentes según fueran tus acciones precedentes. De esta manera, la historia cambiaba según los caminos que tomase el lector. *Patchwork Girl*, de Shelley Jackson (1995), cuya historia se cuenta a través de ilustraciones de partes de un cuerpo femenino que se unen

mediante texto e imagen. El objetivo de la obra es, no solo hacer que el lector se dé cuenta de la estructura del conjunto, sino también que perciba que todas las piezas que componen ese cuerpo femenino deben “parchearse” para crear una estructura unificada. Otra de las grandes innovaciones de la narrativa reciente ha sido la reflexión sobre la materialidad de la escritura, es decir, sobre el medio en el que tiene lugar dicha escritura y cómo este modifica su mensaje.

En español, una de las primeras obras en surgir fue *Gabriella Infinita*, del colombiano Jaime Alejandro Rodríguez, compuesta en 1999. Esta obra es un relato hipermedia en construcción acompañado de música, dentro del cual podemos pulsar sobre elementos interactivos de la pantalla con libertad, lo que abre en ventanas *pop-up* los fragmentos de la obra. Una obra posterior del mismo autor es *Golpe de gracia*, “un hipermedia de ficción interactiva”, que “integra hipertexto, imagen y música, donde el lector juega buscando pistas e interactuando con las escenas mostradas” (Tortosa, 2015, p. 30). Ambas obras tienen como característica novedosa el haber sido concebidas desde un primer momento para su existencia digital y ese es el soporte primario de las mismas hasta tal punto que su traslación a la hoja impresa es un ejercicio de adaptación con relaciones transmediáticas (Wendorff, 2015). En el caso de *Golpe de gracia* (2006) hay, además, una textualidad electrónica próxima a la de un videojuego, lo que la sitúa a caballo entre la narración hipermedia y la narración interactiva, de la que hablaremos a continuación. Otra obra significativa es la del venezolano Doménico Chiappe, *Tierra de extracción* (editada en 2000, pero perfeccionada en versiones posteriores hasta que en 2007 se publica definitivamente en Internet), que “suma combinatoria de literatura, pintura, fotografía, música, arte plástica y lenguaje programador cuya estructura multisequencial, con una estructura explorativa muy marcada, cuya historia gira entorno a Menegrade, el valle pionero en la extracción petrolífera en Venezuela, relatando en tres tiempos diferenciados (principios, mediados y finales del siglo XX) la transformación del lugar por los efectos de las multinacionales acudidas para llevarse el oro negro” (Tortosa, 2015, p. 30). Otra obra de menos complejidad estructural es *Como el cielo los ojos*, de Edith Checa, una novela en la que la interactividad es esencial, pues los diferentes hipervínculos nos conducen a las distintas páginas de la obra, sin presencia de elementos hipermedia, dada, quizá, su condición de pionera en el género, ya

que fue desarrollada en 1995. Muchas de estas obras, como pone de manifiesto Zalbidea Paniagua (2017), presentan elementos culturales procedentes de los países en los que se crean, como la obra *Trincheras de Mequinenza* (2007) de Félix Rémirez. Una obra hipermedia consistente en el diario epistolar de un soldado republicano durante la guerra del Ebro, y en la que tanto el contenido como los recursos estilísticos utilizados —fotografías de hechos reales y paisajes donde se desarrolló el enfrentamiento, así como canciones de la época— nos transportan a un momento de la historia de España. Como esta, encontramos también otra novela hipertextual de tema histórico, como *Don Juan en la Frontera del Espíritu* (2009) de Juan José Díez. En esta obra, cuyo protagonista es el escritor Juan Valera, se cuentan las peripecias vividas durante su embajada en Washington. A su vez, existen novelas hipertextuales en las que la literatura hispana y el diálogo intertextuales gozan de gran importancia, como *Una contemporánea historia de Caldesa* (2007) de Félix Rémirez, inspirada en *La Tragedia de Caldesa* de Joan Roís de Corella, escritor valenciano del siglo XV. No sólo la temática, sino también la estética de las obras refleja la cultura de los países donde los autores han nacido.

2.9.3.2. Ficción interactiva y otras formas relacionadas con el juego

Los juegos de ordenador y la literatura electrónica tienen una relación de simbiosis evidente. De hecho, la ficción interactiva se deriva de los primeros juegos de ordenador, como *Zork*, un juego de aventuras de la década de los años ochenta en el que el jugador interactuaba con el juego escribiendo comandos para continuar la aventura. Como género literario, por tanto, algunas de sus características son comunes a las de los videojuegos. La interacción, por ejemplo, suele suceder a través de algún tipo de interfaz conversacional, mediante la cual se toman las decisiones que permiten continuar la historia. Estas obras, como muchos videojuegos, son mundos, en el sentido de ambientes modelados que el usuario navega. La narración se desvela a medida que el usuario se mueve en dicho mundo. A través de ese viaje, el usuario interactúa con otros elementos que van modificando paulatinamente su

historia. Suele tener un objetivo concreto, es decir, hay algo que “ganar” o “resolver” durante la historia o, incluso, al final de la misma.

La primera obra de ficción interactiva reconocida fue *Colossal Cave Adventure*, de Will Crowther, cuya primera versión salió en 1975. En esta obra los usuarios debían recoger objetivos de una cueva para completar su colección. La obra era bastante simplista y rudimentaria, sin embargo, cimentó lo que sería la posterior ficción interactiva con algunos elementos comunes, como el movimiento a través de diferentes espacios y la resolución de puzzles.

No obstante, y a diferencia de los videojuegos, la ficción interactiva “can viably be written by single authors and express a focused authorial vision”; además, dada la distribución gratuita de la mayoría de estas obras, la exploración y experimentación ha sido una constante: “Authors have been at leisure to make choices without regard to marketability. Some IF explores particular challenges in interactive narrative, especially the questions of how an interactive story can be narratively satisfying when it incorporates player agency, and how to articulate thematic meaning through the nature of the interaction itself.” (Short, 2014, p. 290).

Entre las obras de ficción interactiva de mayor difusión en español se encuentran las compuestas por Santiago Eximeno, como *Hazlo* (2011). El propio autor describe su texto como “una breve pieza de ficción interactiva” en la que, “dependiendo de tus decisiones el final de la historia será distinto” (Eximeno, 2011, s.n.). El protagonista es, por tanto, el lector, que elige entre posibles opciones lo que provocará el cambio del destino de la historia.

2.9.3.3. Escritura colaborativa

La escritura colaborativa en red (o *network writing*, en inglés) es otro de los géneros identificados habitualmente dentro de la literatura electrónica, aunque como sucede en muchos de estos géneros, resulta complejo establecer fronteras nítidas entre las diferentes prácticas que coexisten dentro del mismo. En general, podemos decir que es un tipo de literatura electrónica creada y publicada en Internet, “it may require readers to visit multiple sites to experience the narrative, it may interrogate the nature and materiality of the

network itself, it may use the Internet's potential for collaboration, or use the network as a site for performance" (Rettberg, 2019, p. 152).

Las redes digitales, especialmente las redes sociales como Facebook, Twitter, YouTube, etc., poseen una presencia constante en nuestra vida, y han llegado incluso a cambiar los modos de comunicación, los estilos de escritura y hasta, según algunos autores, el modo en que estructuramos nuestro pensamiento (Carr, 2011). Para Rettberg, las redes son tanto la plataforma como el material de este tipo de escritura, pues mucha de la literatura electrónica escrita en este ámbito ejerce una crítica hacia la posición del ser humano dentro de este entramado tecnológico llamado Internet (Rettberg, 2019, p. 152). Y lo hacen de una manera en la que la literatura en papel no podría, dado que simula los efectos que la red provoca en los seres humanos dentro de la tecnología de comunicación de la misma red. Las creaciones en redes sociales, en general, suelen tener el texto —y en particular, la narración— como base, aunque no podemos olvidar que las redes sociales son multimodales, es decir, mezclan texto, imagen, audio, etc., sin solución de continuidad, lo que añade perspectivas a la lectura. Otra característica de gran importancia es la democratización creativa que ha supuesto este género tanto para la creación como para la producción. Entre los subgéneros que encontramos, podemos mencionar, por ejemplo, la wikinovela, un género que, según Escandell Montiel (2011, p. 34), “son hiperficciones constructivas y colectivas, aunque no siempre según el modelo de edición y creación estricto de las wikis”. Un wiki alude a una comunidad virtual, cuyas páginas son editadas directamente desde el navegador, donde los mismos usuarios crean, modifican, corrigen o eliminan contenidos que, normalmente, comparten, como sucede en el caso de obras como *Vidas prodigiosas*, que se escribió con la participación de autores destacados como Juan José Millás, Espido Freire o Jon Arretxe, y promovido por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Deusto (Fernández Carrelo y Pérez Isasi, 2007). Otra obra, ya inaccesible, que gozó de mucha popularidad es *La huella de Cosmos* (2005) de Domenico Chiappe, en la que había un espacio dedicado a la obra novelística escrita para el lector y, paralelamente, la zona donde los participantes discutían y aportaban sus ideas.

En las wikinovelas, habitualmente hay una colaboración directa e inmediata entre los autores implicados, que modifican el texto, continúan lo ya escrito o proponen ramificaciones del mismo. Según Escandell Montiel, (2011, p. 35), no estamos hablando de un género que muestre gran cantidad de elementos hipertexto ni conceptos ergódicos⁵², pues su propuesta esencial es la creación colectiva.

También puede anotarse la existencia de las novelas escritas por correo electrónico, no como actualización del género epistolar (Marín Aybetua, 2004), sino como construcción de la novela a partir de la colaboración a través del correo electrónico. Es el caso de la novela *Calibre ocho*, un proyecto que no llegó a concluirse (Escandell Montiel, 2011, p. 35).

Otro género, de mayor trayectoria que los anteriores, es el de la blognovela, cuyas creaciones se realizan a través del formato de publicación digital denominado blog, de gran difusión ya que aporta un espacio gratuito a los internautas a través de servicios como WordPress o Blogger que permiten la creación de sitios web con bajo nivel de exigencia en cuanto a conocimientos técnicos, ya que no es preciso dominar lenguajes de programación y permite el añadido de recursos multimedia. Según Escandell Montiel (2011, p. 37), “la blogoficción se caracteriza especialmente por su carácter autodiegético (en ocasiones homodiegético), el engaño al lector (no debe saber que está leyendo una ficción) haciendo que el autor asuma una identidad (avatar) que vive digitalmente más allá del texto, y la integración de elementos y referentes reales en el mismo”. En la blogoficción, el escritor deja de ser un autor que pone voz a un personaje para convertirse en el mismo personaje. Esto se da en las creaciones de Hernan Casciari como *Diario de Letizia Ortiz* (2004), o en otras que ya no son accesibles como *¡Más respeto que soy tu madre!* (2009), publicada posteriormente en papel (Casciari, 2016) o *Juan Dámaso, Vidente*. El carácter autodiegético hace, continúa Escandell Montiel (2011, p. 38), que “el lenguaje que se encuentra en estas creaciones busque ser imitación del real (entendido como el lenguaje empleado por grupos sociales determinados o en Internet), pues esa adecuación discursiva es parte del engaño, de la técnica literaria empleada, y fuente de los ataques que el género recibe desde algunos

⁵² Véase el apartado 2.9.1 donde se explica el concepto de literatura ergódica creado por Aarseth (1997).

estudios literarios al no comprender su objetivo artístico”, como sucede en el caso de las obras anteriores.

La twitteratura o tuitaratura constituye otro género nacido al calor de una red social en particular, Twitter. Esta red social, cuyas características esenciales son la restricción de caracteres (inicialmente 140, en la actualidad 280), el uso de hashtags y los vocativos mediante arroba, ha permitido la creación de un tipo de literatura muy cercano a la microliteratura, pero también a la *performance*, dada la inmediatez con la que los lectores acceden a las publicaciones. Es el caso, por ejemplo, de algunos hilos (en jerga digital, ‘una sucesión de publicaciones relacionadas’) como los creados por Manuel Bartual, en los que la historia se va desarrollando a lo largo de varios días a través de publicaciones en las que se incluye, además del texto, contenidos audiovisuales (Pérez Rey y Bartual Paredes, 2018). Sin embargo, para ser considerada tuitaratura, esta literatura debe integrar los recursos principales de Twitter mencionados anteriormente, de lo contrario sería, según algunos autores simplemente un modo de escribir microliteratura fuera del papel impreso: “se debe establecer, por tanto, una oposición entre la tuitaratura (simbiótica con la plataforma) y la literatura en Twitter (parasitaria en la plataforma), sin que esto implique en modo alguno una calidad literaria superior en una o en otra” (Escandell Montiel, 2014, p. 47).

Estos son solo algunos de los géneros surgidos gracias a las redes sociales. Sería reductivo sostener que son los únicos, pero no es nuestro objetivo identificar todos los géneros nacidos merced a las redes, sino únicamente mostrar algunas posibilidades creativas representativas de dicho entorno.

2.9.4. La poesía digital

2.9.4.1. Poesía combinatoria y generativa

La poesía combinatoria es un género cuya fecha de nacimiento se sitúa en 1952 con la creación de un algoritmo informático para generar textos literarios llamado *Love Letters*. Desde esa época, la poesía combinatoria ha

sido un género de poesía digital que ha gozado de mucha popularidad, muy ligado a las vanguardias del siglo XX como el dadaísmo, el surrealismo o Oulipo. Los cimientos de este género son las bases de datos y la modificación y sustitución de elementos a través de procesos algorítmicos. La idea bajo este tipo de poesía sigue los postulados pioneros de Manovich sobre la variabilidad de los medios digitales: “A new media object is not something fixed once and for all, but something that can exist in different, potentially infinite versions” (Manovich, 2001, p. 36).

En cuanto a las influencias, se podría decir que el surrealismo se alza como uno de los pilares, en especial por la naturaleza procesual de los juegos poéticos surrealistas, en los que el acto creativo no empieza con la inspiración, sino con una serie de prácticas acordadas previamente, como el juego poético del *cadáver exquisito*. Los elementos colaborativos, como el ejemplo anterior, así como los tomados de otros medios, como mucha de la poesía de Apollinaire, también han inspirado diversas prácticas de poesía digital. A su vez, el empleo de textos e imágenes encontrados, como la receta de Tzara para un poema dadaísta en la que se crea el poema a partir de recortes de periódico, es coherente con lo que sucede en las prácticas combinatorias en el ámbito digital. Otra de las grandes influencias fue Brion Gysin, un poeta y pintor de la generación *beat* que llevó la idea del *collage* en la poesía a un paso más allá, cortando palabras y frases y uniéndolas aleatoriamente, llegando a crear lo que llamó *poemas permutativos*, en los que, como su nombre indica, permutaba una serie de palabras o frases para crear el poema, como el famoso *I am that I am* (Gysin, 2012), en el que combinaba estas tres palabras para crear los versos del poema (Di Rosario, 2011, p. 68). Otra influencia de gran calado fue la de Oulipo (Di Rosario, 2011, p. 70), un grupo de escritores y matemáticos franceses cuyo escritor más prominente fue Raymond Queneau. Las obras de este autor fueron muy influyentes, como sus *Cien mil millones de poemas* (Queneau, 1961⁵³), una serie de 10 sonetos con la misma forma y rima, cuyos versos intercambiables dan la posibilidad de crear 100000000 de poemas. Entre otros experimentos realizados por este grupo cabe mencionar los lipogramas de Georges Perec, cuya novela *El secuestro*, de 1969, fue

⁵³ La siguiente página web da la posibilidad de combinar los versos de los sonetos: http://www.bevrowe.info/Queneau/QueneauRandom_v4.html

escrita omitiendo la vocal E, o la posterior *Les Revenentes* (Perec, 1972), donde se usan palabras que contienen exclusivamente la vocal E. Para este grupo, las restricciones o limitaciones autoimpuestas eran de gran importancia. Al igual que los dadaístas y los surrealistas, Oulipo usaba procesos para generar la escritura, aunque, a diferencia de ellos, que abrazaban la aleatoriedad y el inconsciente, Oulipo concebía la escritura como el resultado de un estricto seguimiento de las reglas que guían la creación. Sin embargo, el movimiento Oulipo no fue el único que llevó a cabo poesía procesual. Otros experimentos combinatorios, por ejemplo, desarrollados por el poeta italiano Nanni Balestrini, que en 1961 creó un algoritmo que se ejecutaba en sistemas IBM y que combinaba diferentes fragmentos extraídos de obras como el *Tao Te Ching* o el *Diario de Hiroshima* de Michihito Hachiya para crear un poema titulado *Tape Mark 1* (Di Rosario, 2011, p. 68). También el movimiento Fluxus, ya mencionado previamente por haber creado el concepto de *intermedia*, con obras artísticas en las que se entremezclaban diferentes lenguajes semióticos o medios, lo que le convirtió en uno de los grandes pioneros de la poesía combinatoria. Por ejemplo, Lisa Spathi destaca por ser una de las poetas que llevó a cabo la innovación en este campo de la literatura electrónica, creando precisamente el *poema Fluxus*, un tipo de creación en el que la *performance* es la que origina el resultado final. La poesía del movimiento Fluxus tenía como objetivo crear un marco de experimentación nuevo en el que las fronteras entre medios se diluyeran dentro del poema, por ejemplo, combinando los conceptos de sonidos y poesía, usando el texto para representar sonidos jugando con sensaciones silábicas (Di Rosario, 2011, p. 60).

Sin embargo, volviendo al inicio, todos estos cambios y evoluciones no habrían sido posibles sin la contribución de Christopher Strachey, coetáneo de Alan Turing, quien le consiguió acceso al ordenador Manchester Mark I, de la Universidad de Manchester, lo que le permitió crear, en 1952, la que ha sido considerada la primera obra de literatura electrónica, *Love Letters*, un algoritmo que generaba cartas de amor a partir de unas determinadas instrucciones (Wardrip-Fruin, 2005). Posteriormente, surgieron otros muchos programas similares a lo largo del mundo, como el desarrollado por Theodor Lutz, llamado *Stochastische Texte*, que producía versos a partir de un corpus basado en *El*

Castillo de Kafka⁵⁴. La poesía combinatoria y generativa se caracteriza, como pone de manifiesto Rettberg (2019, p. 37), por una gran complejidad estructural y procesual. De los géneros de la literatura electrónica, este es el que más relación tiene con la computación, dados sus mecanismos de acción derivados de procesos algorítmicos aplicados a bases de datos textuales. Además, desde el punto de vista literario, es un género que desafía la noción de autoría. Sus características más prominentes, como veremos en algunos ejemplos, son la probabilidad, la sorpresa y la variabilidad. Este género de poesía combinatoria y generativa es uno de los más antiguos y continuados de la literatura electrónica.

2.9.4.2. Poesía interactiva y cinética

Este género sería el que la mayoría de los autores llaman poesía digital, también conocida como poesía electrónica o e-poesía (Flores, 2014, 2016). Este género digital no puede ser definido como una forma única, sino más bien como un conglomerado de formas que constituyen un género, aunque la actividad creativa dentro de la poesía digital contiene elementos muy heterogéneos. En pocas palabras, “a poem is a digital poem if computer programming or processes (software, etc.) are distinctively used in the composition, generation, or presentation of the text” (Funkhouser, 2007, p. 22). La poesía digital, así pues, va más allá de la habilidad para recombinar y generar textos con algoritmos, como sucedía con la poesía combinatoria, pues su objetivo es explorar las posibilidades de los distintos medios digitales disponibles como entorno poético tanto para la composición como para la recepción. Tiene, además, mucha relación con movimientos artísticos y literarios precedentes, preocupados por “the materiality of text as image, with the granularity of language, and with the relationship between poetry, sound and music. Animation and interactivity have consequences not only for our experience of the text as read, but also for our understanding of letters and words as manipulable material objects” (Rettberg, 2019, p. 118). En las obras digitales, palabras y letras no son tan solo portadores de significado, sino

⁵⁴ Para una visión global de los numerosos programas de poesía combinatoria surgidos desde el 1952 hasta nuestros días, véanse Di Rosario (2011) y Rettberg (2019).

objetos materiales con propiedades variables. El movimiento, a su vez, funciona en la poesía digital como una figura metafórica con tanta intención semántica como las palabras, acercándola a creaciones artísticas visuales y performativas. El tiempo y el espacio son también dos elementos fundamentales en la poesía digital. El tiempo del poema engloba el tiempo de la escritura, el tiempo de la escritura del código, el tiempo de la producción/*performance*, y el tiempo de la lectura, y cada uno de estos acontecimientos se puede entender de manera discreta (Hayles, 2008, p. 182). En este sentido, según esta autora, tienen que ser entendidas más como un proceso que como un objeto, dado que su legibilidad depende de la representación que la máquina hace en respuesta al código.

La poesía digital se basa en la noción de textualidad reconceptualizada en el medio digital, y dicho texto puede ser el marco para un nuevo entorno de experimentación artística para establecer nuevas relaciones entre los componentes del texto, pues el lenguaje no puede escapar de las limitaciones del medio en el que es creado, grabado y transmitido.

Como no podía ser de otra manera, la poesía digital comparte muchos elementos con otros movimientos artísticos de vanguardia como la poesía concreta o el letrismo, para quienes la materialidad del lenguaje y efectos sinestésicos eran importantísimos, pues todos los elementos presentes forman una compleja interacción entre ellos. Esta idea de la importancia de la materialidad del lenguaje se cimienta sobre grandes influencias como E. E. Cummings y sus poemas que jugaban con el espacio del poema; también Augusto de Campos, con poemas como “ovo novelo” de 1956, ejemplo clásico de poesía concreta, pues era un poema sobre un huevo con forma de huevo; o Eugen Gomringer, y su poema “Silencio” de 1954, en el que se repite la palabra *silencio* en tres líneas, dejando un espacio en blanco en la segunda línea. Junto a estas muestras cabe recordar otros muchos más movimientos como el simbolismo, el futurismo, el dadaísmo, la poesía visual, la poesía sonora, que fueron analizados al revisarse los antecedentes de la intermedialidad en el arte bajo el apartado 2.2 de esta investigación.

El paso a la poesía digital no habría sido posible, no obstante, sin el desarrollo de las posibilidades multimedia de los ordenadores. De hecho, los cambios en el modo de crear de los poetas digitales han correspondido, *grosso*

modo, con los cambios evidentes en la creación de nuevos lenguajes de programación y plataformas en la historia de la informática, y la consecuente adopción de estas, como BASIC, Shockwave, Flash o Processing, entre otros.

Todos estos lenguajes de programación se han ido sucediendo a lo largo de los años. BASIC fue pionero y se desarrolló en los años 60 con el objetivo de ofrecer un lenguaje fácil de usar para iniciar a los advenedizos usuarios al uso de la lógica de los lenguajes de programación. A continuación, en torno a los años 90, surgieron otros, como Shockwave, una plataforma multimedia que servía para visualizar contenido creado mediante editores de contenido como Director. Este no fue el último, puesto que posteriormente se popularizó Flash, creado por Macromedia, que supone una de las herramientas de creación de contenido multimedia más populares entre usuarios y, como consecuencia, por los poetas y creadores en entornos digitales. Flash permitía la creación y, a continuación, el visionado de contenido multimedia, con la diferencia de que este se desarrolló específicamente para usarse en páginas web. Flash era capaz de mostrar texto, incluso texto enriquecido, así como gráficos, animaciones, videojuegos, audio y vídeo, e incluso podía capturar el *input* del ratón, el teclado, el micrófono o la cámara, lo que lo confería un valor incalculable para las creaciones artísticas digitales, en particular para la poesía interactiva y cinética. Processing, por su parte, representa una plataforma de desarrollo y un lenguaje de código abierto que tiene la particularidad de no pertenecer a ninguna empresa, a diferencia de las anteriores. Su desarrollo comenzó en 2001 con la creación artística digital ya en mente, pues sus creadores, Casey Reas y Benjamin Fry, lo proyectaron como modo de enseñar a los artistas los aspectos fundamentales de la programación informática (Rettberg, 2019, p. 144). Si bien Processing no se ha usado profusamente hasta este momento para la creación de poesía digital, como sí lo ha hecho Flash, puede que su éxito en el futuro sea mayor, pues permite un acceso facilitado al código de programación, mientras que Flash se ideó como plataforma para diseñadores. Por otra parte, otro lenguaje con elevada difusión es HTML, un lenguaje de marcado, es decir, una forma de codificar un documento que, junto con el texto, incorpora etiquetas o marcas que contienen información adicional acerca de la estructura del texto o su presentación, y fundamento de la red informática mundial (World Wide Web) junto con

JavaScript, un lenguaje de programación interpretado, y CSS, en español «hojas de estilo en cascada», un lenguaje de diseño gráfico para definir y crear la presentación de un documento estructurado escrito en un lenguaje de marcado. Este lenguaje, especialmente gracias a una actualización de 2014 conocida como HTML5, fue la que permitió que las animaciones de Flash fueran accesibles para los usuarios trabajando en HTML. Esto es de especial importancia pues, dada la falta de soporte a este producto por parte de Adobe, empresa creadora de Flash, muchos poetas digitales están migrando al lenguaje de formato abierto, es decir, libre de restricciones legales y económicas.

En cuanto a los primeros ejemplos de poesía digital en español, circunscrita en un primer momento al ámbito de la poesía generativa y combinatoria, Claudia Kozak cita al argentino Omar Gancedo, creador de una serie de poemas titulada *IBM*, “pseudo generados de manera automática, codificados en tarjetas perforadas con una perforadora IBM, impresos en caracteres alfabéticos en las mismas tarjetas a partir de la lectura automática de una computadora, y publicados luego en la revista Diagonal Cero en 1966” (Kozak, 2015, p. 194). Esta serie está compuesta por tres poemas visuales que reproducen imágenes de tarjetas perforadas que llevan impreso en el espacio medio horizontal el texto al que corresponden las perforaciones. Dicho texto es un poema producto de un procedimiento aleatorio de perforación y posterior interpretación automática de las tarjetas.

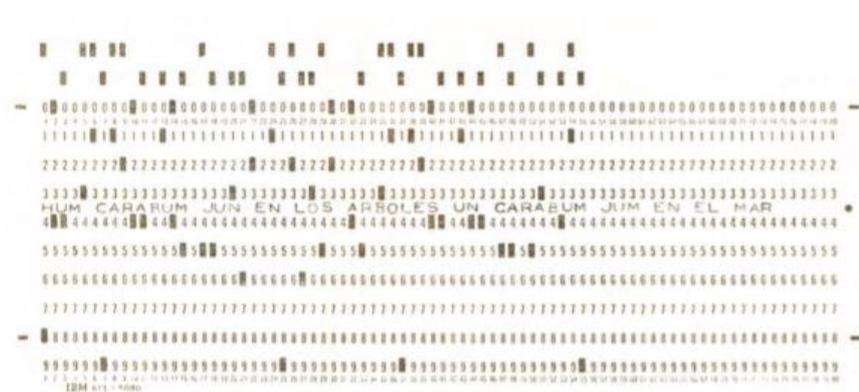


Figura 8. Fragmento de la serie de poemas IBM de Omar Gancedo (1966, p. 16)

Algunos años después, en España, Ángel Carmona creó una poesía generativa llamada Poemas V2 (1976). Esta serie de poemas seguía conceptualmente las creaciones mencionadas anteriormente, Love letters (1952) de Christopher Strachey, los Textos estocásticos (1959) del alemán Theo Lutz o Tape Mark I (1961) del escritor experimental italiano Nanni Balestrini. El caso de Poemas V2 era ligeramente diferente, ya que rima es una de las variables implicadas en el programa para generar los textos automáticamente.

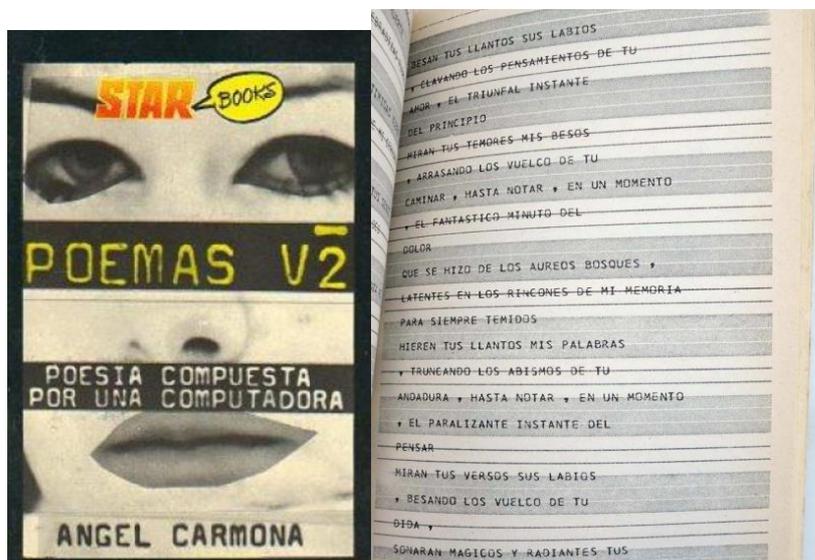


Figura 9. Poemas V2 (1976) de Ángel Carmona. En la figura vemos la portada del libro y una página a modo de ejemplo.

Posteriormente, una vez entrados de lleno en el ámbito digital, Ana María Uribe crea su obra “Tipoemas”, en 1968, y “Anipoemas”, en 1997. Los *anipoemas*, poemas animados en los que las letras explican el contenido del título del propio poema, utilizan los significantes para expresar un significado. El *anipoema* “Hojas rojas secas”, que vemos en la figura 3, es un buen ejemplo de ello. En él, vemos cómo desde el título caen dichas hojas secas, representadas por eses. Los *tipoemas*, por otra parte, datan de una época muy anterior y se acercan más a la poesía visual o concreta, como es el caso de “Otoño”, reproducido en la figura 10.



Figura 10. Poema “Hojas rojas secas”, de Ana María Uribe (1997).

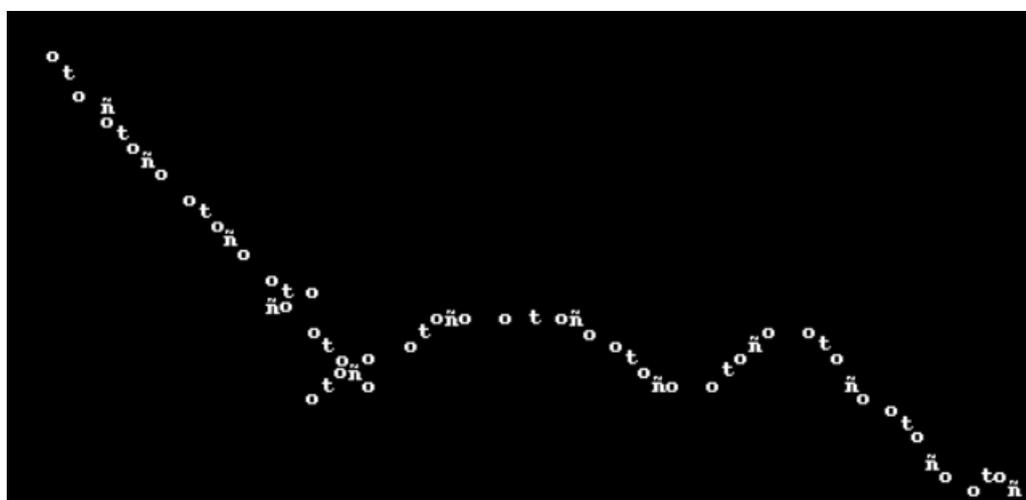


Figura 11. Poema “Otoño”, de Ana María Uribe (1968).

Ya en el actual milenio empiezan a surgir obras de poesía digital con mayor regularidad. Así pues, encontramos obras como “Arcoiris paranoico” (2000) y “Grandes esferas celestes” (2001) del peruano José Aburto. En el primer texto poético encontramos un poema que se va desvelando cuando el lector pasa el cursor por encima, pero simultáneamente lo que hemos desvelado anteriormente se va borrando poco a poco, como podemos ver en la figura 11. Según el propio autor:

El lector no debe quedar nunca inmóvil ante un texto poético. Se necesita de su participación para que la lectura

sucedan, su movimiento constante es la única manera en que el texto pueda cobrar realidad. Así es él quien marca el ritmo, quien mantiene vivo el texto para entender su significado, sin su mirada, el poema desaparece. De igual forma el poema nos habla sobre el compromiso y su constante necesidad de recreación (Aburto, 2000).

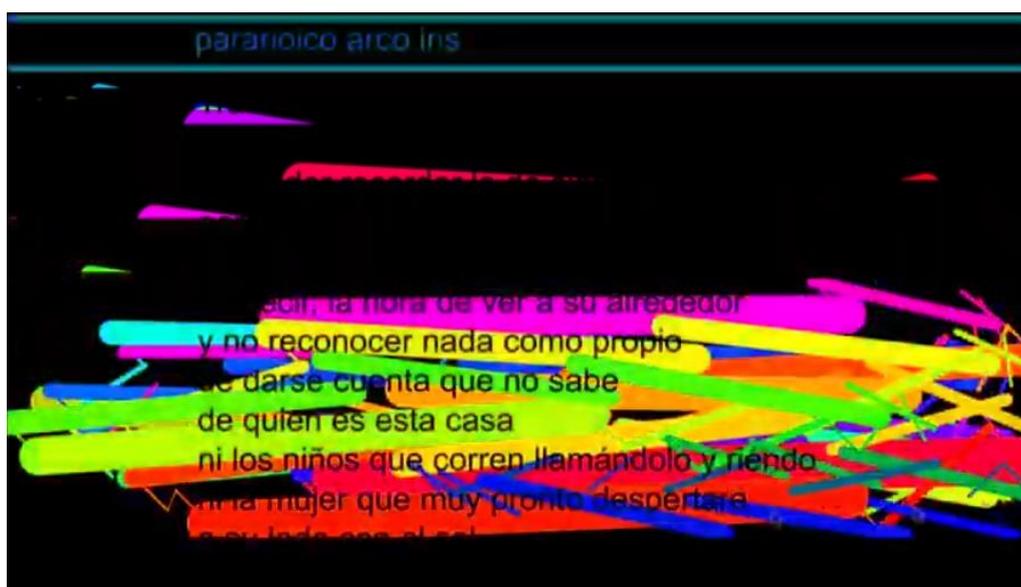


Figura 12. Poema “Paranoico arcoiris” de José Aburto (2000).

En el segundo poema, “Grandes esferas celestes”, hay unas esferas en la parte superior de la pantalla y, al hacer clic en alguna de ellas, esta cae e interactúa con las palabras del poema que toca, permutándolas por otra palabra y haciendo que todo el conjunto ondule. Un movimiento que “duplica la mutación semántica del texto” (Kozak, 2019, p. 79).

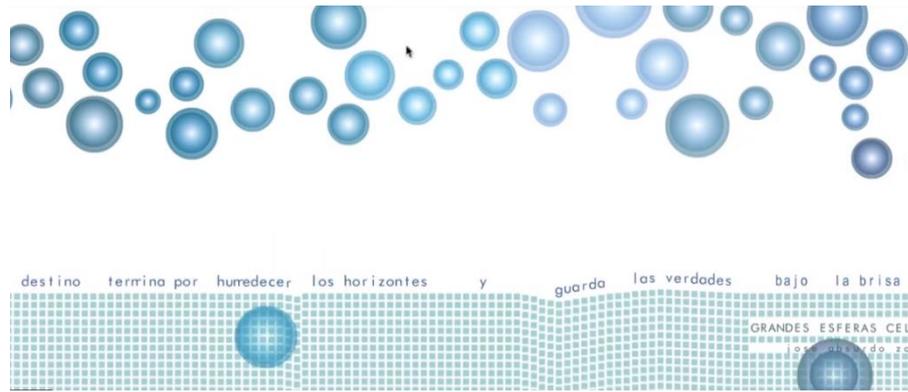


Figura 13. Poema “Grandes esferas celestes” de José Aburto (2001).

Según el propio Aburto, este se trata de “un ejercicio de permutación que busca dar la sensación de infinito”, en el que las esferas “caen al mar de cuadrados rompiendo la tensión superficial de la frase y cambiándola fragmento por fragmento hasta llegar a transformar su sentido por completo” (Aburto, 2001).

Milton Läufer creó en 2001 un conjunto de poemas descargables en pdf titulado “silencios”, que “se revela como producto de una especie de borroneo realizado en forma digital previamente” (Kozak, 2019, p. 84). Otro de los poemas del argentino es “El ojo y la mano”, de 2003, que representa un “poema-fantasma difícil de “capturar” en la interacción, cuyos vestigios solo pueden ser recuperados de forma fragmentaria al ubicar el cursor sobre ciertas partes” (Kozak, 2019, p. 84). El autor, desde entonces, ha venido produciendo numerosas obras de literatura digital, como la más reciente *Cacofónicas* (2020), en la que se nos pide que el poema se vaya creando con palabras que sean generadas a partir de un valor de similitud sonora que el lector tiene que insertar.

algo que se escribió
 ahora
 se escribió las palabras para se sea vistas
 esta se debe ser leído

 en una línea, la segunda de una línea
 vamos esta otra de la línea
 era
 una al momento de la línea que ya se escribió

 sea la línea
 algo que se escribió
 esta

 palabras

Figura 14. Primer poema de la serie “silencios” de Milton Läufer (2001).

<p>cacofónicas</p> <p>similitud sonora: <input type="text" value="0,75"/></p>	<p>costumbre mediante inconveniente y continente hacia té corte de chocolate tela hacia remate</p>
<p>cacofónicas</p> <p>similitud sonora: <input type="text" value="1"/></p>	<p>teléfono en cohete y corte hasta continente y puente frente a presidente y representante hasta fuente y juguete mediante frente y recipiente ante región y reconocimiento a crecimiento y nacimiento ante semana y escena para pena y experiencia sin empresa y saber a cabeza y masa a salida y literatura y lectura</p>

Figura 15. Dos ejemplos de poesía generativa extraídos de “Cacofónicas” de Milton Läufer (2020). El primero de ellos generado con una similitud sonora de 0,75 y el segundo con una similitud de 1, el máximo.

Otra autora muy afamada al principio de los años del presente siglo es Tina Escaja, creadora española, con su obra de poesía hipertextual *VeloCity*, donde encontramos una serie de poemas cuya peculiaridad es la de presentar

un hipervínculo que transmuta el poema al clicar en él. Con esta estructura hipertextual desjerarquizada la autora consigue subvertir la lectura habitual de un poemario, una suerte de liberación creativa ayudada también por el uso que la autora hizo del seudónimo, pues estos poemas fueron publicados inicialmente bajo la firma de Alm@ Pérez (Llosa Sanz, 2019). Como puede observarse en este poema, que representa un evidente ejemplo de intertextualidad digital, “las letras de los versos se van escribiendo a medida que el lector lee. Las palabras dialogan con el lector, coloreándose, invitándole a pulsar el enlace del hipertexto y así sumergirse progresivamente en el poema, como un náufrago” (Cuquerella, 2018, p. 84).

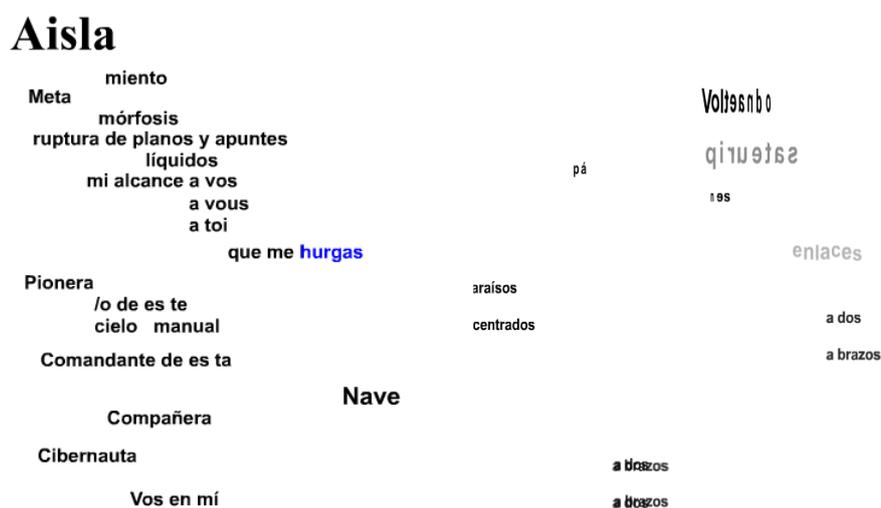


Figura 16. Fragmento de la obra *VeloCity*, de Tina Escaja (2000), en el que se ve el poema que muestra el hipervínculo en azul y el cambio paulatino del poema al acceder a dicho hipervínculo.

Otra de las autoras contemporáneas más afamadas es Belén Gache, poeta argentino-española, que desde 1996 ha venido creando diversas colecciones de poesía electrónica, recogidas en *Wordtoys* (2006), primero, y en *Góngora Wordtoys* (2011) posteriormente. Ambas se presentan imitando el formato tradicional de un libro, compuesto por capítulos-poemas e índice. La primera de ellas, *Wordtoys*, del 2006, está compuesto por trece poemas que “poseen una importante presencia de intertextualidades, como un homenaje tecnológico a la tradición artística y literaria, con especial ímpetu en las prácticas vanguardistas” (Corral Cañas, 2015). En esta obra hay un constante

diálogo con otras obras del canon literario, una característica frecuente en la poesía de Gache.

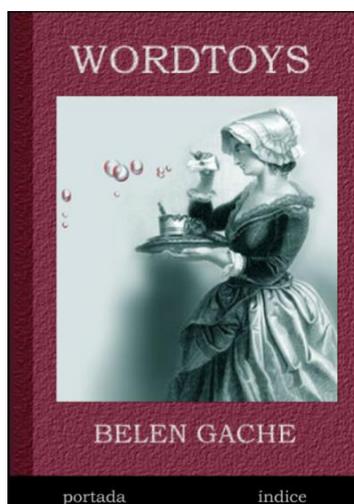


Figura 17. Portada de la colección Wordtoys, de Belén Gache (2006).

Un ejemplo patente de ello lo representa el poema “El idioma de los pájaros” en el que aparecen en la pantalla cinco pájaros diferentes que, al clicar sobre ellos, recitan poemas de poetas reconocidos, cuyos protagonistas son precisamente aves. Se pueden oír de sus picos los versos —cada uno en su idioma— de “Leda” de Rubén Darío, “Volverán las oscuras golondrinas” de Gustavo Adolfo Bécquer, “Le paon” de Guillaume Apollinaire, “The raven” de Edgar Allan Poe, y “Le cygne” de Charles Baudelaire. Al pulsar sobre todos los pájaros a la vez se crea un coro donde se confunden los poemas creando una “jaula de lenguaje” (Lozano Marín, 2019, p. 315). Otra creación, titulada “Poemas de agua”, emula un lavabo con dos grifos que, al pulsar sobre ellos, dejan caer, a modo de chorro, fragmentos de poemas de autores como Baudelaire, Ashbery, Quevedo, Borges o Verlaine. En otros poemas, la interacción del lector es aún más necesaria que simplemente hacer click y mover el cursor, esto ocurre en “Mariposas-libro” donde Belén Gache invita a que se le envíen referencias literarias o científicas.



Figura 18. Imagen de “El idioma de los pájaros” (Gache, 2006)



Figura 19. Imagen de “Poemas del agua” (Gache, 2006)

En su siguiente serie de poesía electrónica, *Góngora Wordtoys* (2011), el lector encuentra de nuevo la elección del formato del libro como presentación inicial, con portada e índice. En esta obra, la escritora homenajea al poeta barroco recreando de forma lúdica textos de las *Soledades*, por lo que la intertextualidad está muy presente en toda la obra (Lozano Marín, 2019). Así, *Gongora Wordtoys* se compone de cinco poemas, presentándonos un universo plagado de espirales, pliegues y laberintos del lenguaje. Si en el anterior *Wordtoys* destacábamos el carácter lúdico de sus piezas poéticas, en este conjunto *La portada* se asemeja a la estética de un videojuego de 8 bits, algo que se mantiene en el poema “Delicias del parnaso” donde en cada pantalla se presentan dos maneras diferentes de terminar una estrofa de las *Soledades*: una es incorrecta y la otra es la compuesta por Góngora. Para ello, la escritora nos brinda tres oportunidades y, si fallamos, tendremos que empezar de nuevo

el juego. Si, por el contrario, acertamos los tres versos, aparecerá ante nosotros el cuadro *El parnaso*, de Rafael Sanzio.

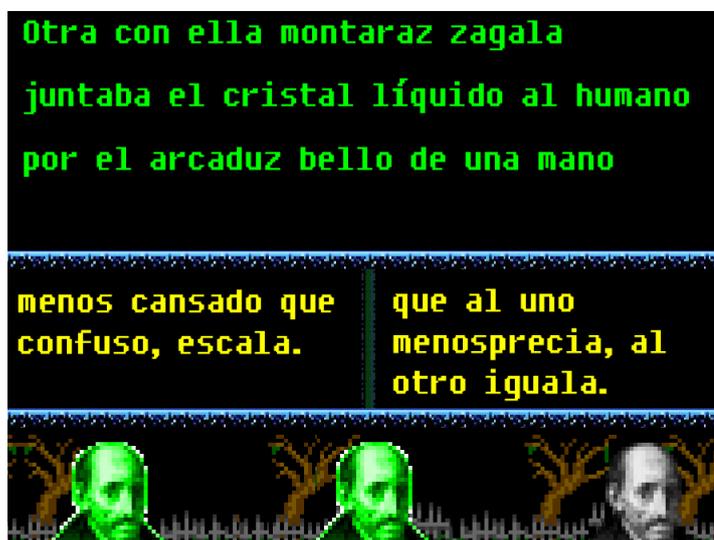


Figura 20. Fragmento del poema “Delicias del parnaso” (Gache, 2011)

De igual forma, en “El llanto del peregrino” el lector se enfrenta a un poema electrónico asemejable a un videojuego de plataformas donde el peregrino es un pequeño monigote que movemos con las flechas de dirección del teclado por las palabras del fragmento seleccionado de las *Soledades* (Lozano Marín, 2019).

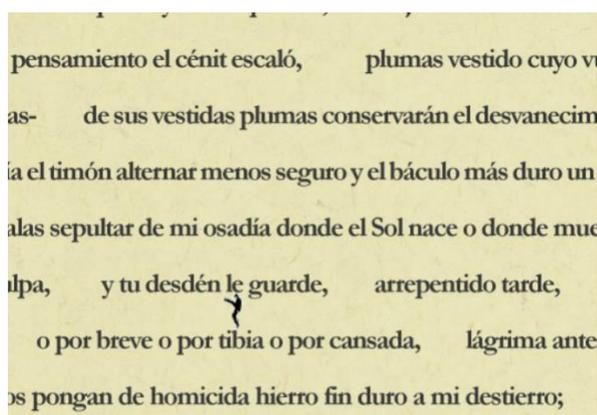


Figura 21. Fragmento del poema “El llanto del peregrino” (Gache, 2011)

Otro autor que ha gozado de gran éxito es el mexicano Eugenio Tisselli. En 1999 creó un proyecto llamado MIDIPoet, que, a su vez, incluye un

software de descarga libre formado por dos programas, el llamado “Compositor” y el “Intérprete”. En palabras del mismo creador, MIDI Poet es

una herramienta informática: un programa que permite componer e interpretar piezas visuales que involucren textos e imágenes. Dichos elementos, que cobran vida al animarse en una pantalla, pueden tener la capacidad de reaccionar a impulsos externos; es por esto que las piezas de MIDI Poet han de ser interpretadas de una manera similar a la que se un músico interpreta una partitura, o un poeta recita sus poemas. La fuente de estos impulsos generadores es la acción de un intérprete, que tiene la posibilidad de utilizar diferentes instrumentos o, en este caso, interfaces. La herramienta permite la utilización del teclado de la computadora como interfaz para controlar todas las acciones que ocurren en una pieza. Pero las posibilidades más ricas se encuentran en su capacidad para responder a instrumentos electrónicos que soporten el protocolo MIDI (Musical Instrument Digital Interface). Al tocar una nota en un teclado electrónico que utilice este protocolo, se genera una señal digital que viaja desde el instrumento hasta otro dispositivo, en donde dicha señal será interpretada y transformada en algo, por ejemplo, en un sonido sintético. La señal MIDI está compuesta por números, ni más ni menos. Y, como sabemos, los números son entidades abstractas que nos permiten representar prácticamente cualquier cosa. De esta manera, las señales numéricas generadas por instrumentos MIDI son recibidas por MIDI Poet, y transformadas en comandos que permiten controlar textos e imágenes (Tisselli, 2009, p. 1).

Así pues, con los dos programas mencionados se puede componer e interpretar piezas de texto o imagen manipulable a través de una interfaz sencilla e intuitiva, pensada para poner en acto las palabras, rescatando la temporalidad y lo performático de la poesía e incorporando a esta escenificación, además, la visualidad de los signos, como en la obra “Cielotierra”, reproducida en la figura 21.

Otro proyecto del mismo autor es el llamado PAC (Poesía Asistida por Computadora), “una herramienta para poetas bloqueados” (Tisselli, 2006), que permite encontrar nuevos versos para la continuación de un poema. El proceso de uso de la herramienta es sencillo: en primer lugar, introducimos un verso semilla del que podremos ir cambiando palabras por otras que nos devuelve la aplicación simplemente pulsando sobre ellas. Podemos también “sacudir” el verso, es decir, alterar su estructura y su contenido. A pesar de que las nuevas palabras puedan romper la coherencia gramatical del verso introducido, el usuario puede realizar retoques manuales al texto ofrecido.

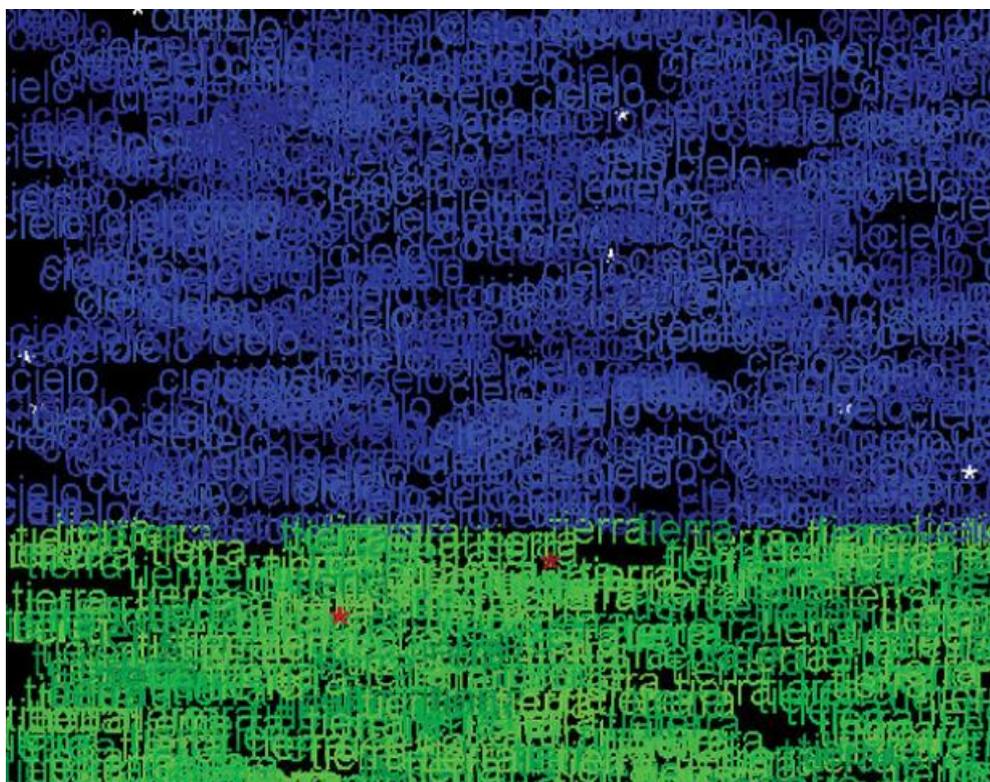
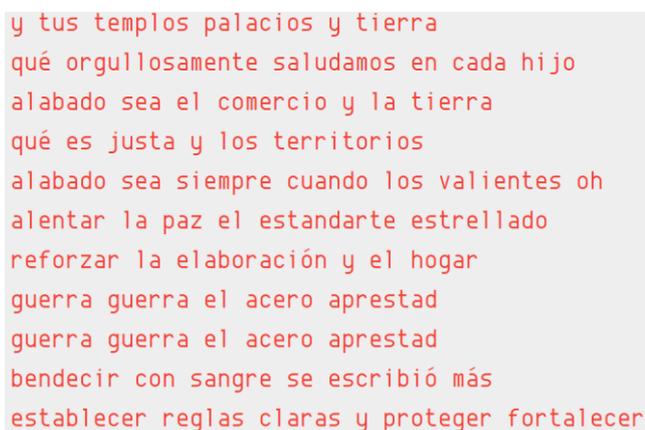


Figura 22. Poema “Cielotierra” de Eugenio Tisselli (1999)

Como pone de manifiesto Kozak, en muchas ocasiones las obras de poesía digital ejercen una crítica hacia la estandarización de los productos digitales para desnaturalizarla. Varias obras de Tisselli suponen un buen ejemplo de este tipo de poesía, ya “que permite vincular la lectura de las rutas estandarizadas de las interfaces con ciertas políticas de la cultura digital del tecnocapitalismo globalizado” (Kozak, 2019, p. 86). Estas obras han sido catalogadas por el mismo autor como “política algorítmica” y, entre ellas,

encontramos “The 27th/El 27” (2014), “Institute for the advancement of popular automatisms” (2015) e “Himno algorítmico transnacional hiperacelerado de América del Norte” (2018). Esta última obra, según el autor, nace como una estrategia para contrarrestar la deriva proteccionista y xenofóbica de Estados Unidos. Las estrofas del poema son escritas “en tiempo real por un algoritmo que funde, en un solo torrente, los himnos de México, Canadá y Estados Unidos (sic), junto con el preámbulo y los objetivos del TLCAN” (Tisselli, 2018). La obra, al ser ejecutada, se reproduce a una velocidad vertiginosa lo que imposibilita leer los versos a la par que suena una música repetitiva, intentando crear una incomodidad en la lectura como forma de mostrar su rechazo a dicha deriva xenófoba.



y tus templos palacios y tierra
qué orgullosamente saludamos en cada hijo
alabado sea el comercio y la tierra
qué es justa y los territorios
alabado sea siempre cuando los valientes oh
alentar la paz el estandarte estrellado
reforzar la elaboración y el hogar
guerra guerra el acero aprestad
guerra guerra el acero aprestad
bendecir con sangre se escribió más
establecer reglas claras y proteger fortalecer

Figura 23. Fragmento de “Himno algorítmico transnacional hiperacelerado de América del Norte” de Eugenio Tisselli (2008)

Otro autor de gran originalidad es el Santiago Ortiz, de Colombia. Este poeta digital experimenta con el lenguaje a través de la creación de algoritmos que generan poéticas a partir de la interacción entre el lector y la máquina, a modo de rizomas textuales que se modifican, fagocitan y extienden de diferentes maneras (Gainza, 2016). Dos de sus obras más conocidas son “Bacterias argentinas” y “Esferas”. La primera de ellas es definida por su autor como “un modelo dinámico de agentes autónomos que recombinan información genética comiéndose unos a otros y donde la información genética es narración” (Ortiz, 2004b, s.p.). En esta obra vemos bacterias que fagocitan textos y que van creando combinaciones de palabras, donde un texto se conforma a partir de un proceso de “fagocitosis textual”. La denominación

“argentinas” se refiere a la voz del narrador, que tiene acento argentino, que surge de las frases contenidas en las bacterias al pulsar en ellas. A medida que el lector genera combinaciones de frases, se producen poéticas provenientes de las múltiples redes gramaticales que surgen de la comunicación entre participantes, máquina y códigos. El autor incluye unas instrucciones para saber cómo interactuar con la obra: “el color del centro indica el alimento que busca (a quién puede comer)”; “el tamaño del centro indica la energía, el tiempo de vida restante”; “el color de la piel indica qué tipo de alimento es (quién se lo puede comer)”; “el tamaño de la piel indica la cantidad de alimento ingerido y la velocidad” (Ortiz, 2004b, s.p.).

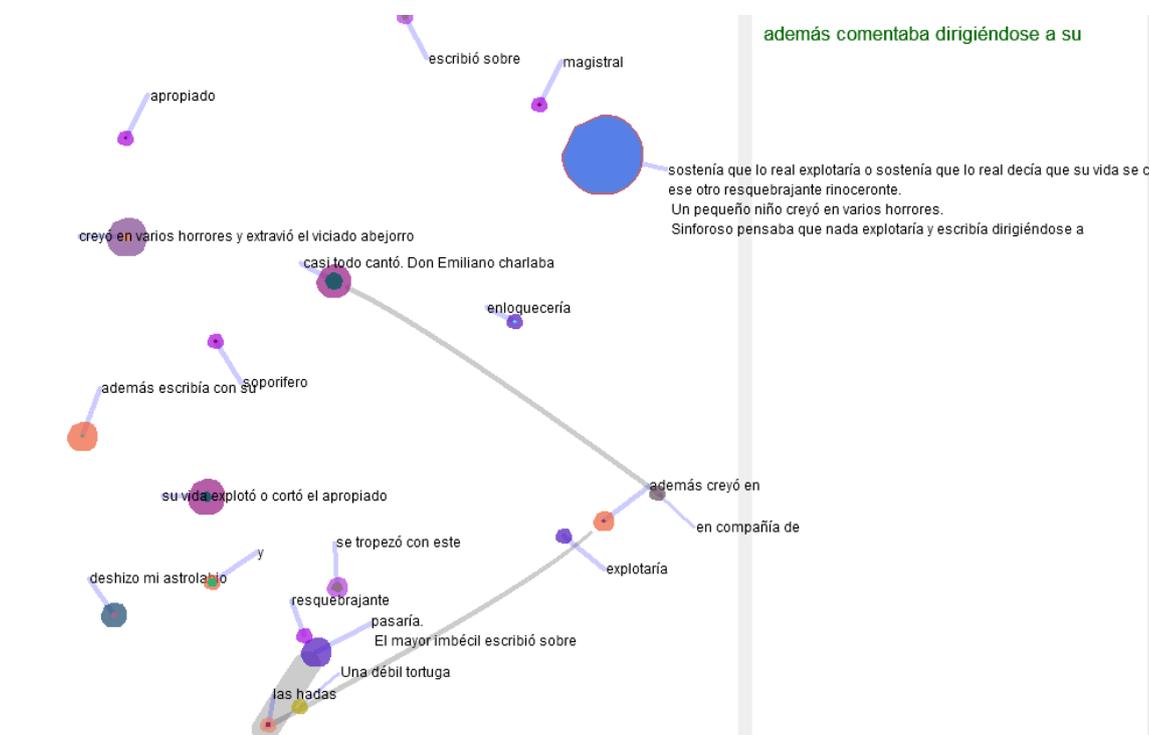


Figura 24. Poema “Bacterias argentinas” de Santiago Ortiz (2004b)

En “Esferas” encontramos una propuesta similar a la de “Bacterias argentinas”. Se trata de un algoritmo que produce combinaciones semánticas en una estructura de esfera que, al girar, va mostrando nuevas palabras y relaciones entre ellas. De esta forma, quienes participan de este ejercicio pueden establecer relaciones entre palabras, leer lo que otros han escrito respecto a la relación establecida y escribir su propia narración-poema-comentario de la relación textual. En esta obra, “la geometría se pone en

inglés, ya que la poesía electrónica, según Saum (2017), resulta un tipo de literatura que se mueve fácilmente entre los medios, pero también entre las tradiciones lingüísticas y los idiomas. La obra cuenta con dos colecciones. La primera de ellas es *#SELFIEPOETRY: Fake Art Histories & the Inscription of the Digital Self*, que explora dos ideas interrelacionadas: “La falsedad tras las historias literarias y artísticas, y nuestra (i)legitimidad a la hora de intervenir en ellas para crear narrativas teleológicas que nos expliquen su evolución” (Lozano Marín, 2019, p. 320). La obra consta de ocho poemas publicados entre 2014 y 2018: “Dreamtigers tigers tigers”, “Futurismo”, “The Democratic Value of Art Making”, “Sensitive But Unclassified (SBU)”, “No Weekend Wi-Fi, un cuadro costumbrista (US of A)”, “The Measure of All Things”, “Pupila Romántica” y “City of Eléi”. Estas obras se basan en el cuestionamiento del Yo, de ahí el título de #SELFIEPOETRY:

Consumers subjectivity and representation has turned into a very particular way of individual signaling, turning the subject into an object of massive amateur (some have called it “democratizing”) representation and distribution. The self (and the photographic image of the self) keeps reappearing in different digital platforms, inscribing itself through the space and time of the Web. In other words, we are obsessed with our faces (and this obsession goes well beyond taking photos in the bathroom) (Saum, 2015a).

La intertextualidad es una característica importante de la obra de Saum, como pusimos de manifiesto también para la de Gache. Se puede comprobar en diferentes poemas de la colección, como “Dreamtigers, tigers, tigers” (en homenaje a Jorge Luis Borges y su obra *El hacedor*), que comienza a escucharse, tanto en inglés como en español, al iniciarse el poema. La grabación de voz se repite interminablemente en ambos idiomas y se ve interrumpida por un vídeo de YouTube que trata sobre los últimos tigres salvajes en la Tierra. A su vez, en la pantalla aparece un fragmento de la obra

de Borges en inglés y se superponen varias copias de un selfi de Saum que muestra su rostro parcialmente oculto por una fotografía de un tigre corriendo.



Figura 26. Fragmento del poema “Dreamtigers, tigers, tigers” (Saum, 2015b)

De la misma manera, en otro poema, “Pupila Romántica”, se coteja una referencia a Gustavo Adolfo Bécquer, puesto que Saum reinterpreta en su obra la famosa “Rima XXI” de Bécquer para dirigirse a sí misma. Al iniciar el poema aparece una fotografía animada de la pupila de la escritora que parpadea. A lo largo de la reproducción del poema, se encuentra hasta tres veces esta imagen y el texto: “Bécquer dijo que la poesía era yo. Clavando mi pupila en tu pupila azul”. Según Lozano Marín (2019, p. 322), con este texto se asiste a una inversión de papeles, dado que en su poema Bécquer establece que él es el poeta mientras que la mujer, musa por antonomasia, es la poesía.



Figura 27. Fragmentos del poema “Pupila romántica” de Alex Saum (2015c).

La segunda serie que crea Alex Saum de su colección #SELFIEPOETRY se titula *WOMEN & CAPITALISM*. En ella, Saum “explora la relación entre las mujeres y su percepción dentro de la estructura (neoliberal) de deseo contemporáneo” (Lozano Marín, 2019, p. 324). Los textos, creados entre 2014-2018, surgen de la experiencia de la autora en Estados Unidos durante casi una década y del abuso de las redes sociales, por lo que sus creaciones se conciben como una colección “open-ended and ongoing” (Saum, s.f.). Esta serie comprende quince poemas, entre los que encontramos algunos como “Perras y moda”, “24_7”, “For Hecuba”, “Amanecer en YouTube”, “Red Emoji Heart”, “Heads Opus (An Abra Poem)”, “Maternidad temprana”, “Enciclopedia mecánica”, “Digital reproduction” y “Deseo, desire”,

Algunos de los poemas en español más destacados son “Maternidad temprana”, en el que se alude a dicho concepto mediante un poema de la propia autora, que va quedando paulatinamente en un segundo plano como consecuencia de la aparición de diferentes imágenes (fresas, sangre, plantas, etc.) o la propia imagen de la autora.

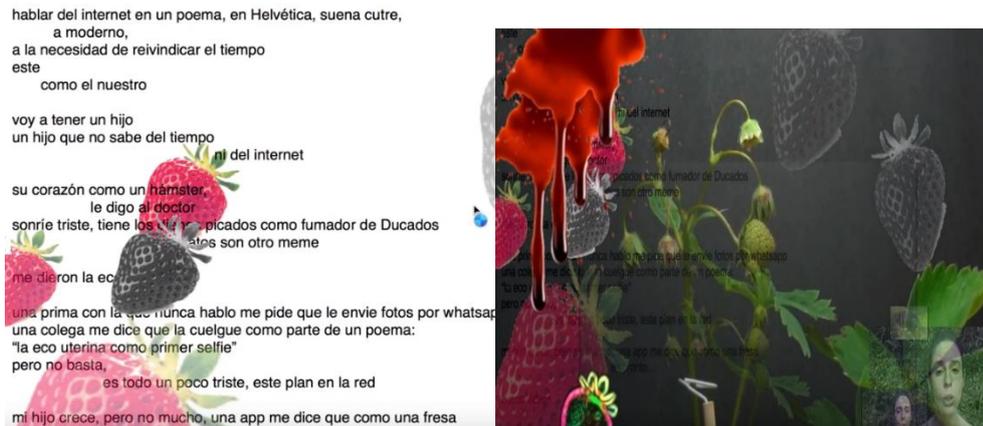


Figura 28. Fragmentos del poema “Maternidad temprana” de Alex Saum (2016)

Un subgénero de la poesía digital lo constituye la llamada “poesía spam”, una poética fundada en esa idea de transmisión de la información masiva e inmediata de Internet, que genera a la vez gran cantidad de palabrería de desperdicio. Entre estos ejemplos, encontramos al poeta argentino Carlos Gradin, con una obra titulada “Peronismo (spam)” (2010), una composición donde “por un lado, se tematiza el malestar causado por la saturación de las bandejas de entrada como consecuencia de la llegada masiva de publicidad engañosa que promete el crecimiento milagroso del cabello o del pene, la reducción del contorno de piernas y abdomen, falsas notificaciones bancarias o solicitudes de ayuda y contacto. Por otro, la obra muestra en la pantalla una conjunción de texto y música; un vertiginoso aparecer y desaparecer de versos que se acoplan y marcan un determinado ritmo poético.” (Gatica, 2019, p. 138). El autor emplea el programa de software libre Time Based Text (tbt.dyne.org) para componer una la obra a partir de los resultados lingüísticos obtenidos de la búsqueda en Google “el peronismo es como”. En palabras de Gatica: “Un performance escritural infinito o ejercicio de apropiación poética” (2019, p. 138).



Figura 29. Algunos ejemplos extraídos de la obra “El peronismo es como” de Carlos Gradin (2010)

Otro autor emparentado con la poesía “spam” es Gustavo Romano, ya que se sirve igualmente de la información disponible en la Web. En este caso, la poesía de Romano es más compleja. Para su proyecto, titulado IP Poetry Project, el creador español ha diseñado un sistema de software y hardware que utiliza material textual de Internet para la generación de poesía que luego será recitada en tiempo real por autómatas conectados a la red. Dichos fragmentos textuales son una combinación de frasecitas ingresadas por usuarios junto con información resultado de búsquedas en Internet (Weintraub, 2016; Cleger, 2016). Como explica el propio Romano, este proyecto tiene como objetivo explorar la relación entre el poeta, la poesía y la tecnología, por un lado, “en lo que concierne a la construcción de los robots, subraya la creciente subjetivación de los sistemas tecnológicos, a quienes dotamos de determinadas características humanas aumentadas artificialmente (en este caso, la memoria, la capacidad de hablar, y escucharse entre sí)” (Romano, 2008, p. 5). Por otro lado, “en relación a las construcciones poéticas resultantes, saca provecho de la virtual conformación de una memoria humana colectiva, a través de la red de Internet y de una poética basada en lo maquínico y lo aleatorio”. (Romano, 2008, p. 5). El proyecto posee dos interfaces disponibles en Internet: el primero corresponde al visor remoto de poemas, donde es posible ver los poemas que recitan los robots; el otro, el IP Poetry Creator, cuyos nuevos textos se agregarán a la biblioteca de IP Poetry, y los seleccionados serán recitados durante la exhibición (Romano, 2004).

El funcionamiento del poema consiste en lo siguiente:

En el IP Poetry Creator, el usuario crea una cuenta para componer su propio poema IP, y luego ingresa el título del mismo, además de dos frases (cortas) de búsqueda (que el bot-administrador o “maestro de ceremonias” —MC-bot— busca en Internet y transmite a los cuatro bots “subordinados”) y dos sentencias (opcionales) que sirven como refranes, recitadas por todos los bots en coro en la performance del poema. Mientras el MC-bot guarda las secuencias encontradas en la red, estas quedan iguales en el poema como “comodín o estribillo” (p. 9). Luego, el usuario define la estructura del poema, tras cuatro menús desplegables. Uno de estos sirve para especificar cuál(es) robot(s) recitará(n) tal “verso”, resultado de una búsqueda o el *input* de una sentencia fija, y cuál(es) permanece(n) en silencio (Weintraub, 2016, p. 294)

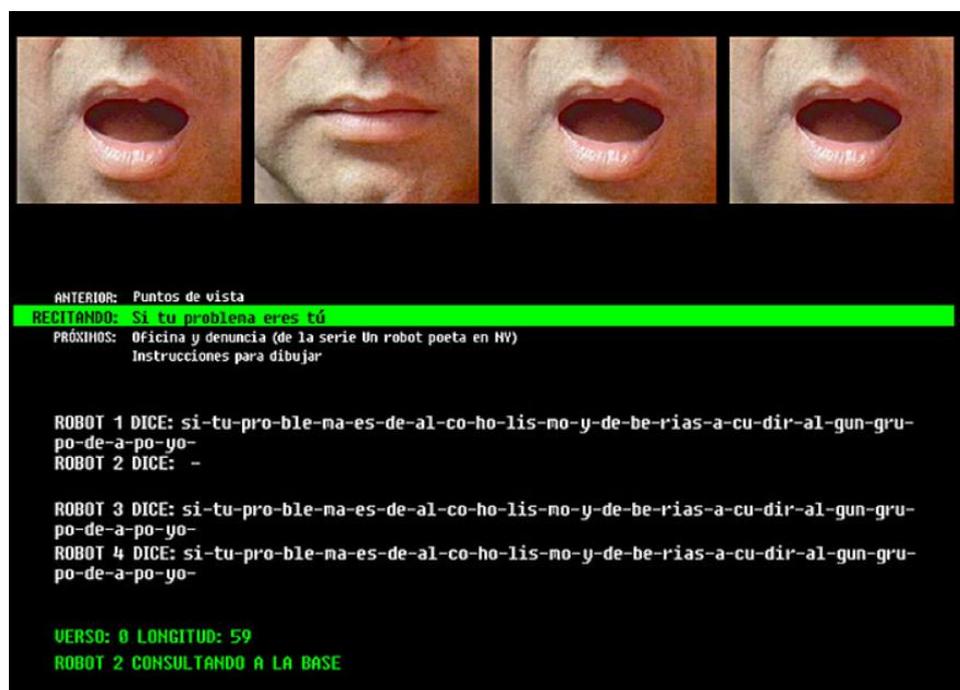


Figura 30. Ejemplo de la obra “IP Poetry Project”, de Gustavo Romano (2004)

En otro plano completamente diferente, se encuentra el creador español Oscar Martín Centeno, un poeta digital que también cuenta con

poemarios publicados en formato tradicional. El tipo de poesía digital que lleva a cabo Martín Centeno es heredero de la videopoesía, aunque, como pone de manifiesto Zalbidea Paniagua, Oscar Martín Centeno “no sólo ilustra el poema y consigue reforzar el significado poético con la lectura expresiva del autor, sino que sus letras en movimiento hacen que el poema cobre vida, y hacen que el lector se sumerja en la relajante música de piano y en la imagen de las manos uniéndose en un ambiente líquido; como si esas manos estuvieran en un río dentro de un bosque imaginario en un recuerdo o un sueño” (Zalbidea Paniagua, 2017, p. 167). Un ejemplo de este tipo de poesía es “El rumor de los álamos”, una versión digital del mismo poema contenido en el libro *Espejos enfrentados*, de 2006. Como explica Cuquerella, “la inclusión de la voz recitando los versos, las letras de los mismos horadando la pantalla y recorriendo las líneas de la palma de las manos, la música compuesta de modo específico para el videopoema por el propio autor, remedian los versos originales dotándolos de una fuerza sorprendente” (Cuquerella, 2018, p. 255).

Por lo tanto, aunque el poema existe de manera impresa, el poema digital que Martín Centeno crea para acompañarlo, en realidad, existe en simbiosis entre el texto impreso y el poema digital, de manera indisoluble e intermedial.



Figura 31. Fragmento del poema “El rumor de los álamos” (2009)

Por último, otro tipo de poesía digital corresponde a la “poesía código” que, según la definición de Durán Rodríguez (*apud* Alonso Valero, 2019, p. 334), consiste en “poemas escritos en lenguaje de programación y cualquier tipo de lenguaje informático. Es utilizar todos los recursos que tiene este lenguaje para una creación artística: todos los símbolos, silencios, variables... Todo el conjunto de elementos que forman el código de la programación”. Un ejemplo de ello es la obra de Belén García Nieto, poeta y programadora informática española, con cuya obra esta creadora intenta sacar el lenguaje informático de su ámbito técnico y funcional e insertarlo en la vida, valiéndose de la ironía como recurso fundamental (Alonso Valero, 2019, p. 342). Efectivamente, para acceder a esta poesía es necesario tener unas nociones en los lenguajes de programación, aunque la composición final de la creación puede resultar poética incluso a quienes no hayan tenido formación en dicho ámbito. Sirva a este propósito de ejemplo el poema “Estado del bienestar” (García Nieto, s.f.). Este poema, como explica Alonso Valera (2019, p. 344), contiene una lista de elementos, que recibe el nombre “desahucio”, y “suma” por su lado es una variable de acumulación. Para cada elemento de la lista “desahucio”, se elimina el nombre correspondiente a la persona desahuciada (o, tal como lo expresa el poema, “suma=0”); ese procedimiento se acumularía y, al final del proceso, la pantalla nos mostraría un mensaje notificando que el nombre de la persona afectada por el desahucio ha sido eliminado (“alert (nombre + “: eliminado”). De este modo, la autora quiere defender la no neutralidad del lenguaje informático y la responsabilidad de las personas que lo utilizan. Como podemos comprobar en la figura 25, el poema se puede leer simplemente como código impreso, aunque, como ha explicado Alonso Valera anteriormente, también se puede acceder al mismo en una página Web HTML.

```

ESTADO DEL BIENESTAR

var desahucio=new Array(),

suma = 0;

desahucio.forEach(

    function eliminar(nombre) {

        suma += nombre;

        alert(nombre + «: eliminado»);

    }

);

```

Figura 32. Poema “Estado del bienestar” de Belén García Nieto (s.f.)

Muchas otras obras, por desgracia, se han perdido para siempre. Por ejemplo, “Untitleddocument” (2005) del artista argentino Ciro Múseres. Según Kozak (2019, p. 82), en esta obra se hacían visibles “multiplicidad de interfaces gráficas de usuario habituales de los sistemas operativos informáticos, como las carpetas y subcarpetas dentro de directorios, al tiempo que fragmentos de código van apareciendo y desapareciendo al compás de música electrónica y de nuestros clics sobre ciertos hipervínculos por descubrir en la navegación”. Lo mismo sucede con la obra “Intimidad” (2005) del artista/programador argentino Leonardo Solaas, consistente en 198 capturas de pantalla del árbol de carpetas completo de la propia computadora del artista, unidas secuencialmente, tal como se visualizaba la noche del 15 de abril de 2005, y que por su disposición gráfica podría considerarse incluso como una pieza de poesía visual. Algo similar sucede con las obras de Saum, que actualmente (finales de 2019 e inicios de 2020) son solo accesibles a través de las grabaciones subidas a YouTube por la propia autora. Por desgracia, como explicaba Joan-Elles Adell, aquí reside un aspecto de gran importancia en la literatura electrónica, pues “el soporte, por su propia naturaleza es inestable, y uno de los trabajos de estos escritores es precisamente, explotar lo máximo posible esta especificidad” (Adell, 2004, p. 142).

3. Propuesta didáctica

Una vez justificados los objetivos didácticos del trabajo de investigación y expuesto el marco teórico, el presente capítulo tiene como objetivo delimitar las propuestas didácticas basadas en la intermedialidad como marco creativo y la poesía digital como género.

En este capítulo se presentará la propuesta didáctica con la que se pretende introducir la poesía digital, un género eminentemente intermedial, en el aula de LE/L2, lo que se hará tomando como referencia pedagógica los enfoques basados en las multiliteracidades. Se intentará responder a la pregunta de por qué son necesarias las multiliteracidades y, como se propone en esta investigación doctoral, la intermedialidad en el aula de LE/L2. A su vez, se especificarán los materiales y herramientas que se consideran adecuados para el objetivo de esta investigación.

3.1. Justificación de la propuesta

Hace ya más de 20 años que el grupo de investigadores denominado New London Group (1996) respondió a la cuestión de qué son y por qué se necesitan las multiliteracidades en general, tal y como se ha introducido en esta investigación doctoral en anteriores apartados. En la época actual, la multiplicidad es cada vez mayor, tanto desde el punto de vista del paisaje medial, que incorpora cada vez más modos de crear significado, como desde el punto de vista de la sociedad, que es cada vez más diversa cultural, social y lingüísticamente. Es por eso que es necesaria una cierta fluidez en los diferentes modos de comunicación (textual, visual, auditivo, etc.) y en diferentes escenarios sociales y lingüísticos con los objetivos de “creating access to the evolving language of work, power, and community, and fostering the critical engagement necessary for them to design their social futures and achieve success through fulfilling employment” (New London Group, 1996, p. 60). Sin embargo, los mismos expertos del New London Group expresaron las dificultades iniciales de los educadores para desarrollar e implementar currículos con los que llevar a cabo una pedagogía basada en las

multiliteracidades. En parte, esta dificultad está basada en la separación que ha habido entre los cursos de lengua y los cursos de contenido. Como puso de manifiesto la Modern Language Association (2007), en numerosas ocasiones se dejaban para los niveles más bajos los cursos de lengua, más ligados al enfoque comunicativo, mientras que los cursos de contenido se limitaban a los de nivel superior. Esta situación provocaba que los estudiantes no consiguieran obtener unos niveles de fluidez en múltiples modos de crear significado y en variados escenarios sociales, ya que los aspectos ligados a la lengua se trataban de manera separada con respecto a los contenidos. Esta división de lengua y contenido, consecuentemente, aparte de no producir estudiantes multialfabetizados, lanzaba el mensaje erróneo de que el contenido se puede estudiar de manera separada con respecto a la lengua, como sucedía y sucede en numerosos cursos universitarios de literatura, cultura o historia, entre otros (Byrnes, 2001b).

Otro concepto clave relacionado con el anterior y también teorizado por el New London Group, es el concepto de *diseño*, referido “tanto a la estructura interna o morfología de un objeto (o texto), como al acto de su construcción o creación, y [que] evoca ideas de creatividad y procesos transformativos” (López-Sánchez, 2014, p. 282). De esta manera, el concepto de *diseño*, implica que los individuos sean, al mismo tiempo, “inheritors of patterns and conventions of meaning while at the same time active designers of meaning” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 175). Por lo tanto, es posible afirmar que las multialfabetizaciones no se basan en habilidades o competencias concretas, sino en el acto de crear diseñadores activos de significado, abiertos a acoger las diferencias, el cambio y la innovación y que, además, ven el proceso de creación de significado como un proceso activo y transformativo (New London Group, 1996).

Por este motivo se propone la inclusión de teoría estética de la intermedialidad en el campo de la enseñanza de lenguas, pues los educadores de L2/LE, basándose en la pedagogía de las multialfabetizaciones, podrían servirse positivamente de un fenómeno artístico y cultural híbrido como marco didáctico en el que potenciar la recepción y la creación dentro de las aulas, haciendo uso de todos los lenguajes, medios, técnicas y recursos que están

hoy día a nuestro alcance. De esta manera, los aprendices podrán ser no solo consumidores, sino también creadores de contenido.

Para este propósito, la presente investigación doctoral se servirá de la poesía digital, un género nacido al calor de las nuevas tecnologías, cuya práctica trasciende las fronteras mediales tradicionales y los permite dejar de ver el concepto de literatura como un medio en sí mismo, sino como una multiplicidad de creaciones artísticas que van más allá del texto impreso.

3.1.1. La necesidad de incluir la intermedialidad

Como se ha expresado en esta investigación, uno de los pilares que sostiene la pedagogía de las multiliteracidades es el de la necesidad de rehuir el dominio del texto impreso sobre el resto de posibilidades textuales. Según el New London Group (2000, p. 9), los educadores tienen que dejar de privilegiar el texto escrito y las formas “estándar” del lenguaje para dar la posibilidad a los estudiantes de exponerse a una multiplicidad de discursos tanto en el aula como fuera de ella, ya que de esa manera podrán asegurar su participación en la vida pública, comunitaria y económica.

Para desarrollar la pedagogía de las multialfabetizaciones, es necesario tomar las propuestas del campo de la alfabetización multimodal. Este tipo de alfabetización explora los diferentes recursos semióticos que tenemos al alcance para producir significado (Kress y van Leeuwen, 2006) y para desarrollar metaconocimiento sobre cómo dichos recursos se usan de manera independiente e interactiva para crear significado (Kalantzis, Cope y Cloonan 2010; Kress, 2000; Unsworth, 2009). El paisaje textual contemporáneo y, por ende, el concernido a la comunicación, están cambiando, lo que genera nuevas posibilidades para la creación de significado. Así pues, la noción de multimodalidad, entendida como el uso de varios modos semióticos en el diseño de un producto o acontecimiento semiótico (Kress y Van Leeuwen, 2011, p. 20), posee gran importancia en la era digital. A su vez, las prácticas de creación de significado multimodales están muy relacionadas con los medios digitales, pues abren un abanico de posibilidades de creación de textos mediados digitalmente (Lankshear y Nobel, 2008).

Las ideas, por tanto, de *modo* y *multimodalidad*, ofrecen numerosas posibilidades para la reflexión y para la innovación educativa. Como ponen de manifiesto Cope y Kalantzis (2009, p. 173), “old logics of literacy and teaching are profoundly challenged by the new media environment”. Este fenómeno, además, muestra algo que resulta de vital importancia para entender la importancia de la multimodalidad en los productos textuales, y es el hecho de que la lengua rara vez funciona independientemente del resto de recursos semióticos (Ventola y Guijarro, 2009)

El New London Group ha mostrado gran interés en los potenciales pedagógicos de los diferentes modos a través de sus investigaciones. En ellas, han demostrado que la mayor parte de nuestras experiencias son intrínsecamente multimodales, lo que hace que sea necesario dotar a los estudiantes de herramientas para entender las posibilidades de cada modo, así como las semejanzas y diferencias entre ellos (Cope y Kalantzis, 2009, p. 179).

La multimodalidad, por tanto, es un modo de enfatizar el hecho de que los seres humanos usan múltiples maneras de crear significado. Como resumen, se puede afirmar que el significado se construye con diferentes recursos semióticos, y cada uno de ellos ofrece diferentes potencialidades y limitaciones, y que estos recursos se unen para crear un producto completo. Si se desea entender la multimodalidad, hay que dar cuenta de cómo se usan esos recursos en entidades completas (Jewitt et al., 2016, p. 3). Por este motivo, el teórico de los medios Elleström (2010) considera que es necesario partir de los conceptos de modo y modalidad para entender qué es un medio y qué importancia tiene en la comunicación. Como se ha puesto de manifiesto en esta investigación doctoral, las definiciones de *medio* y *medialidad* son altamente complejas, pero es necesario tener en cuenta el *medio* como concepto para entender el fenómeno de la intermedialidad. De manera muy general, se podría decir que la idea de medio hace referencia a la “inescapable dimensión material de todo sistema comunicativo” más allá de la idea intuitiva que tenemos de *medio* en tanto *medio tecnológico* o *medio de comunicación masivo* (Prieto, 2017, p. 10). Los diferentes medios, no cabe duda, presentan semejanzas y diferencias entre sí, y la intermedialidad se erige como un puente que se tiende entre las diferencias mediales, pero que se funda sobre las semejanzas entre los medios (Elleström, 2010, pp. 11-12). En los estudios

sobre intermedialidad, sin embargo, el concepto de *medio* poco tiene que ver con las plataformas que se suelen llamar *medios de comunicacion*, sino que es un término paraguas (Rajewsky, 2005) usado de modo flexible para referirse a fenómenos como los canales de comunicación o los sistemas semióticos –los lenguajes artísticos, los géneros literarios e incluso las tipologías textuales– (Masgrau Juanola y Kunde, 2018, p. 622). De manera muy simplificada, el *medio* tiene que ver con la manifestación física del evento comunicativo, mientras que el *modo* se refiere a la manera en la que se usa el lenguaje para transmitirlo (Kern, 2000, p. 27).

Así pues, considerando la definición de la intermedialidad ofrecida en esta investigación, se podría sostener que el concepto de *intermedialidad* bebe del concepto de *intertextualidad*, como puso de manifiesto Lehtonen (2001, p. 76). Sin embargo, no se está hablando únicamente de una expansión del concepto, sino de un nuevo modo de observar la cultura moderna y de entender la creación de significado. Este nuevo modo hace entender el concepto como la participación de más de un medio en la significación o en la estructura de una determinada entidad semiótica (Wolf, 2011, p. 253). Dicha entidad, como no podía ser de otra manera, no vive aislada, sino en estrecho contacto con las que la orbitan. A su vez, retomando el fenómeno de la multimodalidad, el lenguaje con el que un medio significa no se desarrolla autónomamente, sino que su evolución está supeditada tanto a su permeabilidad intersemiótica como a su capacidad de importar o traducir otros lenguajes dentro de sí (Zecca, 2013, p. 27). La intermedialidad ofrece un nuevo modo de entender productos culturales, ya que hace notar cómo los textos, las imágenes y los discursos no se producen de manera independiente, ajenas a los propios componentes que las forman. En pocas palabras, en la creación de significado hay un vínculo muy estrecho entre lo físico (lo material) y lo semántico (las ideas-texto), cuyo contacto genera nuevos modos de percibir el producto final (Mechoulan, 2003).

Por los citados motivos, la intermedialidad puede ser un fenómeno muy beneficioso en el aula de L2/LE desde el punto de vista de una pedagogía de las multialfabetizaciones, sea como cualidad de los productos y creaciones culturales que como práctica discursiva. Como ponen de manifiesto López-Varela y Tötösy de Zepetnek (2008), la intermedialidad se ha convertido en un

fenómeno con gran capacidad para crear nuevas formas artísticas y críticas, así como nuevas formas de distribución del conocimiento y de enlace entre las comunidades, especialmente desde la óptica de lo digital. Si se entiende la intermedialidad como una práctica discursiva, se puede hablar de la habilidad para escribir y leer de manera crítica a través de sistemas simbólicos variados y a través de varias disciplinas, tanto en prácticas discursivas académicas como más generales (López-Varela y Tötösy de Zepetnek, 2008, pp. 66-67).

Esto es especialmente importante en la época actual, con paisajes comunicativos y textuales cambiantes debido, especialmente, a las nuevas tecnologías, que emborronan las fronteras entre medios y géneros, y crean nuevos géneros híbridos. De esta manera, la capacidad de reconocimiento de la hibridación como fenómeno haría que los aprendices devinieran en “critical readers who can interpret and critique the writer’s intention and assumptions as well as the underlying ideologies implicated in the text” (Kumagai y Iwasaki, 2015, p. 110), como predica la pedagogía de las multialfabetizaciones desde sus inicios (Cope y Kalantzis, 1993).

Por esa razón, como se puso de manifiesto a la hora de explicar el fenómeno de la intermedialidad, esta abre un mundo amplio y novedoso en el ámbito de la educación, que requiere que los aprendientes adquieran conocimientos a la hora de entender y generar textos tanto visuales como impresos, orales, con fuentes electrónicas, así como experiencias vitales, eventos culturales y sociales y combinaciones de medios (Pailliotet y Semali, 1999, p. 4). Siguiendo la línea de estos autores, es posible decir que los textos -entendidos en sentido amplio como artefactos culturales- son una combinación de forma y significado en la que actúan diferentes modos y medios para soportar la expresión. Por lo tanto, los educadores tienen que enseñar procesos variados para acceder, construir, conectar y analizar textos, para poder entender y evaluar los significados tácitos y explícitos de los mismos (Pailliotet y Semali, 1999, p. 4).

La inclusión de la intermedialidad en la enseñanza de LE/L2, como afirma Masgrau-Juanola, es un reto difícil que “obre moltes preguntes prèvies i ens fa replantejar molts dels protocols tàcits que tenim establerts entre mestres i alumnes” (Masgrau-Juanola, 2011, p. 42). Esta dificultad proviene del hecho de que, en los fenómenos intermediales,

les hibridacions entre llenguatges són cada cop més diversificades i potents, en la mesura que la tecnologia ens va oferint noves possibilitats, no tan sols com a receptors, sinó també com a emissors. Ja no ens trobem gairebé mai amb textos “purs” que se serveixin exclusivament d’un únic llenguatge (per exemple, el llenguatge escrit —el pa de lletra és cada cop més escàs) (Masgrau-Juanola, 2011, p. 44).

La inclusió de la intermedialitat, per tant, permete aportar una perspectiva nova a la didàctica, influïda per les creacions artístiques i culturals en las que la hibridació de llenguajes artísticos es la razón de ser. Muchas de estas obras artísticas son claramente transgresoras, y “el término transgresor no es baladí”, como ponen de manifiesto Masgrau-Juanola y Kunde (2018, p. 626), puesto que la misma hibridación de lenguajes supone habitualmente una ruptura de las convenciones del medio y una voluntad de hacerlo evolucionar más allá de su tradición.

Si bien es cierto que el fenómeno de la intermedialidad presenta numerosas ramificaciones teóricas, sería contraproducente frenarse en dicho obstáculo a la hora de pensar en la importancia del fenómeno en la didáctica, ya que está presente en numerosas actividades artísticas. La intermedialidad es un fenómeno que forma parte de la cotidianidad en una medida mayor de lo que se podría pensar. Son ya numerosos los estudios que se han dedicado a la importancia de la intermedialidad en diferentes fenómenos que van más allá de los fenómenos comunicativos con los que los individuos se encuentran día a día. Así pues, en el ámbito de la narración y la ficción, en el que se habla de la ficción moderna que se vale de las armonías de los procesos musicales (Wolf, 1999) o trabajos más amplios como el editado por Grishakova y Ryan (2010), dedicado a diferentes tipos de narración, desde la literatura hasta el cine, pasando por novelas gráficas, fotografía, televisión, musicales, videojuegos o la publicidad, en el que abordan cuestiones cómo las posibilidades narrativas de otros medios más allá del lenguaje, cómo los signos colaboran entre sí en obras multimodales y la aparición de nuevas formas narrativas gracias a los medios digitales emergentes. En el ámbito hispánico, existen trabajos similares

que investigan cuestiones como el uso de la pantalla y la imagen en fenómenos narrativos como el teatro, las webseries o la novela (Florenchie y Breton, 2015).

Más concretamente centrados en la literatura, hay estudios que ponen de manifiesto la necesidad de incluir el fenómeno de la intermedialidad en el estudio y la didáctica de esta (Wolf, 2011), o estudios más concretos, como el compendio dedicado a las presencias intermediales en obras narrativas como las de Agustín Fernández Mallo o Enrique Vila-Matas, o las adaptaciones modernas de La Celestina, entre otras cuestiones (Cordone y Béguelin-Argimón, 2016). E incluso investigaciones centradas en aspectos particulares, como la dedicada a la intermedialidad en la literatura para jóvenes (Pérez, 2016). A su vez, son numerosos los estudios dedicados a la intermedialidad en el teatro (Kattenbelt, 2008; Röttger, 2008; Garnier, 2013), en la novela gráfica (Vandermeersche y Soetaert, 2011; Rippl y Etter, 2013), en la música (Wolf, 2002; Marc Martínez, 2011; Arvidson, 2012; Mehring y Redling, 2017), en el arte (Wagner, 2012; Fischer-Lichte, 2016), en el cine (Zecca, 2013; Pethö, 2012) o las series (Dusi, 2016), y en producciones específicas de los medios digitales como el vídeo arte (Rogers, 2011) o la poesía digital (Brillenburger Wurth, 2006). Son muchos los estudios, y no es el objetivo de esta tesis ofrecer una panorámica exhaustiva de los mismos, sino dar cuenta de la amplia difusión del fenómeno en actividades socioculturales susceptibles de ser incluidas en la didáctica. Sin embargo, la mayor y más influyente actividad en la que se puede encontrar la intermedialidad es la navegación por la red, como hemos puesto de manifiesto en más de una ocasión durante este trabajo de investigación. Si bien la intermedialidad es un término que precede a Internet, ha sido con Internet cuando ha encontrado el caldo de cultivo propicio para difundirse a diferentes prácticas artísticas y culturales (Herkman, 2012a, p. 15). Así pues, Internet, a veces calificado de *metamedio* por su capacidad para contener a los otros medios (Fetveit, 2012, p. 51) es el espacio donde se consumen contenidos que mezclan modos y medios sin solución de continuidad y en los que el usuario no es solo un consumidor, sino que produce y crea parte de esos contenidos y estímulos presentes en Internet, como defendía Jenkins (2006).

Pero, ¿qué interés puede tener todo esto para su inclusión en el aula de lenguas? En primer lugar, es conveniente no olvidar que los productos

intermediales son una de las consecuencias más evidentes de los nuevos medios digitales (Jensen, 2016). Como afirman Masgrau-Juanola y Kunde (2018), estas nuevas posibilidades de hibridar lenguajes, medios y modos son enormes y muy eclécticas y, además, tienen la gran ventaja de ser accesibles a un porcentaje altísimo de la población, puesto que cualquier dispositivo con acceso a Internet tiene la posibilidad de producir, editar y publicar contenidos de todo tipo. Dada la difusión de las prácticas artísticas y culturales intermediales, que como se vio en los capítulos iniciales no son exclusivas de la época digital, Masgrau-Juanola y Kunde (2018, p. 627) afirman rotundamente que es “un anacronismo priorizar prácticas artísticas monomediales en las aulas”.

Es imperativo, por tanto, servirse de las prácticas comunicativas que la tecnología posibilita e introducirse en el fenómeno de la intermedialidad para entender mejor, no solo las prácticas comunicativas cotidianas que se llevan a cabo en Internet, sino también prácticas artísticas específicamente digitales cuyo carácter intermedial no es posible obviar. De esta manera, los profesores en general, “deben propiciar las hibridaciones de lenguajes artísticos, la exploración de los límites de cada medio y nuevos modos de transgredirlos, e incluso la invención de nuevos géneros” (Masgrau-Juanola y Kunde, 2018, p. 627).

En este sentido es importante también fomentar enfoques educativos que procuren la creación y la recepción de creaciones intermediales en el aula. Esta posición es la que ha venido defendiéndose desde que se produjo el giro social en la enseñanza de segundas lenguas (Block, 2003), a través del cual se modifica la concepción del estudio de la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas. En este giro sociocultural se entiende el proceso de aprendizaje como un proceso interactivo que debe tener en cuenta el contexto sociocultural y el perfil de los estudiantes (Reyes-Torres, 2018, p. 629) y puso de manifiesto que, para entender el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva radicalmente social, sería necesario “focus on experience that is lived, made sense of, negotiated, contested and claimed by learners in their physical, interpersonal, social, cultural and historical context” (Ortega, 2009, p. 218). En otras palabras, “nothing can be known if it is not known in a given

social context –and out of the social, nothing can be known” (Ortega, 2009, p. 218).

Además, este nuevo enfoque sitúa al estudiante y al educador en la misma posición de agentes activos en actividades colaborativas, a diferencia de otras teorías que sitúan el procesamiento automático del *input* como el pilar fundamental. Asimismo, esta teoría se une a las propuestas defendidas por el New London Group, es decir, la pedagogía de las multialfabetizaciones, ya que la mediación cognitiva y cultural propia de la teoría sociocultural puede tener mucha relación con teorías que ponen atención a la producción del significado, a la comunicación y a la cognición (Lantolf y Thorne, 2006). Por estos motivos, Kern (2000) propone reconfigurar los objetivos y las prácticas de enseñanza de L2/LE en torno los presupuestos defendidos anteriormente. De esta manera, pone de manifiesto Kern (2000, p. 132), es necesario reconsiderar la relación entre lectura, escritura y expresión oral, ya que no es lineal, sino que se solapa, como se muestra en la siguiente figura.

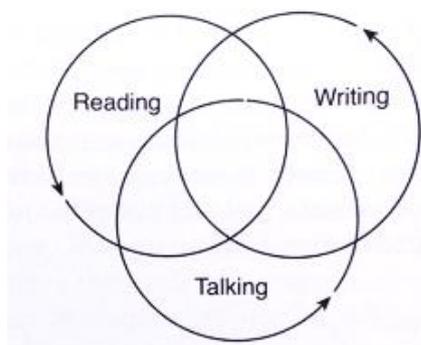


Figura 33. Relación entre lectura, escritura y expresión oral en un currículo basado en las nuevas alfabetizaciones (Kern, 2000, p. 132).

Este solapamiento de la lectura y la escritura, sin embargo, no se trata solo de escribir ensayos sobre textos leídos, sino que va mucho más allá. Como explica Kern (2000, p. 132), los aprendices pueden valerse de la escritura para representar los pensamientos y las interpretaciones de los textos, para escribir sus propias versiones de temas antes de adentrarse en ellos, para escribir reflexiones sobre su propio proceso de lectura, entre otras cuestiones, lo que lo diferencia, según Kern, del currículum tradicional.

Relativo a lo dicho anteriormente, hay que añadir la propuesta hecha por la Modern Language Association (MLA) en su informe de 2007, en el que llamaba a la transformación de los actuales currículos de los programas de lenguas extranjeras, que hasta ahora habían separado de manera neta los cursos de lengua y contenido en niveles bajos y altos respectivamente. Sin embargo, a la luz de las teorías propuestas por el New London Group (2000), la MLA (2007) considera que es necesario poner fin a dicha separación a favor de “a broader and more coherent curriculum in which language, culture, and literature are taught as a continuous whole” (Modern Language Association, 2007, s.p.).

Masgrau-Juanola y Kunde se unen a la reflexión anterior y constatan la tendencia a tratar de un modo diferenciado la producción y la recepción artísticas en las aulas. Por este motivo, consideran que “las actividades de recepción a menudo preceden e inspiran las actividades de creación, ambas propuestas suelen tener una relación de contigüidad, pero no se conciben de modo integrado” (Masgrau-Juanola y Kunde, 2018, p. 630). Del mismo modo, desde la perspectiva más cotidiana, continúan su reflexión declarando que en la educación, “a menudo se trata de modo diferenciado la comunicación cotidiana y la comunicación artística, a pesar de que muchos de los textos cotidianos son de gran ingenio artístico y muchas obras de arte se acercan cuanto les es posible a los modos de comunicación habituales” (Masgrau-Juanola y Kunde, 2018, p. 628).

Estas reflexiones llevan a pensar, de nuevo, en la necesidad de incluir enfoques intermediales en la clase de lenguas, pues, como pone de manifiesto Eagleton (2011) a propósito de la literatura y Kaprow a propósito del arte, no siempre la frontera entre lo que es literatura y lo que no, o lo que es arte y lo que no, no es tan nítida como creemos.

Por este motivo consideramos que los lenguajes comunicativos y artísticos, así como los diferentes medios de los que disponemos para la comunicación nos abren posibilidades de construcción de significado amplísimas y muy sugerentes, ya que estos lenguajes y medios “s’especifiquen i es fan ambigus, s’encavalquen i es barallen per captar l’atenció d’un públic sobresaturat d’estímul, amb una atenció cada cop més multifocal” (Masgrau-Juanola, 2011, p. 44).

El objetivo del presente trabajo de investigación, en definitiva, es saber interpretar y construir textos desde una óptica intermedial, especialmente en contextos digitales, pues es el espacio más fértil para este tipo de creaciones. Para ello, como se ha avanzado en diferentes ocasiones a lo largo de este trabajo de investigación, nos valdremos de la poesía digital.

3.1.2. La elección de la poesía digital

Para la inclusión de la intermedialidad en la clase de L2/LE hemos considerado que la poesía digital podría configurarse como un género adecuado. Por este motivo, en este apartado se darán algunas claves para entender el porqué de la elección de la poesía digital en relación al fenómeno de la intermedialidad y otros fenómenos afines, y cómo su inclusión en la clase de L2/LE puede ser beneficioso a nivel pedagógico.

En primer lugar, es necesario empezar hablando de la poesía como género y el estado en el que se encuentra actualmente con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras.

La poesía es un género controvertido en las aulas actualmente, ya que, según algunos autores, genera cierta resistencia por parte de los estudiantes y de algunos profesores dado el supuesto carácter elitista y la dificultad que presenta dicho género (Newfield y D'Abdon, 2015, p. 511). Esta supuesta resistencia de los estudiantes hacia la poesía se cimenta en varios fenómenos que han ido sucediéndose durante los siglos, como el fin de la poesía como género público, cuyo estatus lo ha obtenido la novela en los últimos siglos (Eagleton, 2005). Igualmente, la poesía como género creativo ha perdido su lugar en el currículum educativo de países como Inglaterra (Andrews, 1991) y, sin duda, en el de muchos otros. Esta cuestión está muy relacionada, quizá, con el hecho de que aprender poesía haya dejado de estar en boga (Pullinger, 2012) y, por ende, con el hecho de que los estudiantes no tengan contacto con el género en contextos que no son el del aula (Alghadeer, 2014). La poesía, de esta manera, se ha convertido en un fenómeno periférico a la enseñanza (O'Neill, 2006). Sin embargo, esto no siempre fue así. Como se ha puesto de manifiesto en este trabajo de investigación, en los albores de la enseñanza de L2/LE el objetivo de la didáctica era equipar a los estudiantes para poder leer

obras maestras de la literatura (Nance, 2014, p. 202). Es más, algunos autores opinan que, sin ese vínculo entre lengua y literatura, las lenguas extranjeras no habrían entrado en los currículos de estudio (Tonkin, 1985, p. 5). Los defensores de esta idea, según Nance (2014, p. 202) argumentaban que, al igual que los clásicos leían textos griegos y latinos en el idioma original para aprender dichas lenguas, los estudiantes necesitaban leer obras maestras literarias de idiomas modernos. Los cursos en todos los niveles, se enfocaban en el estudio de los textos literarios, y la atención a la lengua moderna en cuestión se limitaba principalmente a cultivar la capacidad de los estudiantes de leer en voz alta (Sánchez Pérez, 2009, pp. 33-50).

En la actualidad, sin embargo, la mayoría de investigadores en el ámbito de la didáctica de las lenguas coinciden en lo beneficioso de la inclusión de la poesía en las clases. En un primer momento fueron autores pioneros como Widdowson (1984), Collie y Slater (1987) o Maley y Duff (1991), cuyo propósito principal era el de abrir el mundo de la enseñanza de lenguas a la literatura en general, mostrando las enormes posibilidades de desarrollo que proporcionaba la literatura en el aula desde el punto de vista lingüístico. En lengua española, algunos de los pioneros en el ámbito de la poesía en la clase de L2/LE fueron Martín Peris (2000), Acquaroni (1997) o Naranjo (1999), entre otros tantos que hemos citado en el apartado dedicado a la evolución de la literatura a través de los diferentes enfoques pedagógicos en la enseñanza de lenguas. Si ampliamos el espectro de análisis, numerosos autores han manifestado la importancia de la poesía en la experiencia humana de vida y en el conocimiento del mundo. Hughes (2007), por ejemplo, nota cómo la poesía ocupa un lugar central en nuestras vidas, no solo por el placer estético, sino también por la habilidad que posee para despertar nuestros sentidos, conectar con nosotros mismos y con otros. Stockwell, otro reconocido autor que trabaja en el ámbito de la poética cognitiva, enfatiza la conexión existente entre la apreciación del significado literario y el análisis del texto literario mismo. Dicho autor considera que la clave para “understanding issues of literary value and status and meaning lies in being able to have a clear view of text and context, circumstances and uses, knowledge and beliefs” (Stockwell, 2019, p. 4).

A nuestro juicio, por tanto, queda demostrado hay numerosos argumentos a favor de la integración de la poesía en las clases de LE/L2 y de

que, a pesar de la resistencia inicial que pueda suscitar, es posible crear interés e incluso pasión por la lectura y la escritura de poesía, como han puesto de manifiesto los estudios citados anteriormente y tantos otros que hemos citado a propósito del tema en los apartados dedicados a la literatura en las aulas a lo largo de esta investigación.

Si regresamos por un instante a una de las ideas fundamentales para cimentar esta tesis, la pedagogía de multialfabetizaciones, recordaremos que una de las claves es la de hacer que los profesores sean conscientes de la necesidad de huir de la idea de que el lenguaje es un modo privilegiado por encima de los demás, dada la incipiente complejidad e interrelación de los diferentes modos de crear significado (New London Group, 1996, p. 78). De otro modo, si no se hiciera presente en el aula la necesidad de dejar de privilegiar el lenguaje sobre otros modos, la capacidad de entender y crear significado se vería severamente reducida, pues “teachers who place undue emphasis upon linguistic knowledge construction may limit the growth of literate fluency and imaginative expression in students” (McVee et al., 2008, p. 115). Diversos autores llevan décadas defendiendo la necesidad de ir más allá de la centralidad de la palabra en las clases (Siegel, 1995; Suhor, 1984). Siegel, por ejemplo, aboga por que los estudiantes puedan moverse libremente de un sistema semiótico a otro, de un modo a otro, pues esto sería un modo de fomentar el desarrollo de un amplio abanico de habilidades cognitivas, estéticas y psicomotoras que en las clases tradicionales quedan ocultas (Siegel, 1995, p. 461).

De lo anterior se desprende que la inclusión de la multimodalidad puede ser beneficiosa a la hora de incluir la poesía en las clases de L2/LE y de aumentar el interés por parte de los estudiantes, pues la cultura contemporánea está marcada por un gran pluralismo y heterogeneidad, que nos requiere que miremos los géneros textuales de la misma manera (Masgrau-Juanola y Kunde, 2018). Como recuerda el New London Group, “all meaning-making is multimodal” (New London Group, 1996, p. 81) y, por lo tanto, es necesario que la didáctica explore los múltiples recursos semióticos de una composición textual (Kress y van Leeuwen, 2006) y desarrolle metaconocimiento sobre cómo esos recursos se usan de manera independiente e interactiva para crear significado (Cloonan, 2008).

Si toda la creación de significado es multimodal, la poesía no podía ser de otra manera, como ponen de manifiesto autores como Andrews (2018), para quien la creatividad en poesía se basa en la aglutinación de elementos modales que interactúan entre sí para generar significados cada vez más ricos, a modo de collage. Por este motivo, Dymoke y Hughes (2009, p. 93) están convencidos de que “the powerful, dynamic and multimodal nature of poetry” es la justificación clave “for its inclusion in a 21st-century curriculum”. A este respecto, dada la cada vez mayor frecuencia de textos multimodales, Kress (2003) añade que es “essential to rethink our notions of what reading is” (Kress, 2003, p. 141).

Por desgracia, algunos autores ponen de manifiesto cómo en la educación no siempre se ha tomado este aspecto como una ventaja a la hora de llevarlo a las aulas. Hughes (2009), por ejemplo, piensa que “we have suppressed poetry’s multimodal nature too long within the confines of the print text” y continúa expresando que “students are immersed daily in new media, the cultural tools of their time, and we must redefine our literacy practices in order to stay relevant” (Hughes, 2009, p. 230). A esto se unen los argumentos de Dymoke (2009), para quien la poesía es un medio lúdico más que uno que debe ser “abandonado” en la página impresa, y por ello insta a los educadores a sacarla de la página y llevarla a otros horizontes, pues “if you leave poetry on the page in your classroom you will be in danger of sounding its death knell: it is an organic, enriching communication tool, which taps into all our senses and is constantly renewing and reinventing itself to afford us new ways to express ourselves” (Dymoke, 2009, pp. 80-81).

Así pues, especialmente si se tiene en cuenta que la interacción con los textos es con mayor frecuencia mediada digitalmente, se hace necesario introducir lo digital en nuestra reflexión. Según Jewitt, el carácter multimodal de las nuevas tecnologías requiere “a re-thinking of learning as a linguistic accomplishment” (Jewitt, 2005, p. 8). Esta es la razón por la que se considera que el uso de los ordenadores puede “enhance and extend the engagement of computer-age children with the enchantment of the possible worlds of literary narratives” (Unsworth et al., 2005. p. 1).

Como demuestra Xerri (2012), numerosos autores llaman a la acción a la hora de hacer interactuar la multimodalidad textual con los medios digitales,

ya que ignorar ese fenómeno en las clases sería perder el contacto con los estudiantes y convertir la enseñanza en aburrida e irrelevante para los estudiantes, a quienes se les debe dar la oportunidad de manifestar su creatividad a través de los medios digitales.

La poesía, por su propia naturaleza, ofrece “a wonderful opportunity to develop awareness in students about the role of multimedia in meaning making” (McVerry, 2007, p. 53). Diversos autores han demostrado los beneficios de incluir los medios digitales a la hora de enseñar poesía, como Miller (2007), en cuya investigación que los estudiantes se convertían en lectores y creadores más activos a la hora de acercarse a la poesía a través de los medios digitales. Igualmente, McVee et al. (2008) describen el proceso a través del cual los estudiantes

began to think about how a poem could be represented visually, aurally, or through on-screen movement, they focused on how to communicate the meanings that they wanted others to experience. This moved them away from fears that they would not produce a “correct” interpretation. Instead, they were intent on exploring various modalities to communicate meanings they were discovering (McVee et al., 2008, p. 132).

Esto, sin duda, va en concordancia con las propuestas del New London Group (1996) y de Kress (2003), a la hora de dar importancia a la inclusión de diferentes modos en la producción de significado de los estudiantes.

Por este motivo, es necesario que los profesores saquen la poesía del texto impreso y la lleven a otros medios, como defiende Xerri (2012), ya que los beneficios son evidentes: las clases son más divertidas y estimulan la imaginación, algo especialmente importante a la hora de aprender una L2/LE (Xerri, 2012, p. 509).

Sin embargo, McVee et al. (2008) se preguntan, si la poesía es un género multimodal y como tal se le reconoce, ¿qué hay de nuevo en la poesía digital? Pues bien, los medios digitales ofrecen, sin duda, “new potentials and possibilities for poetry as performance and interpretation because digital environments provide tools that allow composers to engage with the

multimodalities of poetry in new ways” (McVee et al., 2008, p. 114). De esta manera, la educación literaria, afirma Domènech (*apud* Bordons, 2016, p. 52), “s’hauria de veure beneficiada per una formació dels lectors que inclogués diversos codis literaris i artístics, a més del llenguatge propi de l’audiovisual i de les noves formes textuais (artístiques, polítiques...) al si de l’entorn digital”. La lectura, a su vez, como ya proponían Kress (2003) y Jewitt (2005) a la hora de hablar de la multimodalidad, es un fenómeno que cambia al acercarse a la poesía digital. A este tenor, prosigue Domènech afirmando que “sembla que bastim estratègies de lectura més visuals o basades en la forma i posem en funcionament recursos distints als que demana l’automatització i l’extensió del fenomen de la lectura lineal no ens permet posar en ús tan sovint” (*apud* Bordons, 2016, p. 52).

Alghadeer (2014) lleva a cabo un breve recorrido sobre el paso del texto impreso al texto digital. En primer lugar, este paso sugiere una exploración y una experimentación que pueden dar lugar a nuevos puntos de vista y cambios de significado, algo de especial importancia si queremos que el estudiante sea un agente activo de su propio aprendizaje. De esta manera, los medios digitales pueden ser un medio muy fructífero a la hora de representar y apreciar la complejidad de la poesía. Los significados abstractos compuestos en forma de vocabulario que posee un poema pueden encontrar alternativas en los medios digitales, como dice Marques (2012), quizá fruto de nuestra necesidad de encontrar una forma de conocimiento más inmediata, más global y más visual. De manera evidente, las tecnologías digitales proporcionan una plataforma en la que los recursos semióticos se pueden combinar y desplegar en nuevas e innovadoras maneras, como afirma O’Halloran (2009).

Por este motivo, consideramos que los nuevos espacios digitales pueden ser espacios fértiles para el acceso de los estudiantes a la poesía. Nuestras actividades cotidianas han cambiado con el advenimiento de estas tecnologías. Como observa Kress (2010), nuestro acceso a los textos, por ejemplo, a los manuales usados en la enseñanza, cambian para dar cuenta de las nuevas formas de creación de significado mediadas digitalmente. La poesía, presente en nuestros ritmos diarios a través de letras de canciones, de publicaciones en redes sociales, de conversaciones, de manifestaciones y protestas, de la publicidad y de tantos otros medios, también se puede valer de

estas tecnologías digitales para hacer más cercana la experiencia poética a los estudiantes (Dymoke y Hughes, 2009). Estos nuevos paisajes digitales, según puso de manifiesto Kress, abren el abanico de posibilidades ampliamente, pues lo que hacen es “stretch, change, adapt, modify the elements and thereby change the whole set of representational resources” (Kress, 1998, p. 68).

La elección del género de la poesía digital, por lo tanto, no es baladí, ni surge simplemente de un vano deseo de innovación, sino que se fundamenta en dos principios fundamentales. En primer lugar, como ya es conocido para quien se dedique a la enseñanza de L2/LE, los textos literarios proporcionan un abanico de oportunidades amplísimo para que el estudiante profundice y desarrolle todos los aspectos de la literacidad que se consideran fundamentales en el aprendizaje de una L2/LE. Esta inclusión del texto literario en L2/LE, que podríamos denominar educación literaria, se podría definir como “un proceso pedagógico a través del cual el estudiante, a raíz del contacto y la interacción con el texto, tiene acceso a un aprendizaje significativo que fomenta el pensamiento crítico, la creación de un vínculo afectivo con la lectura y el desarrollo de la competencia literaria” (Reyes-Torres, 2018, p. 632). Además, la comprensión de un texto literario, se encuentra entre la interacción entre el lector y el texto mismo. No podemos olvidar que, como defendía Kern (2000), el conocimiento que cada alumno alcanza es algo exclusivamente individual, sujeto a su propio bagaje, conocimiento del mundo y literacidad previos. Es clave, por ende, que el alumno conecte con el texto tanto a nivel personal como psicológico e intelectual.

Y, en segundo lugar, el adjetivo *digital*, cuya adhesión al concepto de nuevas literacidades tuvo su primera aparición de la mano de Gilster (1997), quien definía este nuevo alfabetismo digital como la capacidad de acceder y utilizar los recursos de los ordenadores interconectados (Gilster, 1997, p. 1). Sin embargo, como recordábamos a la hora de explicar el concepto, no se puede reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital ni a su dimensión más tecnológica (Gutiérrez Martín, Tyner, 2012, p. 38). Para Gutiérrez Martín, de nuevo, lo verdaderamente importante es “el desarrollo del espíritu crítico y la capacidad de comunicarse, reflexionar” (Gutiérrez Martín, 2008, p. 6).

Por lo tanto, podríamos decir que hemos elegido la poesía digital por sus posibilidades expresivas, ya que aúna lo literario con lo digital, especialmente necesario en nuestra propuesta de aunar la educación literaria y las alfabetizaciones digitales.

Además, la poesía digital presenta una serie de características que son fundamentales para entender nuestra elección en relación con el fenómeno de la intermedialidad. En palabras de Kozak (2017):

Pensar la poesía digital nos enfrenta a una serie de problemas teóricos. Entre ellos: su definición, su especificidad y/o difuminación de límites en relación con otras artes; sus vinculaciones con genealogías de experimentación poética –lo que lleva a trazar entramados entre teoría e historia literaria–, y más allá, sus vinculaciones con la cultura tecno-digital; los debates en torno de la materialidad de la poesía; las concepciones de obra, autor y lector que establece; el problema de los géneros que podrían delimitarse en su interior (Kozak, 2017, p. 1).

Como observamos, en muchas de las dificultades teóricas que presenta la poesía digital encontramos espacios ventajosos para incluirla en la clase de L2/LE. En primer lugar, la difuminación de los límites, uno de los fenómenos que fundamentan la intermedialidad, es clave para entender la poesía digital como género. Como pone de manifiesto Brillenburg Wurth (2006, p. 8), estamos hablando de un concepto, el de intermedialidad, que puede servir para analizar ese “in-between” en el que surge dicha poesía digital. En segundo lugar, encontramos sus vinculaciones con la experimentación poética, como recuerda Bordons (2016), una característica fundamental de la poesía que es necesario tener en cuenta a la hora de incluirla en la enseñanza. Este carácter experimental, a simple vista, puede parecer un escollo, como ha notado Escandell Montiel (2011, p. 29), “no en vano su marcado tono experimental, que ha generado resultados desde el juego electrónico (con adaptaciones directas, incluso de programas informáticos y videojuegos a creaciones de tintes poéticos) hasta la ilegibilidad absoluta, dificulta su uso en

el aula de español”. Sin embargo, otros autores notan que los educadores, desde Freire, han tomado el juego y la experimentación como un valor pedagógico fundamental en la enseñanza de L2/LE, como Disney, para quien

L2 proto-authors produce meaning when treating the L2 as an experimental material; we might say that extending my L2 complexifies the games inside my textual world. Playfulness is both approach (spontaneity, self-challenge) and process (invention, intrapsychological/interlinguistic exploration) and, without the element of play, we might as well engage in the (equally serious) business of expressing ideas persuasively through the analysis and critique of critical writing (Disney, 2014b, p. 5).

En tercer lugar, no podemos olvidar la importancia de los medios digitales. Como ponía de manifiesto Selber (2004) en su libro *Multiliteracies for the Digital Age*, la alfabetización digital es entendida como una habilidad que permite a los usuarios servirse de las TIC como herramientas, pero también subyace una capacidad crítica que apela a la visión de las TIC como herramientas creadoras de artefactos culturales que llevan a los usuarios a cuestionar la existencia, el propósito, la funcionalidad y la materialidad de dichas herramientas digitales. En este sentido, consideramos necesario hacer un breve apunte sobre algunos conceptos usados en las TIC. Para muchos, el concepto de *multimedia* es uno de los conceptos que vertebra la producción digital. Como hemos explicado anteriormente en este trabajo de investigación, este es un término técnico que hace referencia a un conjunto de sistemas que proporcionan el hardware y software necesario para combinar imágenes estáticas y en movimiento junto con texto, sonido e información. En pocas palabras, multimedia “is the seamless integration of data, text, sound and images of all kinds within a single, digital information environment” (Feldman, 2003, p. 25). El término *multimedialidad* y el de *intermedialidad* se usan, en ocasiones, de manera intercambiable. Sin embargo, para Brillenburg Wurth (2006), hay una diferencia significativa entre ambos que es necesario puntualizar, especialmente al referirnos al fenómeno de la poesía digital. La

diferencia entre ellos “is already announced in the prefixes ‘multi’ (many) and ‘inter’ (between)” (Brillenbug Wurth, 2006, p. 1). Por este motivo, la autora defiende que la intermedialidad es la “more appropriate tool of the two to analyze the dynamic aspects of medially complex digital poetry” (Brillenbug Wurth, p. 1). De esta manera, continúa la autora, al analizar el complejo medial en obras de poesía digital “Intermediality would then be a destabilizing moment in a multimedial setting (...) the intermedial could here be imagined as an event (rather than an inherent quality) that occurs when the verbal, spatial, and visual become dispersive processes” (Brillenbug Wurth, 2006, p. 12). Es decir, esta relación de cruces de lenguajes y medios proporciona “una mirada que puede aportar un plus de significación a la lectura crítica” (Kozak, 2017, p. 3). Esto significa, por lo tanto, que una obra multimedia puede convertirse en intermedial si las diferentes formas mediales que lo constituyen se vuelven interactivas e intertransformativas, lo que convertiría a la intermedialidad como un momento desestabilizador dentro del escenario multimedia.

Por último, la relación entre la poesía digital y conceptos como obra, autor o género son muy volubles, pues, entre otras cuestiones, encontramos gran dificultad para considerar una obra de literatura digital como una creación cerrada, y también para atribuir roles separados al autor y al lector, ya que a veces interactúan en géneros cuya propia historia está ligada a la historia de los medios digitales, lo que hace su evolución sea más acelerada que en los géneros tradicionales. En relación con estas cuestiones, en ocasiones los educadores reproducen una visión literaria de lo que es la literacidad dándole un valor preeminente al formato libro y a ciertos textos, convenciones y prácticas de asimilación de dichos textos (Bataller Catalá y Reyes Torres, 2019). Sin embargo, el New London Group puso de manifiesto la necesidad de huir de dichos conceptos de literacidad, pues

People create and innovate by hybridising, that is by articulating in new ways, established practices and conventions within and between different modes of meaning. This includes the hybridisation of established modes of meaning (of discourses and genres), and multifarious combinations of modes of meaning

cutting across boundaries of convention and creating new conventions (New London Group, 2000, p. 29).

Bataller Catalá y Reyes Torres relacionan estas experiencias de la literatura con dos conceptos que ha puesto sobre la mesa Daniela Cavalli (2005), la “educación literaria” y la “literacidad literaria”. El primero de los conceptos va ligado al aprendizaje en un ambiente escolar, mientras que el segundo se concibe como un conjunto de prácticas que va más allá del aprendizaje en el aula. Hay, por lo tanto, una necesidad de concebir la literatura y la educación literaria como algo que no puede ser reducido al estudio y la internalización de una selección de convenciones” (Reyes-Torres, 2018, p. 636).

3.1.3. Experiencias similares en el aula

Ha habido intentos por parte de investigadores de llevar al aula la poesía y otras creaciones artísticas desde la óptica digital, así como la literatura electrónica en general, pero no conocemos experiencias concretas que hayan llevado la poesía digital al aula de L2/LE. Sin embargo, a la hora de diseñar la presente propuesta didáctica, ha sido muy útil tener acceso a propuestas como las anteriores y tantas otras que toman las multialfabetizaciones para llevar al aula algún tipo de actividad creativa.

De esta manera, por ejemplo, encontramos propuestas dentro del llamado género de la narración de historias digitales a través de vídeo -*digital video storytelling*, en inglés-, en las que los estudiantes tienen que crear un vídeo digital en el que el narran una historia personal con la ayuda del vídeo o de series de imágenes (Godwin-Jones, 2012). Como se puede leer en la página web de la Universidad de Houston dedicada a los usos educativos de la narración digital, este tipo de historias contienen, como su nombre implica, “digital stories usually contain some mixture of computer-based images, text, recorded audio narration, video clips, and/or music”. A pesar del énfasis que se pone en lo digital, este tipo de narración, no es una práctica nueva. Entre sus pioneros encontramos a Bernard Robin, autor de la página citada

anteriormente, y a Joe Lambert, fundador de StoryCenter, una comunidad dedicada a la creación de narración digital (Lambert y Hessler, 2018).

En relación con lo anterior, encontramos propuestas como la de Kumagai, Konoeda, Nishimata y Sato (2016), en el que ponen de manifiesto cómo esta experiencia de compartir vídeos en línea da la posibilidad a dicha creación de tener un público más amplio que el profesor y los compañeros, proporciona a los alumnos una oportunidad para usar la lengua para objetivos comunicativos auténticos y les hace ser conscientes de la responsabilidad de decidir cómo y dónde compartir vídeos con un público amplio (como la adecuación del contenido, el uso de material protegido por derechos de autor, cuestiones de privacidad, etc.). No es esta la única propuesta que usa la narración digital, por supuesto, pues existen numerosas como las de Nikitina (2010), Oskoz y Elola (2014) y Castañeda et al. (2018), entre otras. Encontramos, a su vez, propuestas que se valen de otros géneros o medios para introducir la pedagogía de las multialfabetizaciones en clase, como las propuestas basadas en los medios visuales (Brown et al., 2016), las basadas en las presentaciones a través de póster (Wu, 2016) o propuestas basadas en plataformas Wiki desde la óptica de la multimodalidad (Spinelli, 2016). Lo cierto es que estas propuestas demuestran, como defendía Nikolova (2002), que el involucramiento de los estudiantes en crear sus propios productos aumenta su motivación y les lleva a mejorar el aprendizaje de contenidos. Una cuestión defendida también por Dörnyei (2001), para quien el involucramiento de los estudiantes en el diseño de ciertos aspectos de su propio curso es motivador y efectivo a partes iguales.

Otra tipología de propuestas son las que han intentado incluir la poesía convencional en el aula a través de medios digitales. Dentro de este tipo de propuestas, encontramos algunas que se centran en aumentar las posibilidades interpretativas de los estudiantes a través de medios digitales. Así, encontramos propuestas como la de McVee et al. (2008), en las que una serie de estudiantes presentaban creaciones poéticas a través de programas como PowerPoint, DreamWeaver o iMovie, la de Xerri (2012), cuya propuesta se basa en la introducción de la poesía a través de videopoemas, podcasts, hipertextos y wikis, o la de Alghadeer (2014), que demostraba el éxito de llevar

al aula la poesía a través de programas o aplicaciones como Prezi, MovieMaker y redes sociales como Twitter o Instagram para su publicación.

Otras propuestas se centran en la producción creativa por parte de los estudiantes, como la de Höglund (2017), que gira en torno a la creación de videopoemas por parte de estudiantes adolescentes, o la de Magnusson y Ghode (2019), que demostraban la posibilidad de permitir una mayor creatividad y amplitud medial a los estudiantes para la creación de poemas propios.

Para estos autores, los medios digitales ofrecen nuevas potencialidades y posibilidades para la poesía, tanto para la creación como para la interpretación, ya que se les ofrece un abanico de herramientas digitales que les permite acercarse a la poesía con una visión menos limitada desde el punto de vista material.

Desde el punto de vista de la literatura propiamente digital, encontramos varias propuestas, especialmente en el ámbito de la enseñanza de LE/L2. En el manual *Reading moving letters*, editado por Simanowski, uno de los grandes teóricos del hipertexto y la literatura digital, encontramos varias propuestas que, desde diferentes lugares del mundo, han intentado introducir la literatura digital en la clase de lenguas. En uno de los artículos encontramos uno de los primeros intentos de llevar la literatura digital al aula de la mano de la investigadora alemana Astrid Ensslin. Se trata de un proyecto de investigación llevado a cabo el año 2004 en la Universidad de Leeds, en el que participaron 13 estudiantes voluntarios de diferentes programas de Lenguas Modernas que estudiaban alemán, que fue la lengua de las obras digitales tratadas. Entre los objetivos del proyecto, encontramos: “Testing and fostering intrinsic motivation, developing advanced communicative competence in a foreign language (German), medially extended literary competence and spatial, macrostructural thinking through creative collaborative writing in the digital medium, as well as to teaching critical awareness along the lines of poststructuralist and hypertext theory” (Ensslin y Pope, 2010, p. 315). A través de este estudio, los autores demuestran que el hipertexto se adecua perfectamente a los objetivos habituales de las clases de lenguas: enfoque centrado en el alumno, orientación al proceso de enseñanza-aprendizaje más que al producto, autonomía del estudiante, motivación y aprendizaje a través

de la colaboración. Otra propuesta, en este caso en el ámbito de la enseñanza del noruego como L1, es la de Børresen (2011), cuyo objetivo es el de poner de manifiesto la importancia de la literariedad y de la materialidad del medio en las obras digitales para aumentar la motivación de los estudiantes.

En el ámbito del español como lengua extranjera, encontramos varios trabajos pioneros. El primero de ellos es el realizado por Escandell Montiel (2011), en el que se ofrece una explicación del concepto de literatura digital y una breve delimitación de los subgéneros, para finalizar realizando una selección de textos digitales susceptibles de ser usados en el aula. Sus propuestas están adscritas mayormente al ámbito de la narrativa, especialmente a través de redes sociales, blogs o wikis. La siguiente aportación didáctica es la de Meza Meza (2012), centrada en propuestas “hipertextuales e interculturales”. Esta aportación didáctica presenta algunas propuestas sacadas del Centro Virtual Cervantes y lleva a cabo una serie de explotaciones didácticas a partir de las mismas. Por último, la tercera aportación conocida por este investigador hasta la fecha, es la de Novaković (2015), que llevó a cabo un taller de escritura colaborativa con los alumnos a través de *inputs* visuales, para lo que eligieron una hipernovela que sirvió como ejemplo de acceso al género.

En entornos educativos universitarios, encontramos tan solo las propuestas de Alex Saum-Pascual, de la Universidad de California, Berkeley. Esta propuesta se enmarcaba en un curso titulado “Electronic Literature: A Critical Making and Writing Course”, definido como “a Spanish language writing intensive workshop on e-lit that encourages the practice of DH tools and methods (hands-on digital hacking) in hopes of developing new theories of the digital literary, as well as exploring how e-lit can help us reevaluate computational practices” (Saum-Pascual, 2017, p. 8). Dicho curso, basado en la experimentación y el descubrimiento de las herramientas digitales y los principios informáticos detrás de las obras de literatura electrónica, tenía como objetivo analizar creaciones poéticas o narrativas, prestando atención a las condiciones técnicas y materiales que lo hicieron posible: cómo funciona el código, qué programas se usaron para crearlo, la necesidad de software propietario, etc., pues, a diferencia de la literatura impresa, con la literatura digital las posibilidades materiales y las limitaciones mediales son elementos de

gran importancia a la hora de introducirse en las obras. El curso, que se realizó por primera vez en 2016, cuenta con dos módulos, uno dedicado a la mejora de las habilidades de expresión escrita en LE/L2 y al análisis crítico de los diferentes aspectos de algunas obras de literatura electrónica, como el sentido de autoría, la originalidad, la estructura narrativa, entre otras. En el segundo módulo, por otra parte, se pone de manifiesto la necesidad de trabajar diferentes habilidades, pues la literatura, al ser un género interdisciplinario, abre la puerta a un gran abanico de posibilidades. De esta manera, el segundo módulo introduce a los estudiantes al manejo de diferentes herramientas y métodos para poder crear desde poesía digital y generativa, así como narrativas hipertextuales o ficciones basadas en redes sociales, entre otras. No obstante, una vez realizado el análisis pormenorizado de las propuestas presentadas a los estudiantes y de las creaciones digitales de los propios estudiantes que han participado en el curso, observamos una preponderancia casi plena de la narrativa frente a la poesía. En el artículo que la autora publicó en 2017 para analizar su propuesta, así como en la relación de propuestas llevadas a cabo por los estudiantes disponible en la página web del departamento, que la autora proporciona en su artículo, se constata que las propuestas tienden a basarse en la narrativa hipertextual, en las ficciones en redes sociales y otros géneros de literatura electrónica con gran carga narrativa.

En general, estos estudios demuestran, como señala Saemmer (2010) en relación con la introducción de la literatura digital en la enseñanza francesa, pero extrapolable al resto de sistemas educativos, que los estudios literarios son muy resistentes al trabajo con la literatura digital por dos motivos. En primer lugar, porque es difícil introducirlo en el sistema de evaluación ya establecido en la mayoría de currículos y, en segundo lugar, por su estatus ambiguo de obras digitales a caballo entre la literatura, las artes visuales y la performance (Saemmer, 2010, p. 329). Por otra parte, como señala Goicoechea (2010), las creaciones digitales requieren del lector una libertad interpretativa que puede ser un reto para los estudiantes que acceden a ellas, pues, además, con cada obra tendrán que empezar de nuevo su experiencia como lectores, pues será necesario adaptarse a “new reading instructions, new rules and settings, new record mixes, text styles and types, new combinations

of text and image, movement, speed, music and - in the most extreme cases”, e incluso se enfrentarán a “literature without words” (Goicoechea, 2010, p. 352), como hemos mostrado en los ejemplos de literatura electrónica.

Son pocos los trabajos que dedican sus propuestas a la poesía digital, posiblemente a causa de las dificultades que ponía sobre la mesa Goicoechea. Sin embargo, dicha resistencia a la inclusión del género en la clase de LE/L2 puede remitir a la dificultad para incluir la propia poesía en general, cuya inclusión en la clase de lenguas ha sido demostrada como beneficiosa por diversos investigadores (Hanauer, 2010; Iida, 2008). De manera similar, la investigación con la poesía digital muestra que explorar las posibilidades del significado poético a través de diferentes modos y medios estimula la implicación de los estudiantes con el aprendizaje, así como el desarrollo de las diferentes alfabetizaciones citadas en este trabajo (Xerri, 2012; Newfield y D’Abdon, 2015).

3.2. Métodos y materiales

Los métodos usados en esta investigación provienen, en gran medida, de las teorías surgidas de las investigaciones en el ámbito de las nuevas alfabetizaciones y de la educación literaria. En este apartado intentaremos profundizar en la planificación de la propuesta, detallando los diferentes métodos de los que nos valdremos para ello.

Para empezar, nos gustaría recordar una reflexión del lingüista Richard Kern, quien escribió que “the aims of teaching face-to-face verbal interaction and developing learners’ ability to read, write, and think critically about texts are not incompatible goals but, in fact, mutually interdependent” (Kern, 2000, p. 5). Consideramos necesario recordar esta reflexión, ya que, como argumentan los defensores de la pedagogía de las multialfabetizaciones, la producción oral viene de la mano de la lectura y de la escritura, y no se centra únicamente en la experiencia del alumno y su mundo más inmediato, como es el caso en el enfoque comunicativo, sino que se centra en el análisis y la reflexión sobre los textos y los contextos (López-Sánchez, 2014, pp. 285-286), sin negar la validez del enfoque comunicativo, sino tratando de compensar el excesivo énfasis en el lenguaje transaccional (Byrnes et al., 2006) y, además, dando una mayor

importancia a las alfabetizaciones digitales (Escandell Montiel, 2017). Por lo tanto, este trabajo tiene el objetivo, como también defienden Bataller Catalá y Reyes Torres (2019, p. 2), de “hacer compatible el enfoque comunicativo y la interacción verbal con una pedagogía de las multiliteracidades basada en el uso de diferentes tipos de textos y recursos multimodales que responda a las necesidades educativas de la sociedad digital y globalizada del siglo XXI”.

Para ello, la pedagogía que se presenta con esta investigación estará basada en cuatro principios fundamentales de la pedagogía de las multiliteracidades que consideramos los cuatro pilares fundamentales de esta propuesta didáctica desde el punto de la innovación didáctica (López-Sánchez y Kumagai, 2016). Los esbozaremos a continuación para poder desarrollarlos en los siguientes capítulos en relación con nuestra propuesta didáctica concreta.

En primer lugar, consideramos que la pedagogía de las multialfabetizaciones supone un marco para la integración y la transformación curricular, especialmente al considerar la necesidad de unir lengua y contenido a través de todos los niveles. Una de las formas de conseguir dicha integración es a través del uso de los géneros en un sentido amplio, como demuestran diferentes autores (Kumagai et al., 2016) y como proponemos en este trabajo con la poesía digital.

En segundo lugar, se hace necesario considerar la didáctica como una pedagogía para “diseñadores”, en el sentido propuesto por el New London Group (1996) y Kern (2000), entre otros. En este sentido, como explicaremos con más concreción posteriormente, es necesario dejar de considerar al estudiante como un hablante nativo incompleto, y pasar a considerarlo como un aprendiz más libre, con una mayor capacidad de acción y capaz de crear su propio significado, incorporando los diseños a los que ha sido expuesto, sin limitarse a reproducirlos pasivamente. En nuestra propuesta didáctica, como veremos, la idea es que los estudiantes sean capaces de usar los diseños disponibles para dar luz a nuevos textos, uniendo así las habilidades receptivas a las productivas y convirtiéndolos en agentes activos de su propio aprendizaje.

En tercer lugar, abogamos por una pedagogía de la colaboración, ya que, tradicionalmente, en la enseñanza de lenguas el aprendizaje se ha considerado un acto individual en el que el estudiante recibe e internaliza el

conocimiento proporcionado por el profesor. Como hemos puesto de manifiesto a lo largo de esta tesis, esto va en contra de las perspectivas de aprendizaje que defiende la teoría de las multialfabetizaciones, basadas en parte en las teorías de Vygotsky. Así pues, el New London Group defiende que “knowledge is developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds, and perspectives” (New London Group, 2000, p. 30). En nuestra propuesta didáctica, el objetivo es huir del trabajo individual, para que de esa manera la colaboración entre estudiantes y también entre estudiantes y profesor puedan generar nuevas oportunidades de aprendizaje no consideradas a priori.

Por último, consideramos necesario incluir una pedagogía para agentes sociales, como lleva defendiendo el New London Group desde su primer artículo en 1996 titulado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. Tanto los profesores como los estudiantes se erigen en “diseñadores de futuros sociales”, ya que a ambos se les requiere la necesidad de convertirse en agentes activos del aprendizaje. De esta manera, “the instructional space becomes an arena where they deconstruct, reconstruct and transform genres, engage in critical analysis, recognize themselves as cultural and linguistic mediators, negotiate identities and redesign self-images, gain a sense of ownership of their own learning, and become confident multimodal meaning makers” (López-Sánchez y Kumagai, 2016, pp. 235-236), cuestiones, en general, muy relacionadas con la intermedialidad, marco artístico que vertebrará nuestra tesis.

3.2.1. Planificación de la propuesta

En este apartado ofreceremos una explicación más detallada de los diferentes métodos que consideramos necesarios a la hora de presentar nuestra propuesta. En particular, nos centramos en la teoría del diseño, para posteriormente hablar del enfoque por géneros y de las cuatro pautas fundamentales que identificó el New London Group para poder llevar a cabo propuestas didácticas basadas en dichas teorías. Finalizaremos con una aproximación a los materiales necesarios para poner en práctica nuestra propuesta didáctica.

La teoría de las multialfabetizaciones no es una teoría nacida con la didáctica de las lenguas en mente. Sin embargo, como demostró Kern (2000) hace dos décadas, se adapta muy positivamente a dicho contexto. Como pone de manifiesto este autor, desde los primeros tiempos, la enseñanza de LE/L2 se ha centrado en los textos y, hasta hace poco, en la frase como unidad privilegiada de significado y análisis, algo que sigue sucediendo en algunos cursos organizados alrededor de una secuencia planificada de estructuras gramaticales. Sin embargo, desde los años 60 es sabido que la comunicación va mucho más allá de la habilidad para entender y producir frases estructuralmente correctas (Kern, 2000, p. 18). Como pusieron de manifiesto Halliday (1979) y Hymes (1971), la frase era un concepto demasiado reducido si uno quería entender la lengua como práctica social. Halliday propuso que el texto, y no la frase, debería ser la unidad básica del análisis lingüístico, definido como “any passage, spoken or written, of whatever length, that forms a unified whole (Halliday y Hassan, 1976, p. 1). De esta manera, el concepto de *texto* puede abarcar desde una única palabra hasta una novela, por poner dos ejemplos extremos. Hymes, por su parte, desplazó la atención de la corrección gramatical a la adecuación del uso lingüístico en contextos sociales reales, es decir, hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales no tendrían sentido (Hymes, 1971, p. 10).

Posteriormente, Kern (2000, p. 19) nota cómo los educadores advirtieron de la necesidad de desplazar el énfasis del “language usage” al “language use” (Widdowson, 1978), es decir, de las reglas gramaticales al uso pragmático de la lengua. Y también, de la lengua como código a la lengua como comunicación en contextos sociales (Breen y Candlin, 1980). Como consecuencia de lo anterior, el foco fue más allá del *texto* para centrarse en el *discurso*, es decir, en el *texto* más los procesos cognitivos y sociales involucrados en su realización como acto comunicativo o expresivo.

A pesar de que los modelos comunicativos (Canale y Swain, 1980) incluían tanto las habilidades escritas como las orales, algunos autores han puesto de manifiesto que la didáctica basada en un enfoque comunicativo ha hecho demasiado hincapié en la comunicación hablada, cara a cara (Byrnes et al., 2006) en detrimento de las habilidades escritas y la competencia discursiva. Estas cuestiones son las que llevan a Kern a considerar que un nuevo modelo

de alfabetizaciones es necesario en las clases de lenguas, entendido como ser capaz de “use the other language’s structure to mediate the comprehension or expression of meanings outside their immediate experience” (Swaffar et al., 1991, p. 2). El concepto de literacidad, en palabras de Kern (2000, p. 22), es una forma de “encourage more reflective inquiry, purposefulness -and language skill development- at all levels of the curriculum”.

De estas reflexiones surge la noción de diseño. Todos los actos de comunicación requieren interpretación, por muy básicos que sean, e involucran recursos que se extienden más allá de la gramática y el vocabulario. Es aquí donde Kern considera necesario introducir la noción de *diseño*, que enfatiza la construcción del significado en los actos comunicativos. Desde esta perspectiva, según Kern (2000, p. 45), “communication occurs at the intersection between language and context and relies on the perception of linguistic, cognitive and social relationships”.

Esta aproximación discursiva a la literacidad, con una mayor atención a la dimensión sociocultural y crítica, fue la que condujo, en 1996, al grupo de estudiosos denominados New London Group a teorizar sobre el diseño del significado. Basándose en las teorías de Halliday, citadas anteriormente, sobre el lenguaje como semiótica social, así como la sociolingüística y el análisis del discurso, propusieron una visión de la literacidad, cuyo objetivo es preparar a los aprendices a interpretar, expresar y negociar el significado a través de contextos variados. De este concepto surge la metáfora del *diseño del significado*. En palabras de este grupo:

The notion of design connects powerfully to the sort of creative intelligence the best practitioners need in order to be able, continually, to redesign their activities in the very act of practice. It connects as well to the idea that learning and productivity are the results of the designs (the structures) of complex systems of people, environments, technology, beliefs, and texts (New London Group, 1996, p. 73).

El diseño, por lo tanto, se refiere tanto al producto como al proceso. Por lo tanto, el *diseño de un texto* puede referirse a la configuración de las

estructuras textuales, así como al acto de creación del texto. En el proceso de creación de significado, el individuo acude a sus *diseños disponibles*: “The “grammars” of various semiotic systems: the grammars of languages, and the grammars of other semiotic systems such as film, photography, or gesture” (New London Group, 1996, p. 74). Sin embargo, en dicho proceso, como manifiesta Kern, “one does not simply reproduce these Available Designs”, “nor does one bypass them, creatively constructing meaning in an entirely individual and idiosyncratic way” (Kern, 2000, p. 54). Más bien, cualquier acto de diseño es un proceso productivo de reciclaje de materiales viejos en nuevas maneras, estableciendo relaciones entre el repertorio disponible.

El objetivo del diseño, de esta manera, es un nuevo significado, “something through which meaning-makers remake themselves” (New London Group, 1996, p. 76). No se refiere a una recombinación de los diseños disponibles. Este fenómeno, como pone de manifiesto el New London Group y como veremos en la figura realizada por Kern, acaba dando lugar a una fructífera retroalimentación:

As the play of cultural resources and uniquely positioned subjectivity, The Redesigned is founded on historically and culturally received patterns of meaning. At the same time it is the unique product of human agency: a transformed meaning. And, in its turn, The Redesigned becomes a new Available Design, a new meaning-making resource (New London Group, 1996, p. 76).

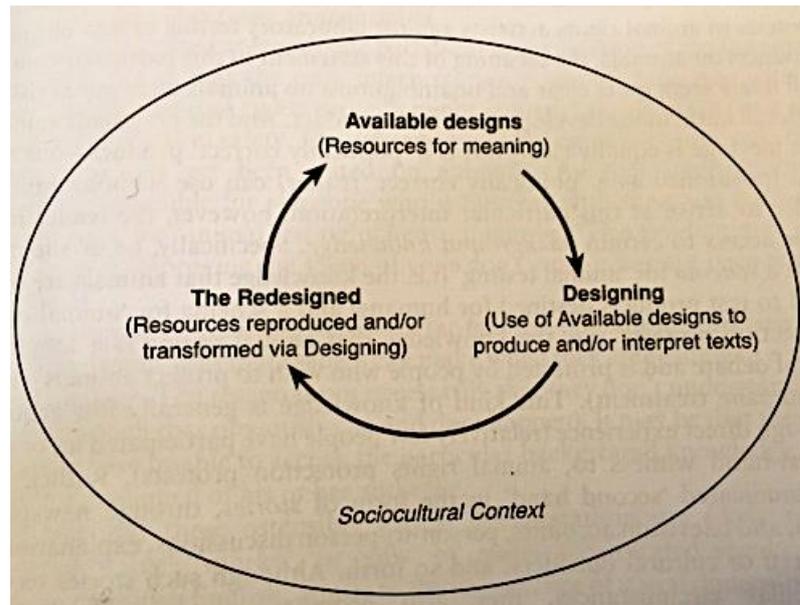


Figura 34. La retroalimentación en el diseño del significado (Kern, 2000, p. 55).

Los diseños disponibles, como defiende Kern (2000, p. 62), ponen de manifiesto que la comunicación supone el uso creativo de un repertorio disponible de recursos lingüísticos y culturales compartidos socialmente. Y es precisamente porque estos recursos son compartidos por lo que su uso no es totalmente libre, sino que está regido por convenciones que los miembros de un determinado grupo social consideran adecuadas. Los diseños disponibles son los que aportan el conocimiento inicial y los patrones que permiten que empiecen la lectura y la escritura. Una vez que dichas acciones han empezado, el texto influirá en muchas de las decisiones posteriores del lecto-escritor. A esto se suma el hecho de que la escritura y la lectura no son constructos unitarios, sino que dependen de la cultura, el contexto y la tarea concreta.

Desde la óptica de este trabajo de investigación, también es necesario recordar que uno de los puntos de fuerza de esta pedagogía es la importancia dada a los diferentes modos de representación disponibles para la creación de significado. Así pues, la adopción de una pedagogía de multiliteracidades nos hace concebir la creación de significado como una forma de diseño, o “active and dynamic transformation of the social world, and its contemporary forms increasingly multimodal, with linguistic, visual, audio, gestural and spatial modes of meaning becoming increasingly integrated in everyday media and cultural practices” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 166). Como consecuencia, el

énfasis que se ha dado a la literacidad alfabética –“letter sounds in words in sentences in texts in literatures” (Cope y Kalantzis, 2009)–, necesita ser sustituido por una pedagogía que enseñe a escribir y leer textos multimodales que integren el lenguaje con otros modos. Como hemos puesto de manifiesto anteriormente en este trabajo, la intermedialidad evidencia el estrecho vínculo existente entre lo material y lo semántico a la hora de crear significado, ampliando así, bajo nuestro punto de vista, los diseños disponibles de los que hablaba Kern (2000, pp. 62-63), ya que incluirían también las posibilidades materiales o mediales disponibles para el estudiante. Es decir, estamos ante un marco, el de la intermedialidad, que nos permite escribir y leer de manera crítica a través de sistemas simbólicos variados y a través de varias disciplinas (López-Varela y Tötösy de Zepetnek, 2008, pp. 66-67). De esta manera, generamos una ampliación de los horizontes expresivos de los estudiantes y, por encima, de todo, contribuimos a la formación personal y social del alumnado y al desarrollo de su capacidad para reflexionar, comprender la realidad y expresar sus ideas de manera oral y escrita (Reyes-Torres y Bird 2015).

Al igual que Kern, otros autores notaron la potencialidad de la teoría de las multiliteracidades en el aula de lenguas para diferentes objetivos. Dos grandes valedores de este vínculo han sido Swaffar y Arens (2005). En su propuesta, invitan a repensar el modo en que se enseña LE/L2 y ponen de manifiesto la necesidad de incluir en las clases de lenguas un enfoque basado por géneros, dando gran importancia a la literatura como vehículo de cultura, pues según ellos los pilares de una lengua son “social and linguistic negotiations within and across cultures” (Swaffar y Arens, 2005, p. 28). Bajo su punto de vista, el objetivo de las clases de LE/L2 tiene que ser el de desarrollar “multiple cultural literacies” (Swaffar y Arens, 2005, p. 139) a través de todos los niveles, pues en ocasiones se lea el acceso a materiales culturalmente complejos a los niveles altos, dejando los niveles bajos desprovistos de contenidos estimulantes.

Además, lo textual cobra una mayor importancia, pues la lectura y la escritura pasan a tener un papel más relevante al ser consideradas “recursive tasks that allow attention to language detail, requiring readers and writers to chunk, realign, or recombine ideas” (Swaffar y Arens 2005, p. 33). El resultado

de lo anterior es un currículo más integrado, entendido como el estudio de “the social and linguistic frameworks of texts and genres for spoken and written communication—across time periods, across cultures, and in multicultural frameworks” (Swaffar y Arens 2005, p. 5).

Estas reflexiones se unen a la necesidad, según numerosos autores, de fusionar la enseñanza de lengua con la de contenido a lo largo de todo el currículo (Byrnes, 2001b; Frantzen, 2002; Paesani, 2004; Schultz, 2002; Swaffar, 1998). A esto se unió el informe de la Modern Language Association, que puso de manifiesto la existencia de una división evidente en las carreras de lenguas en Estados Unidos entre los cursos de lengua propiamente dicha, normalmente impartidos en los niveles inferiores, y los cursos de contenido, reservados a los niveles superiores de instrucción (Modern Language Association, 2007), y abogaban por una pedagogía de multialfabetizaciones como un camino hacia la reforma curricular. De esta manera, la lengua se ve como un vehículo para comunicar el contenido, y no como un contenido en sí. Como ponen de manifiesto Warren y Winkler (2016, p. 29), “emphasis in upper-level courses shifts to the “what” of communication, rather than focusing on how language itself -the mode, the linguistic choices as they relate to the social setting, etc.- is meaning”. Estos autores dejan de lado, de esta manera, la posibilidad de crear una integración lengua-contenido fructífera en todos los niveles.

A tenor de dichas disquisiciones, el departamento de alemán de la Universidad de Georgetown, en Estados Unidos, decidieron dar un giro a su currículo a finales de la década de 1990. Encabezado por Heidi Byrnes, profesora e investigadora en cuyos trabajos ha tratado de introducir las multialfabetizaciones en la clase de LE/L2, el departamento llevó a cabo un cambio radical de currículum (Byrnes, 2001b). Dicho departamento quiso luchar contra las tendencias que habían dado lugar a una división artificial entre lengua y contenido, y que daban énfasis a la producción oral en contextos transaccionales e informativos (Byrnes, 2001b, p. 515), ya que estas tendencias estaban impidiendo a los estudiantes conseguir niveles altos en la LE/L2. El currículo de este departamento giraba alrededor de la creación de significado en contextos sociales y culturales. No había división de ningún tipo entre lengua y contenido porque en este currículum “language is content”

(Warren y Winkler, 2016, p. 30). Por ejemplo, explican Warren y Winkler (2016), investigadoras que han tenido la oportunidad de conocer de primera mano dichas propuestas, como resultado de lo anterior “students learn to focus on the structure and mode of texts as they relate to meaning”. Por ejemplo, prosiguen, “rather than discussing what the introduction to a paper literally says, they might focus on what beginning an essay with an introduction does for conveying meaning to a reader” (Warren y Winkler, 2016, p. 30).

En este enfoque, el género como constructo aglutinador tiene una especial importancia. El concepto de género ha sido ampliamente definido por numerosos autores en diferentes ámbitos. Como pone de manifiesto Kern (2000, p. 86), aunque el género se haya referido en los estudios literarios a los principales tipos de producción literaria, las definiciones lingüísticas se extienden más allá de los textos literarios para incluir un amplio abanico de formas discursivas escritas y habladas. En el ámbito de la sociolingüística, a su vez, se observa una visión más amplia, en la cual los géneros se ven como procesos sociales dinámicos más que como formas textuales estáticas. Esta última visión es la que más interesó a Kern y la que aplicaremos en esta investigación doctoral.

En dicha visión coexisten dos escuelas de pensamiento muy influyentes, una basada en la teoría de los géneros de habla de Bajtin (1995, pp. 248-293) y otra basada en la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1979). A pesar de las diferencias entre ellas, ambas ven los géneros como fenómenos sociales, y no simplemente patrones léxicos.

Siguiendo dichas teorías, en el contexto actual, un género se entiende como “a communicative event that is tied to a particular social and cultural context, its micro- and macro-linguistic resources linked to that particular context, exemplifying in clear ways the connection between language and content” (Kumagai y López-Sánchez, 2016, p. 10). O, en palabras de Maxim, “the broader array of written and oral texts that include any staged, goal oriented, socially situated communicative event (eg. book review, eulogy, letter of complaint)” (Maxim, 2014, p. 82). A partir de estas definiciones, que conciben el género como un concepto que se entiende más allá de su uso en estudios literarios, podemos entender la importancia del enfoque por géneros a la hora

de eliminar la división entre lengua y contenido que vienen defendiendo algunos autores en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

En este sentido, hay una serie de ventajas a la hora de elegir los géneros como instrumentos para el desarrollo curricular. Así pues, los géneros, “by their very nature as staged, purposeful, conventionalized, communicative activities, have textual properties and lexicogrammatical features that can be identified and correlated to learners’ abilities and developmental patterns” (Byrnes et al., 2010, p. 83). Además, prosiguen estos investigadores, “genres as socially and culturally embedded text types are ideally suited for modeling and exploring how language functions in a specific situation to convey meaning” (Byrnes et al., 2010, p. 83). Estas características hacen que resulte un enfoque de gran interés a la hora de seleccionar y secuenciar el aprendizaje a través del currículum, ya que un enfoque basado en los géneros pone el foco ora en los textos entendidos como una representación de elecciones semánticas en contextos sociales ora en la gramática como recurso de creación de significado. Esta idea, como han notado diferentes autores, es de gran utilidad para la enseñanza de LE/L2 ya que, como reiteran Kumagai y López-Sánchez (2016, pp. 10-11), en dicho ámbito la relación entre lengua y realización de actividades son percibidas como simbiótica, ya que la mera existencia de una es la condición para la existencia de la otra.

Tradicionalmente, las pedagogías basadas en los géneros se han preocupado sobre todo de la enseñanza de la escritura (Hyland, 2004), dado el rol asignado a la escritura como herramienta de evaluación en contextos escolares. Sin embargo, recientemente dicha noción de género se ha incorporado también a la enseñanza de la lectura, ya que ambas destrezas están inevitablemente interconectadas (Rose y Martin, 2012).

Dicha interconexión entre lectura y escritura es lo que la pedagogía de las multialfabetizaciones defiende desde sus primeras propuestas y lo que otros autores posteriores, como Swaffar y Arens (2005), han intentado trasladar a la clase de lenguas extranjeras, pues el desarrollo de la alfabetización a través del estudio de textos debería ser el tema central de las humanidades y la misión específica de los programas de lenguas extranjeras.

Sin embargo, como ya hemos mencionado anteriormente, dicho desarrollo en la clase de LE/L2 generalmente se lleva a cabo en cursos

avanzados y, a menudo, entra en conflicto con el enfoque más pragmático del plan de estudios, donde el desarrollo lingüístico es el objetivo principal (Byrnes et al, 2006, p. 16). Así pues, estos dos objetivos: por un lado, el interactivo-funcional y, por otro, el literario-cultural se han considerado siempre incompatibles, dada la orientación basada en habilidades de los niveles inferiores, en los que los textos funcionan como un vehículo para la práctica del lenguaje y se explora superficialmente el contenido cultural, sin poder preparar adecuadamente a los alumnos para el análisis textual requerido en los niveles más avanzados (Allen y Paesani, 2010).

No en vano, como afirma Swaffar,

communicative competence could take on an entirely new meaning if the ability to read, write, listen, reflect, and communicate intelligently about a culture's multiple facets were to become the chief goal of FL programs at all levels, from beginners to graduate students (Swaffar, 2006, pp. 248–249).

Los textos, así pues, son entendidos como “instances of linguistically cultural situations that themselves are reflective of the entire cultural system (Byrnes et al., 2010, p. 55). Leer (y, por lo tanto, escribir) textos conlleva el acceso a prácticas sociales más amplias en las que los textos están inmersos. Si la teoría de las multialfabetizaciones tiene como objetivo que los estudiantes se familiaricen con el vasto repertorio de posibilidades para crear significado con el que contamos, al que difícilmente tendrán acceso a través de una instrucción basada en transacciones comunicativas, se hace imperativo incluir los textos en la clase de LE/L2 como defienden tanto las pedagogías de las multialfabetizaciones como los enfoques basados en los géneros. En pocas palabras, “becoming a competent FL user is about acquiring a rich set of resources been expressed in terms of facility with diverse textual repertoires in all modalities” (Byrnes *et al*, 2010, p. 55). Como defienden estos autores, pioneros en la inclusión de dicha pedagogía en las aulas de LE/L2, la adopción de este modelo se basa en el hecho de que los géneros “as socially and culturally embedded text types are ideally suited for modeling and exploring how language functions in a specific situation to convey meaning” (Byrnes et

al., 2010, p. 83), dando la oportunidad de discutir con los estudiantes qué secuencias organizativas y lexicogramaticales son necesarias o típicas en un determinado género a la hora de intentar cumplir los objetivos comunicativos deseados permitiendo, además, que los estudiantes hagan sus propias elecciones dentro de un marco determinado (Byrnes et al., 2006). De esta manera, los géneros ejemplifican de modo claro las conexiones entre el contexto, la lengua y el contenido y, por lo tanto, es un principio unificador de gran eficacia para la enseñanza de LE/L2.

Sería útil, en este momento, acercarse a los diseños concretos de cursos que pusieron en marcha los miembros del departamento de alemán de la Universidad de Georgetown para entender en qué se basan los cursos de manera práctica. Dicho departamento ha producido una amplia literatura para justificar y argumentar sus elecciones didácticas, que ha sido de gran utilidad para la elaboración de este trabajo (Byrnes et al., 2006; Byrnes et al., 2010). La razón por la cual una pedagogía basada en los géneros es útil para un currículum basado en las multiliteracidades es variada, como sintetizan Warren y Winkler (2016, p. 30-31), investigadores que han experimentado dichos métodos de primera mano. En primer lugar, cada género puede ser identificado por unas estructuras esquemáticas y unos patrones reconocibles de realizaciones lexicogramaticales que se repiten en contextos comunicativos similares. De esta manera, los estudiantes pueden aprender la estructura de un género (un cuento, un poema, etc.) y seguir dicho patrón a la hora de escribir el género en sucesivas ocasiones. En segundo lugar, cada género está ligado a una serie de factores sociales y culturales, así como al modo de comunicación. Como ejemplifican estas autoras, no supone lo mismo preguntar la hora a un extraño que a un amigo. En tercer lugar, los géneros están muy afectados por el modo. En su ejemplo, las autoras ponen de manifiesto cómo, cuando nos enfrentamos a una receta, podemos conseguir el mismo objetivo comunicativo a través de un libro de cocina o de un programa de cocina en televisión, pero las elecciones lingüísticas variarán en función del medio elegido. Teniendo en cuenta estas razones, en el desarrollo curricular creado en el marco del departamento de alemán de la Universidad de Georgetown, cada unidad está orientada temáticamente y culmina con una tarea de escritura o expresión que representa un cierto género -un discurso, un cuento de hadas, una receta, etc.-.

De esta manera, al tomar el género como eje, dicho departamento es capaz de secuenciar los textos de estudio a lo largo del curso de cuatro años que oferta dicha universidad no solo temáticamente, sino también de acuerdo con una progresión que va del uso privado al uso público de la lengua, lo que se refleja en “increasingly more lexically dense and covertly dialogic texts (Byrnes et al., 2006, pp. 90). El objetivo final, concluimos, es el de permitir que los estudiantes sean usuarios competentes de la lengua meta, con capacidad para emplear la lengua en un amplio abanico de contextos intelectuales y profesionales y, a su vez, obtener de ello enriquecimiento y disfrute personal (Departamento de Alemán, Universidad de Georgetown, 2011).

Como han podido comprobar Warren y Winkler (2016, pp. 33-34), para seleccionar los géneros apropiados, el criterio más importante es el de aumentar las multialfabetizaciones a través del refuerzo y la expansión de los repertorios lingüísticos, culturales y genéricos de los estudiantes. Las dos preguntas fundamentales que se hacen los educadores a la hora de seleccionar los géneros son: 1) ¿se usan en el género de recursos lingüísticos familiares para los estudiantes en aras de proporcionarles una base para la producción lingüística?, y 2) ¿impule el género elegido a los estudiantes a usar nuevos rasgos lingüísticos y genéricos que les permitan expandir su repertorio de literacidades?

Además, a parte de estas dos cuestiones, el currículo del citado departamento se esfuerza, como otros currículos de lenguas extranjeras, se esfuerza por conseguir un equilibrio entre las diferentes destrezas y modos, así como por conseguir modelos textuales y tareas auténticas.

Considerando los argumentos anteriores, este trabajo de investigación quiere defender que la poesía digital puede ser un género adecuado para la clase de LE/L2 por diferentes razones que se han mencionado someramente en capítulos anteriores, pero que trataremos de justificar con más profundidad a continuación.

En primer lugar, como pone de manifiesto López-Sánchez (2016, p. 64), son muchos los autores que argumentan que los aprendices con limitada competencia no tienen suficiente conocimiento lingüístico como para acceder a textos complejos desde el punto de vista del contenido y que, por lo tanto, es necesario focalizarse en estructuras y rudimentos de la lengua antes que en los

textos. Esta decisión, como lleva intentando demostrar el New London Group (1996) desde sus primeras propuestas, desarrolladas en el ámbito de LE/L2 por otros autores posteriormente (Kern, 2000; Swaffar y Arens, 2005; Byrnes et al. 2006), es errónea y no está justificada, pues las habilidades cognitivas de los aprendices adultos pueden ayudar a resolver las dificultades que experimentan. En este sentido, Maxim argumenta que, “because of the cognitive maturity and the extra linguistic capabilities that adult learners bring from the first language (L1) to the foreign language classroom, thinking textually in the L2 language is not necessarily a cognitive challenge” (Maxim, 2006a, p. 21). Como hemos visto, no son pocos los autores que han demostrado con éxito la posibilidad de incluir textos considerados más complejos, como la poesía, en los niveles más bajos, acorde con los consejos de Lida (2008, 2016), Hanauer (2003, 2014) o Maxim (2006a). El marco de pedagogía multialfabetizada, donde enmarcamos nuestra propuesta, por lo tanto, aboga por la inclusión de diferentes géneros textuales tan pronto como se empieza con el mismo aprendizaje lingüístico.

Por estos motivos, algunos autores consideran que la inclusión de los textos literarios en la clase de LE/L2 es crítica. En este sentido, como pone de manifiesto López-Sánchez (2016, p. 64), si bien en los niveles bajos se presta más atención a lo que Gee (2015) llamó discursos primarios, caracterizados por una comunicación más personal e informal, los estudiantes ya están preparados para sumergirse en ese continuum hacia textos secundarios, que serían los textos de la vida pública como artículos o reseñas de películas. Los estudiantes, por lo tanto, están preparados para situarse “entre medias” entre los textos primarios y secundarios, una suerte de “discursos borrosos” (Byrnes et al., 2006b).

Por lo tanto, la poesía (tanto digital como tradicional) y la intermedialidad como marco artístico suponen un reto para los esquemas de los alumnos, pues, de alguna manera, sirven como herramienta para romper dichos esquemas (López-Sánchez, 2016, p. 65). Como pone de manifiesto Maxim, la poesía enfatiza el aspecto creativo y lúdico del lenguaje, ya que “students need to see the foreign language as an object of play rather than as some monolithic entity that are fated to never master” (Maxim, 2006b, p. 252). En este sentido, estamos de acuerdo con López-Sánchez (2016, p. 65), cuando afirma que las actividades que involucran la escritura creativa “should be

emphasized often, to impress upon the students the notion that they can express themselves without feeling that their use of the language is deficient". Además, estas actividades "help learners to see themselves as not just consumers of (literary) production, but as designers, capable of creating their own meaning in the L2". En este sentido, consideramos que nuestra propuesta de incluir la poesía digital, un género altamente creativo y que requiere que los estudiantes desplieguen una gran cantidad de habilidades extralingüísticas en conjunción con las lingüísticas, puede ser de gran utilidad en la clase de ELE. Además, el hecho de que la poesía digital represente un género donde la intermedialidad se hace notar de manera patente es un añadido más para considerar la literatura como un discurso que vertebra nuestro modo de existir en el mundo, pues pone en movimiento y conjuga diferentes medios que pueblan nuestras actividades más cotidianas.

No es posible obviar, sin embargo, la importancia de lo digital, pues el adjetivo no es baladí. Nuestra vida diaria está cada vez más influida por lo digital en casi todos sus aspectos, aunque en ocasiones lo pasemos por alto. Por este motivo, como ponía de manifiesto una investigadora, los ciudadanos

are engaging in digital literacies on a daily basis, many of which are seamlessly woven into daily practices. It is common for teachers to write more on a screen using a keyboard than they do on paper with pen or pencil in their everyday literacy practices. Students are required to word-process assignments. Basic social inquiries commonly present an initial digital interface: for example, withdrawing and depositing money in banks; renewing car and driving licenses in kiosks; searching for jobs; locating library resources; and paying for purchases with debit or credit cards. Digital interfaces often also mediate how bills are paid, how correspondances kept up, how purchases are made, and even how friends and lovers meet (Lotherington, 2004, p. 65).

No podíamos, por lo tanto, dejar de lado la posibilidad de trabajar con un género en el que se unen dos fenómenos tan poderosos como el de la poesía y el de lo digital. El primero, reconquistado para la clase de LE/L2 por

sus amplios beneficios desde puntos de vista lingüísticos, cognitivos y afectivos, y el segundo, punta de lanza de las nuevas literacidades, que ponen de manifiesto la necesidad de llevar las prácticas escolares a las formas de comunicación del momento actual. Como sintetizó Kress (2003, p. 1), “it is impossible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors”.

En dicha comunicación diaria en la que nos sumergimos, la habilidad para interpretar y producir textos semióticos monomodales y multimodales es crítica (Kumagai y López-Sánchez, 2016, p. 14). Como ponen de manifiesto Thorne y Reinhardt, “performing linguistically structured identities in second and foreign languages now involves digital mediation as often as, or more often than, non-digital forms of communication” (Thorne y Reinhardt, 2008, p. 560). Esta necesidad de alfabetizaciones digitales se ha visto acentuada en el año 2020 con el inesperado surgimiento de la Covid-19 que ha obligado a la gran mayoría de países del mundo a relegar la educación al contexto virtual (Longjun et al., 2020), lo que ha provocado que muchas instituciones educativas se den cuenta de la necesidad de formar a sus alumnos y a sus docentes en dicho ámbito.

En cualquier caso, consideramos que la enseñanza de LE/L2 debe incluir las alfabetizaciones digitales, pues, como mencionan Kumagai y López-Sánchez (2016, p. 14), “in addition to forming tech-savvy identities, the benefits of attending to and engaging in digital literacy practices like blogging, gaming, and simulations include access to complex and specialized language, immersion in situated meaning-making, and a productive stance on design”. Otra particularidad derivada del diseño de proyectos educativos, que incluyan las alfabetizaciones digitales donde tomar decisiones y resolver problemas, es la posibilidad de “build bridges to learners’ existing interests” (Lankshear y Knobel, 2008, p. 9), algo esencial en nuestra propuesta, pues consideramos que una de las cosas positivas de llevar al aula un género, en mayor o menor medida, desconocido para los estudiantes, es que despertará las diferentes habilidades que habitualmente no son consideradas en una clase tradicional y, a su vez, la cooperación entre ellos. Por ese motivo, además, la inclusión de las alfabetizaciones digitales en la clase de LE/L2 puede crear “experiences of agency, efficacy and pleasure” (Lankshear y Knobel, 2008, p. 9), pues pueden

ayudar a sentirse útiles a todos los estudiantes, que siempre tendrán algo que aportar al trabajo grupal. Es importante recordar, según Kumagai y López-Sánchez (2016, p. 14), que la creación de significado en plataformas digitales involucra el uso de modos semióticos que van más allá del lenguaje. A esto, nosotros añadimos también que, además de los modos semióticos, se añade la combinación medial que caracteriza a numerosos productos digitales, como es el caso de la poesía digital.

3.2.2. Procesos y pautas para el desarrollo de la propuesta

Con el objetivo de poder llevar a cabo una pedagogía basada en las multialfabetizaciones, el New London Group dedicó una parte de su propuesta pedagógica a cómo llevar al aula las consideraciones teóricas que habían puesto sobre la mesa. En su original, titularon este apartado “The “How” of a Pedagogy of Multiliteracies” (New London Group, 1996, p. 82). En primer lugar, el grupo de investigación justifica sus decisiones argumentando los pilares de su propuesta. En primer lugar, consideran que cualquier teoría tiene que ser integrada con conocimientos prácticos que ayuden a los educadores a llevar al aula dichas teorías. Además, consideran que cualquier propuesta pedagógica tiene que exponer claramente sus visiones sobre la mente, la sociedad y el aprendizaje, en virtud de las cuales consideran que dichas reformas pueden ser eficaces. Así pues, su visión se basa en la conjetura de que la mente humana “is embodied, situated and social” (New London Group, 1996, p. 82), es decir, que el conocimiento humano no se desarrolla de manera general y abstracta, sino integrado en contextos sociales, culturales y materiales. A su vez, dicho conocimiento se desarrolla como parte de interacciones con otras personas, poseedoras de habilidades, bagajes y perspectivas diversas, que se unen en una comunidad de aprendices centrada alrededor de un determinado ámbito del conocimiento.

Esta visión del aprendizaje les lleva a desarrollar una visión pedagógica que se despliega como una compleja integración de cuatro factores: la práctica situada, “based on the world of learners' Designed and Designing experiences”; la instrucción obvia, “through which students shape for themselves an explicit metalanguage of Design”; el enmarcamiento crítico, “which relates meanings to

their social contexts and purposes”; y la práctica transformadora, “in which students transfer and re-create Designs of meaning from one context to another” (New London Group, 1996, p. 83). Estos cuatro procesos fueron reformulados posteriormente por Kalantzis y Cope (2005), dos miembros de dicho grupo de investigación, para poder traducirlas a acciones pedagógicas más reconocibles o “procesos de conocimiento”: experimentación, conceptualización, análisis y aplicación. Estos procesos no son secuenciales, sino que permiten un movimiento hacia delante y hacia atrás. A este movimiento entre dichos procesos pedagógicos, los autores lo llamaron *tejer* (en inglés, *weaving*), que reconocen haber tomado de Luke, Cadzen, Lin y Freebody (2004).

De esta manera, la práctica situada se relacionada con la experimentación. Dado que la cognición humana es situada y contextual, el significado se basa en “real world of patterns of experience, action and subjective interest” (Kalantzis y Cope, 2009, p. 184). Uno de los tejidos, es decir, movimientos pedagógicos más comunes en este proceso es el del aprendizaje escolar y las experiencias prácticas extraescolares de los estudiantes. Otro sería el entablado entre los textos familiares y no familiares y las experiencias. Este tipo de interconexión entre escuela y el resto de la vida es lo que llaman “tejidos culturales”. La experimentación tiene dos formas. Por una parte, la experimentación de lo conocido, que tiene que ver con las propias experiencias, intereses, perspectivas y formas de expresión familiares, así como los modos de representar el mundo en la propia concepción, y, por otro, la experimentación de lo nuevo, que conlleva la observación y lectura de lo que no es familiar, como nuevas situaciones o textos. En este sentido, “learners are exposed to new information, experiences and texts, but only within the zone of intelligibility and safety, sufficiently close to their own life-worlds to be at least half meaningful in the first instance, yet potentially transformative insofar as the weaving between the known and the new takes the learner into new domains of action and meaning” (Kalantzis y Cope, 2009, p. 185).

En segundo lugar, encontramos la instrucción obvia, que se relaciona con la conceptualización. En este caso, los autores se refieren al proceso cognitivo a través del cual los aprendices se convierten en “active conceptualizers”, haciendo que lo tácito sea explícito y generalizando a partir

de lo particular. Este objetivo se consigue, por una parte, a través de la conceptualización asignando nombres, es decir, a través del uso de metalenguaje, que conlleva reconocer semejanzas y diferencias, así como categorizar y asignar nombres a las nuevas experiencias y desarrollar nuevos conceptos, y, por otra parte, a través de la conceptualización con las teorías, que proporcionan el andamiaje para que los aprendices puedan hacer generalizaciones y situar los términos clave dentro de un marco interpretativo completo.

En tercer lugar, encontramos el enmarcamiento crítico, que se relaciona con el análisis. Este componente tiene como objetivo desarrollar la habilidad de los estudiantes para ser críticos. En este sentido, ser crítico puede significar dos cosas: “To be functionally analytical or to be evaluative with respect to relationships of power” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 185). El análisis engloba ambos procesos cognitivos. De nuevo, encontramos dos procesos dentro del análisis. Por un lado, para conseguir que los estudiantes sean capaces de distanciarse de los significados que han estudiado y los observen críticamente en relación con sus contextos, los alumnos necesitan analizar de manera funcional, es decir, necesitan “drawing inferential and deductive conclusions, establishing functional relations such as between cause and effect and analysing logical and textual connections” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 186). A su vez, necesitan analizar críticamente, lo que engloba la “evaluation of one’s and other people’s perspectives, interests and motives” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 186).

Por último, encontramos la práctica transformadora, relacionada con la aplicación, que conlleva “re-creating a discourse by engaging in it for our real purposes” (New London Group, 1996, p. 87), implementando lo aprendido anteriormente, pero revisándolo al mismo tiempo. En este caso, encontramos dos subprocesos, aplicar de manera apropiada, que “entails the application of knowledge and understandings to the complex diversity of real world situations and testing their validity” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 186), es decir, los aprendices hacen algo de una manera esperada o predecible en una situación del “mundo real” o en una situación que estimula el “mundo real”. Por otra parte, encontramos la aplicación de manera creativa, que conlleva “making an intervention in the world which is truly innovative and creative and which brings

to bear the learner’s interests, experiences and aspirations” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 186). Este es un proceso a través del cual creamos un mundo de forma diferente, con formas de acción y percepción frescas y creativas. De esta manera, los estudiantes hacen algo que afecta al mundo de una manera novedosa, lo que transforma su conocimiento previo adaptándolo a una nueva situación.

En la siguiente tabla encontramos una síntesis de los procesos y componentes enumerados anteriormente.

The “How” of multiliteracies—the microdynamics of pedagogy	
<i>Pedagogical orientations—1996 formulation</i>	<i>Knowledge processes—2006 reformulation</i>
Situated practice	Experiencing ... the Known ... the New
Overt instruction	Conceptualizing ... by Naming ... with Theory
Critical framing	Analysing ... Functionally ... Critically
Transformed practice	Applying ... Appropriately ... Creatively

Tabla 1. Síntesis de los procesos y componentes de la pedagogía de las multiliteracidades (Cope y Kalantzis, 2009, p. 187).

Sin embargo, el New London Group ya desde sus inicios dejó claro que estas orientaciones pedagógicas o procesos no son una secuencia a seguir. Más bien, conforman un mapa del rango de movimientos pedagógicos que posibilitan a los educadores el extender sus repertorios pedagógicos. Los enfoques didácticos centrados en el alumno, además, suelen centrarse en actividades experienciales, dejando de lado un trabajo conceptual más profundo. Así, la pedagogía de las multialfabetizaciones, como hemos visto, considera ambas cuestiones pilares fundamentales.

Además, dada la cada vez mayor diversidad existente en las clases de LE/L2, esta pedagogía de las multialfabetizaciones ofrece una oportunidad para huir de enfoques rígidos que no tienen en cuenta las diferentes subjetividades que se ponen de manifiesto en el aula, pues “we encounter a panoply of human

diferences that we simply cannot ignore any longer (Cope y Kalantzis, 2009, p. 188).

Por último, estimamos de gran relevancia el hecho de que la pedagogía de las multialfabetizaciones permita puntos de partida alternativos para el aprendizaje: “What the learner perceives to be worth learning, what engages the particularities of their identity” (Cope y Kalantzis, 2009, 188). Permite, como intentamos demostrar a través de nuestra propuesta, diferentes formas de participación en la clase, dados los variados puntos de vista, experiencias y perspectivas que los estudiantes llevan al proceso de aprendizaje. A su vez, abre la posibilidad a orientaciones didácticas divergentes, a la inclusión de diferentes modalidades y medios sin privilegiar uno en concreto, “embracing alternative expressive potentials for different learners and promoting synaesthesia as a learning strategy” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 188).

Consideramos que nuestra propuesta didáctica, que toma como punto de partida un género extraño a la clase de LE/L2, cumple muchos de los puntos que defiende la pedagogía de las multiliteracidades. En primer lugar, la experimentación es clave, pues como propondremos, la poesía digital -como la poesía tradicional- se basa en la inmersión en la experiencia y la utilización de los diseños disponibles del creador/estudiante y, como demostró Hanauer, “the poetic self is seen as a reflective and linguistically negotiated interpretation of autobiographical information and experiences” (Hanauer, 2010, p. 59). Así pues, la poesía como género tiene unas características que la hacen fundamental en la clase de LE/L2, pues “the poem involves a reflective, linguistic negotiation of personal thoughts, feelings and experiences” (Hanauer, 2010, p. 60). Las experiencias que los estudiantes llevan al aula, además, están cada vez con mayor frecuencia mediadas digitalmente, especialmente en la era de la comunicación a través de las redes sociales. Como recuerdan algunos poetas e investigadores del ámbito, la poesía es un medio que se ha beneficiado enormemente de la aparición de Internet y de los nuevos medios digitales (Sánchez García, 2018), pues, entre otras cosas, el lenguaje poético es el que mejor encaja en las redes sociales, según el poeta mexicano Mario Bojórquez (Crenier, 2020). Por lo tanto, no podemos obviar el amplio abanico de posibilidades para la creación de significado que ofrecen las tecnologías digitales, un entorno en el que cada estudiante traerá al aula una experiencia

diferente y, en consecuencia, modos innovadores de enfrentarse al texto. En segundo lugar, no podemos olvidar que estamos trabajando con el lenguaje poético y sus convenciones, aún cuando consideremos saltarlas en aras de una mayor innovación y motivación. Por eso incluir la poesía digital nos parece un valor positivo para la clase de LE/L2, en la que se profundizará, casi sin ser conscientes de ello, en el metalenguaje de la expresión poética y las claves sobre su extrapolación al ámbito digital. En tercer lugar, teniendo en cuenta que el trabajo que crearán necesitará de la cooperación de los alumnos, consideramos el análisis un proceso pedagógico absolutamente necesario para que sean capaces de afrontar de manera crítica los trabajos a los que acceden como lectores, así como las propias creaciones personales. Por último, el proceso cognitivo más importante para nuestra propuesta didáctica consideramos que es la aplicación, en la que aplican el conocimiento obtenido para crear su propio artefacto creativo.

3.2.3. Programas y aplicaciones

En este apartado hablaremos sobre los programas y aplicaciones que consideramos necesarios llevar al aula para poder introducir la poesía digital. Es necesario abordar esta cuestión para conocer el horizonte de posibilidades disponible, pues la tecnología digital conforma un mar inconmensurable de programas y aplicaciones, por lo que, sin una mínima acotación de dichas posibilidades, nuestra propuesta sería ineficaz e imposible de llevar al aula.

No necesariamente usaremos todos los programas y aplicaciones que expondremos en nuestra propuesta, y quizá ni siquiera sean válidos a la hora de la verdad, pero pueden servir para dar una idea o guiar a futuros educadores que quieran llevar al aula la poesía digital. Asimismo, todos los programas y aplicaciones de los que se hablará han sido identificados por este investigador, por lo cual no queremos considerar esto una lista cerrada, sino utilizarlo como punto de partida para futuras propuestas didácticas en el ámbito de LE/L2.

Para el propósito de este apartado, realizaremos un análisis de los programas y aplicaciones usados por diferentes poetas digitales para la creación y difusión, e intentaremos identificar las posibilidades creativas de los

mismos en el aula de LE/L2. Asimismo, intentaremos también ofrecer otras posibilidades que, en nuestra opinión, pueden ser de gran interés educativo, pero que no necesariamente se usan de manera generalizada para la creación digital de poesía.

Según los expertos en el ámbito de la literatura electrónica y, en particular, la poesía electrónica o digital, ha habido tres generaciones diferentes que se han valido de herramientas diversas dictadas por la evolución histórica de las tecnologías. Leonardo Flores ofrece una panorámica de las diferentes aproximaciones a dicha delimitación (Flores, 2019). En primer lugar, encontramos la literatura de primera generación, tal y como la definió Katherine Hayles en su libro *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*, de 2008, aunque ya lo había esbozado en artículos anteriores. Esta literatura electrónica se caracterizaba por ser previa a Internet, con una tendencia a la abundancia de texto y con una prevalencia de los enlaces, especialmente los hipertextos, aunque todavía operaba con paradigmas de la literatura impresa. La segunda generación, que para Hayles empieza en 1995 y continúa hasta ahora, estaba basada en las páginas web, e incorporaba elementos multimedia e interactivos. Por su parte, Funkhouser, en su obra *Prehistoric Digital Poetry*, de 2007, añade que la literatura electrónica de primera generación no tenía una tendencia tan acusada a la abundancia del texto, como defendía Hayles.

Flores (2019), por su parte, retoma estas reflexiones y propone su propia división generacional, profundizando, además, no solo en la parte literaria de las obras, sino también en su desarrollo material o técnico. Así pues, para Flores, han existido 3 generaciones. La primera de ellas consistía en experimentación previa a la aparición de Internet con los medios electrónicos y digitales. La segunda generación, que empieza en 1995 y continúa hasta el presente, consiste en obras innovadoras que usan interfaces y formas personalizadas, es decir, de creación propia de los artistas, y que fueron publicadas de manera abierta en Internet. Por último, la tercera generación, que empezó alrededor de 2005 y continúa hasta ahora, se vale de plataformas ya establecidas, con bases masivas de usuarios, como redes sociales, aplicaciones, dispositivos móviles y táctiles, o interfaces de programación de aplicaciones ofrecidos por diferentes servicios web.

La primera generación de literatura electrónica se caracteriza por unos pocos trabajos pioneros que surgieron entre 1952 y 1995. Durante la mayor parte de este período, las personas tuvieron acceso limitado a los ordenadores, lo que resultó en un pequeño número de profesionales, la mayoría de los cuales no tenían un claro concepto de que lo que estaban creando era literatura electrónica. En las primeras décadas, como hemos puesto de manifiesto con los ejemplos que hemos ofrecido relativos a dicho arco temporal, solo los informáticos y académicos en las universidades y el personal técnico en la industria privada, productores de cine, televisión, estudios de radio que tenían acceso a herramientas costosas que podían usarse para crear literatura electrónica. A medida que los procesadores de texto, las computadoras personales y las consolas de juegos se consolidaron y popularizaron en los años 70 y 80 del siglo XX, el acceso a los ordenadores personales se expandió para incluir a los aficionados y las poblaciones de clase media en los países más desarrollados del mundo, la producción de literatura electrónica comenzó a crecer. Los programadores inicialmente usaron tarjetas perforadas y los primeros lenguajes de programación estaban muy cerca del lenguaje de máquina, pero con el tiempo se han vuelto más fáciles de usar. BASIC y Pascal, por ejemplo, están más cerca del lenguaje natural y se destacaron en la primera década de la informática personal. El software inicial se codificaba con frecuencia en el almacenamiento ROM y se usaba para tareas muy específicas, como el procesamiento de textos y los cartuchos de juegos. Un software más versátil, como HyperCard, Storyspace e INFORM, junto con herramientas de producción y edición de medios cada vez más potentes surgieron en los años ochenta y principios de los noventa.

Con el auge de la World Wide Web, que provocó un cambio de paradigma y un crecimiento en la producción y circulación de literatura electrónica, se inició una segunda generación. Debido a que un número creciente de personas tiene ordenadores personales y acceso a Internet, el número de profesionales aumenta, y la facilidad de publicación permite que surja una gran cantidad de trabajo original que se difunde a través de la Web. En este momento, los creadores, en general, son programadores, personas con ordenadores personales, artistas en red y desarrolladores, escritores y artistas que colaboran con programadores y usuarios de software de autoría

multimedia. Flash y Director, por ejemplo, dieron la posibilidad a una generación de autores y artistas de crear literatura electrónica, incluso si no tenían un alto nivel de habilidad de programación para empezar. A medida que se desarrollan herramientas y lenguajes de programación más variados y fáciles de usar, como HTML, JavaScript o CSS, las barreras se vuelven más accesibles para que usuarios sin grandes conocimientos de lenguaje de programación puedan crear literatura electrónica. El software para editar audio, vídeo e imágenes continúa desarrollándose, incluso con aplicaciones informáticas que no necesitan la descarga de programas. Por otra parte, el software de autoría multimedia, como Director y Flash, que fueron fundamentales en la segunda generación, se han vuelto obsoletos, lo que ha obligado a que dejen de usarse en la actualidad. En la cuanto a la circulación, la segunda generación de literatura electrónica circula principalmente a través de Internet, a través de las páginas personales de autores, o a través de revistas, colecciones y otros recursos basados en la Web, como las antologías de Leonardo Flores, titulada *I Love e-Poetry*, o de la Electronic Literature Organization.

La tercera generación de literatura electrónica tiene una producción y audiencias masivas dado que se vale tanto de las redes sociales como de las plataformas y las aplicaciones ampliamente difundidas y accesibles a través de Internet. Si se cuentan los *memes*, un género textual surgido recientemente en Internet, como una forma de literatura electrónica, como propone Leonardo Flores (2019), el número de obras producidas y en circulación puede contarse por millones; ahora bien, bajo nuestro punto de vista, considerar un *meme* como un género de literatura electrónica podría no ser adecuado, puesto que no deja de ser una imagen emparejada con un texto acompañado de una fuerte carga intertextual. Eso sí, la fuerte presencia de las redes sociales y los nuevos géneros textuales que van surgiendo conlleva que muchos de los conceptos sociales de la literatura se desdibujen, pues numerosas publicaciones de Instagram, Snapchat o Twitter tienen una gran carga simbólica e introducen una mezcla de medios de gran interés, cercana a la literatura digital. Las herramientas de software a disposición de los usuarios son cada vez más variadas, lo que, de nuevo, reduce la barrera de entrada. Algunos de estos programas pueden ser Twine, Unity, Bibliotecas Javascript como JQuery,

plataformas de publicación simples y gratuitas (como Cheap Bots, Done Quick! Y Philome.la), y aplicaciones de redes sociales como Vine, Instagram, Snapchat, GIPHY y otros. Muchos de los géneros de literatura electrónica que surgieron en la primera y segunda generación continúan en la tercera, como bots, poesía electrónica, videopoesía, ficción de hipertexto, obras móviles y locativas, realidad virtual, realidad aumentada, y se revitalizan a medida que se encuentran nuevas formas en la tercera generación con juegos Twine, bots de Twitter, poesía de Instagram, GIFS y macro memes de imágenes.

Según Flores (2019), ir a donde están las audiencias y aprovechar su conocimiento de la plataforma es una característica clave de los trabajos de literatura electrónica de tercera generación. Los autores de segunda generación frecuentemente crean entornos e interfaces personalizados, subvirtiendo las expectativas de la audiencia y con frecuencia presentando instrucciones para leer sus trabajos. Por ejemplo, existe un fenómeno, llamado Netprov, que trabaja con frecuencia para usar plataformas existentes, como Twitter, Facebook o las capacidades de calificación y comentarios de clientes de Amazon, para crear una narración improvisada, como cuentas de Twitter de un objeto o un personaje ficticio. Otro fenómeno de las redes sociales de tercera generación son los personajes o *bots* basados en obras ficticias, programas exitosos, celebridades o políticos, o incluso *bots* basados en ciertos algoritmos, como *Pentametron*, que busca ejemplos de pentámetro yámbico que rimen a lo largo de todas las publicaciones de Twitter y los va hilando en continuadas publicaciones.

Así pues, como vemos, las obras de tercera generación están menos interesadas en la originalidad y muestran una mayor disposición a crear remixes, derivaciones, copias y plagio directo de las obras, agregando frecuentemente toques personales y personalizaciones. Los memes son otro tipo de poética digital posmoderna, según Flores (2019), para quien se han convertido en una forma central de producción cultural en los medios digitales, particularmente cuando se publican en las redes sociales.

Para nuestro trabajo de investigación, hemos tratado de identificar los métodos y técnicas usados para la creación de poesía digital desde sus comienzos y, a su vez, de los posibles métodos y técnicas que se pueden llevar a la clase de LE/L2 para creación de poesía digital, pues no todos están al

alcance de un usuario medio de tecnologías digitales y su curva de aprendizaje sería demasiado larga como para poder llevarla al aula. Así pues, en nuestra delimitación de las posibilidades técnicas y métodos para llevar la poesía digital a la clase de LE/L2, en ocasiones trataremos algunos que han sido usados por los creadores de poesía digital en obras reconocidas; de forma paralela, introduciremos también otros métodos que, si bien no han sido usados por estos, consideramos que pueden ser útiles como recurso pedagógico para poder crear artefactos digitales con cierta carga literaria.

Una de las características fundamentales de los programas y aplicaciones que hemos identificado es la accesibilidad gratuita a través de Internet. Todos cumplen esta premisa en mayor o menor medida. Algunos presentan límites de uso, tales como límites temporales para las creaciones o límites de cantidad de creaciones, pero consideramos que son más que suficientes para el tratamiento que queremos darle en la clase de LE/L2 pues, de cualquier manera, no podríamos proponer programas de pago a estudiantes que quizá no tengan ni quieran gastar sus recursos económicos en materiales periféricos a su objetivo principal, que es el aprendizaje de la lengua. Una desventaja de esa gratuidad, sin embargo, es la menor garantía de privacidad y protección de datos que ofrecen las aplicaciones en sus versiones gratuitas.

En primer lugar, es inevitable hablar de algunas redes sociales que se usan habitualmente para la difusión de la poesía. Flores (2019) menciona entre ellas Twitter, refiriéndose, en particular, a algunas creaciones vinculadas a bots automatizados, como el mencionado *Pentametron* en lengua inglesa, o @BobPoeta y @Poesia_es_bot en lengua española, entre otros, cuyas publicaciones no dejan de ser una forma de poesía generativa. Por otra parte, Instagram es otra red social que ha obtenido gran popularidad recientemente, especialmente en el ámbito de la poesía. Hay una gran cantidad de creadores que publican en ella, cuyas publicaciones, sin embargo, son similares a la poesía que podría editarse en cualquier medio impreso, como las creaciones de la popular Elvira Sastre, que suelen tratarse de una fotografía realizada a un texto suyo impreso en papel. En este sentido, Instagram ha sido utilizado como forma de marketing por diferentes editoriales, que se han dado cuenta del filón económico que pueden obtener publicando en papel las creaciones de jóvenes poetas con miles de seguidores en Instagram, como demuestran Sánchez

García y Aparicio Durán (2020). De la misma manera, hay un gran número de creadores que se han hecho populares emparejando su poesía a ilustraciones, ya sean fotografías o dibujos relativos al texto en cuestión, como hizo la poeta Rupi Kaur en lengua inglesa. A pesar de que la reproducción de este tipo de creaciones no difiere en medios digitales y en medios impresos, como podemos comprobar en los libros publicados por la mencionada Rupi Kaur, su creación puede servir como punto de partida en la clase de LE/L2 si se lleva a cabo a través de plataformas o programas de diseño gráfico en las cuales los estudiantes tendrán la oportunidad de acercarse a herramientas digitales sencillas con las que quizá no tendrán familiaridad.

De esta manera, llegamos a las plataformas de creación multimedia y diseño gráfico digitales. Internet ofrece numerosas páginas web gratuitas de este tipo. En la mayoría de ocasiones estas páginas web tienen algún tipo de limitación que permite el uso gratuito junto con diferentes opciones de pago para profesionales. Entre dichas limitaciones, encontramos limitaciones temporales de uso, limitaciones de cantidad de obras que se pueden crear o marcas de agua que se aplican a la creación. En cualquier caso, ninguna de estas limitaciones nos impide llevarlas al aula, pues las opciones que ofrecen son más que suficientes para iniciarse en el uso de dichas plataformas. Estas plataformas reciben en inglés el nombre de plataformas “what-you-see-is-what-you-get”, es decir, “lo que ves es lo que obtienes”. Con esta frase quieren sintetizar el funcionamiento de dichas plataformas, en las cuales el usuario encontrará una interfaz donde cada paso que se presenta es obvio, intuitivo y simple de entender sin tener profundos conocimientos de informática. Entre estas aplicaciones web encontramos Adobe Spark, desarrollada por Adobe Systems, una empresa de gran trayectoria en todo lo relacionado con la creación digital. Esta aplicación web permite la creación y divulgación de contenido visual, tales como folletos, carteles o presentaciones, así como contenidos de mayor impacto comunicativo como memes y breves vídeos. En general, esta plataforma permite, de manera sencilla, crear tres tipos de contenido: contenido gráfico y publicaciones para redes sociales, historias web y vídeos animados de breve duración. Canva, por otra parte, es una plataforma web de diseño gráfico que permite que los usuarios creen contenido gráfico para redes sociales, presentaciones, pósteres y contenido visual en general.

Entre los editores de vídeo, encontramos algunos sencillos con aplicaciones web, como Clipchamp o Headliner, que permiten la edición de vídeo de manera sencilla sin necesidad de poseer avanzados conocimientos de edición audiovisual. Como estas aplicaciones, encontramos numerosas, tales como WeVideo, Wideo, o Kapwing, entre otros. La diferencia entre ellas radica en las limitaciones que imponen, como mencionábamos anteriormente. Existen también programas de edición de vídeo profesional que permiten el acceso gratuito con ciertas limitaciones, como LightWorks. En este caso, estamos hablando de un programa descargable, a diferencia de los anteriores, que se pueden acceder directamente a través desde el navegador. La diferencia con respecto a los anteriores es que ofrece más posibilidades de edición, tales como efectos cinematográficos. Esta diferencia hace que el uso del programa requiera un mayor grado de competencia digital, pues, a pesar de ser altamente intuitivo, necesita de un cierto andamiaje para poder usarlo con facilidad.

Otra tipología de software permite la grabación de la pantalla del ordenador y de la webcam, normalmente utilizadas para podcasts, tutoriales y programas similares. Entre estas aplicaciones, encontramos Loom o Soapbox, entre otros. El primero de ellos es descargable como programa y accesible a través de la aplicación web, mientras que el segundo es accesible solo a través de la aplicación web. Ambos presentan características similares, con posibilidad de grabación de la pantalla, de la webcam y tienen algunas funciones de edición para pulir los contenidos grabados antes de publicarlos.

Existe, además, una serie de aplicaciones web que permiten crear animaciones. Entre ellas encontramos aplicaciones como Powtoon, Biteable o Animaker, entre otras. Estas páginas web ofrecen una versión gratuita en la que encontramos diversas limitaciones, como el límite temporal de los vídeos, tres minutos en la primera y dos en la segunda, o la cantidad de creaciones que podemos almacenar. Sin embargo, estos condicionantes no impiden su empleo para poder introducirse en el uso de estas sin necesidad de inscribirse a las versiones profesionales. Estas plataformas ofrecen una serie de imágenes, personajes, sonidos y texto que el usuario puede ir añadiendo a su plantilla para crear una animación. Además, estas plataformas, junto con otras como Bannersnack, permiten la creación de animaciones de texto similares a

las que se podrían realizar con elementos más complejos desde el punto de vista informático como HTML5, del que hablaremos a continuación.

Por último, llegamos al que consideramos el último escalón con posibilidades creativas digitales susceptible de ser llevado al aula. En este caso no hablamos de una única plataforma o elemento, sino de un conjunto de ellos que se utilizan habitualmente para crear contenidos web. El primero de estos elementos es HTML5, un lenguaje de marcado con el cual se produce el contenido fundamental que veremos en una web. En segundo lugar, encontramos CSS, que en español significa “hojas de estilo en cascada”, que es un lenguaje de diseño gráfico para definir y crear la presentación de un documento estructurado escrito en un lenguaje de marcado, es decir, para embellecer y darle forma al contenido que hemos creado con HTML5. Por último, encontramos JavaScript, un lenguaje de programación propiamente dicho, que se utiliza principalmente como parte de un navegador web permitiendo mejoras en la interfaz de usuario y páginas web dinámicas, es decir, para otorgarles un aspecto dinámico además de dotar de interactividad al contenido creado en el sitio web mediante las dos herramientas anteriores. Por suerte para los usuarios advenedizos, existen bibliotecas multiplataforma de JavaScript, como jQuery, que permite simplificar la manera de interactuar con los documentos HTML y de implementar el lenguaje de programación. Para aunar todos estos elementos, los desarrolladores web usan editores de código fuente, como Visual Studio Code, software descargable gratuitamente y de código abierto compatible con varios lenguajes de programación.

En cualquier caso, como hemos puesto de manifiesto a lo largo de esta exposición, no son estos las únicas herramientas que pueden usarse para crear poesía en entornos digitales, ni era nuestro objetivo acotar las herramientas susceptibles de ser usadas en el aula. Como hemos demostrado a la hora de explicar las características y fundamentos de la poesía digital, la experimentación, tanto creativa como técnica, es uno de los pilares de dicho género y, por lo tanto, consideramos que dejar abierta la posibilidad a que otros educadores o estudiantes introduzcan nuevos métodos que les resultan familiares puede ser positivo y beneficioso para la clase de LE/L2.

3.3. Objetivos de la propuesta

Tras presentar los métodos y materiales necesarios a fin de conseguir nuestros objetivos didácticos, y antes de presentar las propuestas didácticas concretas, consideramos necesario delimitar los objetivos que pretendemos alcanzar a través de las mismas. Por consiguiente, en este apartado, intentaremos esbozar los objetivos generales que queremos alcanzar, pues los objetivos concretos de cada unidad didáctica se especificarán en el desarrollo de cada propuesta. A continuación, explicaremos cómo estructuraremos nuestras propuestas didácticas para justificar el alcance de los objetivos generales que hemos identificado.

3.3.1. Desarrollo de competencias

Las propuestas que se desarrollarán en esta tesis tienen como objetivo poner en contacto tres competencias que raramente se unen en el aula: la competencia, llamada más recientemente también alfabetización literaria (Alther y Ratheiser, 2019), las competencias o alfabetizaciones digitales y, como no podía ser de otra manera, tratándose de una propuesta orientada a ser usada en el aula de LE/L2, la competencia comunicativa.

La elección de estas tres competencias o alfabetizaciones no es baladí. En primer lugar, el interés surge por buscar nuevos modos de introducir la literatura en la clase de LE/L2, pues su rol en dicho ámbito ha sido vacilante en distintas épocas y, en la actualidad, no deja de ser un contenido periférico al proceso de aprendizaje y enseñanza de LE/L2, como demostró Geoff Hall (2015). Teniendo en cuenta la visión desacralizada del texto literario que rige en la actualidad, la lección de la poesía digital como género nos abre puertas a la inclusión de la literatura en el aula de LE/L2 y, como no podía ser de otra manera dado el género en cuestión, las alfabetizaciones digitales. Estas alfabetizaciones digitales tienen mucho interés en el aula, puesto que estamos rodeados de tecnología que contribuye no solo a nuestra educación sino también a nuestro acceso a la educación en general. Las tecnologías de la comunicación y educativas forman un abanico amplísimo, lo cual dificulta en

ocasiones la elección de una en concreto. En este sentido, muchos investigadores abogan por aproximaciones que multipliquen los recursos a nuestro alcance (Román-Mendoza, 2018), dando más importancia a formas de comunicación actuales, como las redes sociales (Román-Mendoza, 2020). En este sentido, explica la autora, aunque se pueda pensar que el hecho de introducir entornos de comunicación masiva y personal como las redes sociales en la clase de E/LE pueda ser contraproducente, ya que presentan un discurso más cercano al lenguaje oral, lo cierto es que, si se entienden los procesos de lectura y escritura como actos sociales, dichos entornos proporcionan un espacio beneficioso para observar y practicar por qué y cómo se crean los textos escritos (Román-Mendoza, 2020). Por último, es innegable la importancia que ha conferido el enfoque comunicativo y el concepto de competencia comunicativa al aprendizaje de LE/L2. En este caso, sin embargo, la noción de comunicación que defendemos está basada en un enfoque basado en las multiliteracidades, en el cual, como defiende Kern, el objetivo no es tanto “hacer”, “usar la lengua” y conseguir una “habilidad funcional para comunicar”, sino que se hace hincapié en “qué hacer con la lengua y reflexionar sobre lo que se hace”, en las “relaciones entre la forma y el contenido”, y en la “adecuación comunicativa a través de una consciencia metacomunicativa” (Kern, 2000, p. 304). Desde este punto de vista, alejado del objetivo de conseguir estudiantes “casi-nativos”, se concibe al estudiante como un analista del discurso y un explorador intercultural.

La conexión entre estas tres nociones la encontramos en los albores del siglo XXI en la obra de Richard Kern (2000), *Literacy and Language Teaching*, cuyo objetivo era el de reconciliar los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas con el desarrollo de la habilidad de leer, discutir, pensar y escribir críticamente sobre los textos, pues, como hemos demostrado, tradicionalmente habían estado separados entre cursos de lengua y cursos de contenido (Kern, 2000, p. 5). De esta manera,

by extending the notion of literacy beyond the strict traditional limits of reading and writing skills, and even beyond the skills of text-centric literary interpretation, language teachers at all levels can create a more coherent curriculum -one that maintains

ongoing attention to communicative skills in spoken language as well as in a range of written genres, from the introductory through to the advanced levels of language study (Kern, 2000, p.5).

Así pues, tomando un enfoque más amplio de la alfabetización, como hace Kern basándose en las ideas previas de autores como los expertos del New London Group (1996), somos capaces de abarcar el lenguaje en su complejidad a través de investigaciones multidisciplinares sobre alfabetización/literacidad, como las realizadas por dicho grupo, para ampliar los paradigmas cognitivos de la adquisición lingüística, como defiende Kern (2000, p. 5). Las ideas de Kern, como sintetiza Reyes-Torres (2018, p. 629), han sido de gran utilidad para entender la relación entre adquisición lingüística y literatura, pues desenvolverse de manera efectiva en una LE/L2 requiere no solo conocer el vocabulario y estructuras lingüísticas que funcionan en contextos determinados, sino que también requiere conocer la cultura que rodea a la lengua y pasar de la llana interacción comunicativa a leer textos literarios y reflexionar y escribir de manera crítica sobre los mismos. Los procesos interpretativos y la atención al pensamiento crítico que proporciona la literatura, por lo tanto, son fundamentales a la hora de entender el proceso de aprendizaje lingüístico como actividad intercultural en contacto con otros individuos.

El rol de la tecnología en lo afirmado anteriormente es capital, pues no debemos olvidar que gran parte de nuestra comunicación diaria sucede a través de medios digitales, de ahí que sea necesario reflexionar sobre cómo la comunicación electrónica afecta a nuestra manera de usar la lengua y al modo en que nos enfrentamos a los textos. Por ese motivo, nos proponemos en esta tesis llevar a cabo un objetivo que se define por un triple eje literario-tecnológico-comunicativo.

3.3.1.1. La alfabetización o competencia literaria

El primero de estos objetivos parte del concepto de competencia literaria o alfabetización literaria (Alther y Ratheiser, 2019), que ha ido

evolucionando desde una visión que defendía la necesidad de leer y conocer autores y textos representativos de las literaturas nacionales, como defendía Bierwisch (1965), hasta definiciones más recientes que defienden la necesidad de acercarse al texto literario como texto creativo con unas rasgos específicos, sin necesidad de sacralizarlo (Perdomo López, 2005). En ese sentido, la competencia literaria no debe ser entendida como un fin en sí mismo, sino el resultado de un proceso pedagógico, la educación literaria, en el cual se desarrolla la imaginación, se reflexiona de manera autónoma y se consiguen alcanzar conclusiones críticas propias, como defiende Reyes-Torres (2018). Nuestro objetivo, por tanto, no pasa por acercar al estudiante a textos y autores canónicos de la literatura, sino por adentrarnos en la literatura desde una perspectiva lúdica y, a la vez, reflexiva, como medio para fomentar la interactividad y la interculturalidad en el aula.

Esta necesidad de inclusión de la educación literaria en la clase de LE/L2 viene refrendada desde sus inicios por documentos de gran relevancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Así pues, a pesar de la poca presencia de los textos literarios en los manuales de enseñanza del español (García-Herenas, 2017) y del inglés (Jones y Carter, 2012), la habilidad de leer literatura y de producir textos creativos están muy presentes en los objetivos de dichos documentos. Así pues, a modo de ejemplo, el MCER incluye en diferentes descriptores afirmaciones como “Comprendo la prosa literaria contemporánea” (Consejo de Europa, 2002, p. 31), en el nivel B2, o “Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo”, en el nivel C1 (Consejo de Europa, 2002, p. 31). A lo largo del documento además, la literatura es considerada como un recurso central a la hora de conseguir los objetivos propuestos:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales,

lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (Consejo de Europa, 2002, p. 60).

A pesar de que el concepto parte de un concepto homogéneo de literatura nacional o regional, consideramos que el MCER también entiende la literatura desde un enfoque intercultural, pues como pone de manifiesto el documento, “las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (Consejo de Europa, 2002, p. 47). Así pues, la literatura es descrita como un elemento que ayuda a desarrollar el conocimiento sociocultural y el disfrute estético del lenguaje, y está relacionado con objetivos concretos, con una escala de descriptores dedicado específicamente a la escritura creativa (Consejo de Europa, 2002, p. 65) dentro del abanico de las actividades de expresión escrita, en la que se encuentran descriptores como “Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica”, correspondiente al nivel A1, hasta “Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez y con un estilo adecuado al género literario elegido”, correspondiente al nivel C2. A su vez, en el *Companion Volume*, publicado en 2018 por el Consejo de Europa, se introducen nuevos descriptores dentro de la misma escala y se añaden mayores referencias a la literatura como *input* válido en el ámbito de la comprensión escrita.

A su vez, en la reciente publicación del Consejo de Europa, un volumen complementario para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, titulado en inglés *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2018), encontramos algunos cambios de gran importancia en relación con la literatura: el desarrollo del concepto de mediación y unas escalas propias para el mismo, y la inclusión de la literatura mediante nuevas

escalas. Con el objetivo de justificar la inclusión de la mediación, en el volumen se habla de que el usuario actúa como un agente social que crea puentes y ayuda a construir significados, ya sea dentro de una misma lengua o de una lengua a otra. Por lo tanto, el foco de atención está en el rol de la lengua en procesos como “creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form” (Council of Europe, 2018, p. 103). Dentro de esta competencia, encontramos tres actividades fundamentales: “mediating a text”, “mediating concepts” y “mediating communication” (Council of Europe, 2018, pp. 106-107). Los tres conceptos son de gran interés educativo. Sin embargo, el concepto que más influye en nuestros objetivos es el de mediación de un texto (Council of Europe, 2018, p. 106), ya que incluye cuestiones como:

- “Relaying specific information – in speech and in writing”;
- “Explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.) – in speech and in writing”;
- “Processing text – in speech and in writing”;
- “Translating a written text – in speech and in writing”;
- “Note-taking (lectures, seminars, meetings, etc.)”;
- “Expressing a personal response to creative texts (including literature);
- “Analysis and criticism of creative texts (including literature)”.

Los dos últimos puntos hacen referencia específica a la literatura, pero desacralizando cualquier el texto literario e intentando huir de visiones hegemónicas de la literatura, intentando construir lo que podríamos llamar “literacidad o alfabetización literaria” (Alther y Ratheiser, 2019), dando importancia a las respuestas personales y a la mediación textual más que a la mera comprensión o aprendizaje mnemotécnico.

A su vez, el volumen añade tres escalas de relevancia para la literatura y los textos creativos (Council of Europe, 2018, p. 55):

- “Reading as a leisure activity”, es decir, un proceso puramente receptivo, sacado de otros descriptors precedentes del MCER.
- “Expressing a personal response to creative texts”, menos intelectual, para niveles más bajos.
- “Analysis and criticism of creative texts”, por el contrario, más intelectual, para niveles más altos.

Por su parte, el PCIC (2007) sigue las propuestas iniciales establecidas en el MCER al establecer tres dimensiones para el aprendiente de lengua: el de agente social capaz de desenvolverse en situaciones habituales de interacción social; el de hablante intercultural, que debe saber reconocer los aspectos fundamentales de la nueva cultura a la que se accede y el de aprendiente autónomo que es capaz de avanzar en su conocimiento del español de manera autónoma. Si bien en el MCER encontrábamos alusiones a la necesidad de la enseñanza de la literatura ya desde sus mismos presupuestos fundacionales, no podemos decir lo mismo del PCIC. Las primeras alusiones a la enseñanza de la literatura dentro del aula de lenguas las encontramos en el apartado número siete, dedicado a los géneros discursivos y productos textuales. En este apartado se enumeran, a título orientativo, todos los tipos de textos que el aprendiente debe ser capaz de comprender y producir, dividido por niveles. Los géneros están inventariados como géneros de transmisión oral o de transmisión escrita. Además, establece si dicha transmisión comporta en el estudiante la recepción, la producción o ambas. Hagamos un repaso a los géneros discursivos que el PCIC prevé para cada nivel. Tomando en consideración estas muestras de géneros discursivos y los fundamentos del documento mismo, llegamos a la conclusión que el PCIC, si bien no contempla la educación o alfabetización literaria, sí introduce un marco en el que esta podría desarrollarse sin ningún inconveniente.

3.3.1.2. Alfabetizaciones o competencias digitales

En segundo lugar, nos proponemos contribuir a la mejora de las alfabetizaciones digitales de los alumnos, pues las tecnologías de aprendizaje digital, como se pone de manifiesto en un documento realizado por el Centro Común de Investigación, dependiente de la Comisión Europea,

constituyen un elemento facilitador clave para las organizaciones educativas, que pueden apoyar sus esfuerzos para el cumplimiento de su misión y visión particulares para una educación de calidad. Una integración profunda, y no solo superficial, de las tecnologías digitales requiere una innovación educativa significativa e implica un proceso de planificación para cambiar en tres dimensiones básicas: pedagógica, tecnológica y organizativa (Kampylis, Punie y Devine, 2016, p. 5).

Esta idea de la alfabetización digital, sin embargo, debe abandonar la utilización instrumental de la tecnología para pasar a reflejar la alfabetización digital como práctica social fundamental en el mundo actual (Roberto, Fidalgo, y Buckingham, 2015). Es decir, es necesario, como propone Selber (2004), ir más allá de una alfabetización funcional, que entiende los ordenadores como herramientas y a los estudiantes como usuarios eficaces de la tecnología. En primer lugar, a una alfabetización digital crítica, en la que los ordenadores son entendidos como artefactos culturales y los estudiantes como interrogadores informados de la tecnología, lo que les lleva a cuestionar la propia existencia, así como su propósito y funcionalidad y, en segundo lugar, a una alfabetización digital retórica, en el que los ordenadores son entendidos como medios hipertextuales y los estudiantes como productores reflexivos de productos digitales. Es por este motivo que hemos elegido la poesía digital como género, ya que pensamos que es un género que permite aunar de una manera magistral las alfabetizaciones más funcionales con alfabetizaciones críticas y reflexivas en el ámbito digital. Además, la elección de la poesía digital nos permite concebir la alfabetización digital de forma amplia, encuadrándola en un marco espacio sociocultural que involucra valores, prácticas y competencias que operan en el contexto tecnológico ya que, como notan Roberto, Fidalgo, y Buckingham (2015), cualquier forma de alfabetización tiene como punto de

partida las dimensiones social, cultural e histórica aumentando valor de la comunicación y del lenguaje en cuanto herramienta esencial que permite pensar y actuar sobre el mundo, incluido el digital. Como pone de manifiesto Catherine Beavis,

Young people's social and cultural experiences are increasingly digital. Their everyday lives are characterised by digital play and online interaction, and their futures will involve work with digital texts, regardless of the career paths they follow. Digital games played on handheld devices, gaming consoles and computers have become a central part of young people's daily lives for play, entertainment and social interaction (Beavis, 2017, p. 1).

Esta reflexión nos parece capital, pues observamos que la necesidad de introducir las alfabetizaciones digitales llega al aula desde diferentes vertientes. Así, a pesar de que nuestra investigación no está relacionada con los videojuegos, el grado de experimentación pedagógica que proporcionan los videojuegos lo podría proporcionar también la poesía digital, un género que, como hemos visto, activa la experimentación y el componente lúdico. No hay una forma concreta de formar en alfabetización literaria ni una metodología específica excluyente del resto. Sin embargo, es fundamental, como defiende Ballester (2015, p. 43), abandonar la ortodoxia por la utilización de la heterodoxia didáctica". Es por esto que consideramos que el objetivo de enseñar literatura, en sentido amplio, a través de la poesía digital, puede ser un método válido.

3.3.1.3. La competencia comunicativa y la interacción social

Por último, llegamos al objetivo de la competencia comunicativa y su relación con la poesía digital. Bajo nuestro punto de vista, partiendo del enfoque del interaccionismo social de Vygotsky, que considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las

interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, este enfoque se traduce en que “el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua” (VV. AA, 2008). Para este objetivo, es fundamental la mediación, es decir, las herramientas y signos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Como sintetiza Moreno Fernández (2004, p. 301), “es posible interpretar la adquisición de segundas lenguas como un conjunto de operaciones y mecanismos psicológicos derivados de la interacción social”.

Dicha interacción social, por lo tanto, es de vital importancia a la hora de llevar cualquier texto al aula, y especialmente en el caso de textos literarios. Los procesos interpretativos ligados a los textos, por lo tanto, se distinguen por una actitud dialógica que va dirigida tanto a una continua producción y negociación de significados como al desarrollo de rutinas y prácticas específicas que fomentan las competencias críticas, como defienden algunas propuestas didácticas como la de López-Sánchez (2014). La propuesta de esta autora, por ejemplo, lleva a cabo lecturas conjuntas, mediadas por el diálogo, en las que se crea un andamiaje para los procesos interpretativos que se iniciarán fuera de clase, cuando los estudiantes trabajarán individualmente. La producción oral que se da en dicha propuesta viene de la mano de la lectura de textos y de la escritura, un medio que crea más oportunidades de reflexión y de apropiación de los diseños. Por lo tanto, “no se centra únicamente en la experiencia del alumno y su mundo más inmediato —como es el caso típico en clases “comunicativas”— sino principalmente en el análisis y la reflexión sobre los textos (y los diseños que se hacen evidentes en ellos), y los contextos de los textos” (López-Sánchez, 2014, pp. 284-285). Este enfoque, basado en la teoría de las multiliteracidades, le da una mayor dimensión al enfoque comunicativo, en el que la interacción oral se ve también como “un espacio más en el que los estudiantes participan en el acto del diseño, o de creación de un mensaje, a la vez que exploran (algunos de) los recursos que están usando para comunicarse” (López-Sánchez, 2014, p. 285). A tenor de lo anterior, Reyes-Torres defiende, partiendo de las ideas de Kern (2000),

uno de los objetivos fundamentales del ciclo de aprendizaje es que los alumnos, partiendo de sus experiencias previas, elaboren sus ideas y que las articulen e intercambien de manera espontánea y creativa con sus compañeros: la lectura de textos literarios y la producción lingüística, por lo tanto, van estrechamente unidas a la labor cognitiva (Reyes-Torres, 2018, p. 630).

Esta necesidad de unir interacción comunicativa y lectura fue retomada, como hemos explicado durante este trabajo de investigación en diferentes ocasiones, por el New London Group (1996) y subsiguientes investigadores (Kern, 2000) para poder abandonar la idea de que la interacción comunicativa debía estar ligada a los niveles inferiores y a la lectura a los superiores. Sin embargo, como han puesto de manifiesto autores desde los años noventa (Swaffar, Arens y Byrnes, 1991), las habilidades cognitivas de los aprendices adultos pueden resolver las dificultades, tanto lingüísticas como de otro tipo, que puedan surgir del contacto con el texto.

3.3.2. Niveles

Por los motivos aportados, en las propuestas didácticas nos planteamos la posibilidad de llevar los textos literarios, tanto digitales como impresos, a todos los niveles. Como hemos puesto de manifiesto durante el desarrollo del trabajo de investigación previo a la propuesta, cuando se introducen los textos literarios en el aula de LE/L2, suelen relegarse al ámbito de los niveles medios y avanzados, justificándose en el hecho de que los estudiantes cuentan con mayores recursos lingüísticos para enfrentarse al texto así como una mayor comprensión lectora. Sin embargo, numerosos autores han demostrado la posibilidad de introducir los textos literarios en niveles iniciales, “siempre que se propongan a través de una metodología activa, participativa, que facilite la construcción significativa del conocimiento y ayude a desarrollar actitudes críticas y creativas” (Mendoza Fillola, 1994, p. 131). En este sentido, las conclusiones de diferentes investigaciones, como la de Zayas Martínez (2002) sobre la aplicación de materiales literarios en los niveles

iniciales de alemán como lengua extranjera o Palacios González (2017), dedicada a los textos clásicos en la clase de E/LE, son que la introducción de textos literarios no tiene por qué estar supeditada únicamente al aprendizaje de elementos lingüísticos, sino también hacia la vertiente literaria, creativa y lúdica de la lengua. Así pues, el trabajo con los textos literarios activa mecanismos dirigidos a satisfacer la necesidad humana de interpretar, expresar sentimientos y emociones, y añade un estímulo motivador. Según López-Sánchez (2016, p. 61), en conclusión, “L2 literacy development, thus, can begin as early as the study of the language begins, and should certainly be the organizing principal at the intermediate level and beyond”. Lo que no significa que el currículo deba estar centrado en los textos sin proporcionar ningún tipo de andamiaje, como hemos explicado en los párrafos anteriores cuando introducíamos el interaccionismo social. Por este motivo, consideramos que nuestras propuestas estarán abiertas a ser introducidas desde niveles A1-A2 hasta C1-C2, con la debida selección de textos y adaptación de las tareas.

3.3.3. Secuenciaciones didácticas

Para conseguir la meta propuesta, nos valdremos de unidades o secuencias didácticas, cuya secuenciación contribuya a los objetivos descritos anteriormente, siguiendo las convenciones de secuenciación identificadas por los investigadores en nuestro ámbito. Nos valemos, por ende, de la unidad didáctica entendida como una unidad de trabajo con una duración variable organizada sobre un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que atiende, en su máximo nivel de concreción, a todos los parámetros del currículo, esto es, a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

La secuenciación didáctica actual está muy influida por el enfoque por tareas, que consiste en un programa de aprendizaje lingüístico en el que las unidades contienen actividades basadas en el uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas, nociones o funciones. En este enfoque, las tareas dependen unas de otras en cierta medida y sirven como andamiaje, como explica Nunan (2012, p. 64), pionero en dicho enfoque, ya que “each

succeeding task in the instructional sequence flows out of, and is dependent on, the one that precedes it. In this way, a series of tasks in a lesson or unit of work forms a kind of pedagogical 'ladder', each task representing a rung on the ladder, enabling the learner to reach higher and higher levels of communicative performance". Esta idea subyace en el MCER, que, aunque no las menciona con esos términos, recomienda el uso de dichas unidades o secuencias "que tengan en cuenta la progresión y que puedan proporcionar una continuidad" (Consejo de Europa, 2002, p. 17) y, a su vez, declara que "los esfuerzos de aprendizaje relativos a esos objetivos y a esas unidades también deben estar situados en esta dimensión vertical de progreso, es decir, tienen que ser evaluados con relación al aprovechamiento en el dominio de la lengua" (Consejo de Europa, 2002, p. 17). A su vez, el Instituto Cervantes hace referencia a la planificación de secuencias didácticas como una competencia específica del profesorado que implica "organizar situaciones de aprendizaje" (Instituto Cervantes, 2012, p. 11) y "poner en relación los documentos curriculares del centro y las necesidades de los alumnos y organizar secuencias didácticas de diferente extensión relevantes y motivadoras para los alumnos" e "involucra al alumno en la planificación" (Instituto Cervantes, 2012, p. 14).

Es, quizá, contradictorio, pensar en planificación y secuenciación didácticas en una época en la que se aboga por la centralidad del alumno en el aprendizaje de LE/L2, como puso de manifiesto Nunan. En este currículo centrado en el alumno que defendía Nunan (1988, p. 2), se encontrarían "similar elements to those contained in traditional curriculum development, that is, planning (including needs analysis, goal and objective setting), implementation (including methodology and materials development) and evaluation". Sin embargo, la diferencia principal con respecto a un currículo tradicional radica en que el currículo en un enfoque centrado en el alumno sería "a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught". En este currículo, por lo tanto, no hay un aprendizaje prescrito por el docente o la institución, sino que es negociado por todas las partes involucradas. Sin embargo, esta aparente contradicción, que ha sido llamada por algunos investigadores la "paradoja de la planificación" (Alonso,

2018, p. 68), se resuelve, según la misma autora, “si se considera la planificación como una competencia dinámica y flexible en lugar de un constructo estático y cerrado” (Alonso, 2018, p. 68).

De esta manera, como explica esta destacada autora en su capítulo dedicado a la planificación de unidades didácticas (Alonso, 2018), el aprendizaje es un proceso activo y funcional. Por lo tanto, el alumno debe participar en clase, usar lo que está aprendiendo, profundizar y crear conexiones entre lo aprendido y su bagaje. Mediante un proceso llamado aprendizaje por descubrimiento, el alumno pondrá en marcha un proceso inductivo de aprendizaje en el que el profesor hará de guía proporcionando el andamiaje necesario con el objetivo de que los estudiantes desarrollen los procesos comunicativos, cognitivos y metacognitivos apropiados. Este andamiaje, que también es proporcionado por los mismos estudiantes, supone una interacción continua entre el profesor y los alumnos, así como entre los propios alumnos. Además, la interdisciplinariedad debe ser uno de los pilares fundamentales de la secuenciación didáctica, como proponemos en este trabajo de investigación a través de la poesía digital y de la teoría de la intermedialidad, que suponen el entrelazamiento continuo de medios y modos de expresión.

A continuación, siguiendo los principios introducidos por Wiggins y McTighe (1998) de la planificación hacia atrás, es necesario partir de lo que queremos que produzcan los alumnos al final de la unidad junto con los objetivos, para ir, a continuación, esbozando las secuencias didácticas y, por último, los planes de clase con las tareas y actividades. Es conveniente, además, centrar las secuencias didácticas en conceptos, definidos como constructos mentales, una idea organizadora que incluye una variedad de ejemplos, como la identidad, la diversidad, el consumo, por ejemplo (Erickson, 2002). Wiggins y McTighe (2011), de manera similar, proponen fundamentar las secuencias didácticas con “grandes ideas”, es decir, conceptos, temáticas o cuestiones que dan significado y conexión a hechos y habilidades concretas, con la idea de dar una dimensión más global a las tareas. Cuando los profesores utilizan este tipo de planificación, según Erickson, se observan una serie de ventajas, como el pensamiento sinérgico, un procesamiento intelectual más profundo, un mayor desarrollo conceptual en el cerebro para relacionar el

conocimiento nuevo y el existente, una facilidad para la transferencia de conocimientos a nivel conceptual y una mayor oportunidad de construcción de significado personal por medio de procesos de pensamiento, creación y reflexión (*apud* Alonso, 2018, p. 71).

Así pues, en resumen, una unidad didáctica se puede definir como “un conjunto de contenidos organizados coherentemente desde un objetivo concreto y con una progresión y variedad que le dan significado por un periodo determinado” (Alonso, 2018, p. 72). Además, las unidades didácticas deben cumplir con unas características principales, y para cuya particularización seguimos las establecidas por Alonso (2018, pp. 72-74):

- Debe ser única, no debería repetirse dos veces exactamente igual, atendiendo a las necesidades de cada grupo.
- Debe atender a la diversidad, pues las diferencias entre estudiantes son abundantes y se presentan en ámbitos muy diferentes.
- Debe ser integradora, con sentido global y contenidos interrelacionados.
- Debe respetar los principios constructivistas de funcionalidad y significatividad, es decir, la unidad ha de tener una finalidad comunicativa, el contenido ha de ser significado para ser aprendido y debe poder ponerse en uso porque así es como el cerebro almacena la información.
- Debe tener variedad y equilibrio, con actividades variadas para atender a los diversos tipos y estilos de aprendizaje, incorporando de modo equilibrado todos los componentes necesarios para el aprendizaje de una lengua.
- Debe desarrollar las habilidades sociales, fomentando la interacción social, el trabajo colaborativo y las diferentes dinámicas de grupo para que los alumnos, como vimos con las teorías del interaccionismo social de Vygotsky, aprendan a través de la discusión y el intercambio de información, construyendo significados de manera conjunta.
- Debe atender a los niveles de orden superior del pensamiento, es decir, el pensamiento crítico, la metacognición y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

- Debe ser coherente, tanto en sus contenidos como con respecto a la evaluación.
- Debe ser transparente, es decir, los alumnos deben ser capaces de entender cuáles son los objetivos, el porqué y el cómo se están trabajando en cada momento.
- Debe ser flexible y adaptable a los distintos grupos, pues las unidades se crean antes de trabajarlas y, por lo tanto, deben tener flexibilidad para poder ser adaptadas a las necesidades de cada grupo.

Estas características se adaptan de manera muy apropiada para mi propuesta didáctica, pues el hecho de trabajar con la poesía electrónica como género que vertebra la unidad didáctica no es óbice para basar dichas unidades didácticas en otros conceptos o grandes temas, como veremos en la presentación de estas. Así pues, propondremos unidades didácticas que tengan una tarea final relacionada con la poesía electrónica, pero también trataremos en ellas temas y conceptos relacionados, que resulten de interés para los estudiantes, así como ejemplos de literatura “tradicional” en español, tendiendo, de este modo, puentes entre la literatura y las tecnologías digitales por medio de un enfoque centrado en la comunicación y en las multiliteracidades. Además, el seguimiento de las líneas del enfoque basado en los géneros nos posibilita conferir mayor relevancia a los textos que se desarrollan en el aula, en particular los relacionados con la poesía electrónica.

3.3.4. Grupo meta

Dado que el objetivo didáctico primordial de nuestra propuesta didáctica es llevar al aula la poesía digital en aras de desarrollar las alfabetizaciones digitales, literarias y la competencia comunicativa, consideramos que el grupo meta de estas propuestas es muy amplio. Ahora bien, para el diseño de las propuestas didácticas hemos tenido en cuenta algunas características concretas que podrían ser útiles a la hora de llevar las propuestas al aula. Son las siguientes:

- a) Jóvenes adultos o adultos, pues las temáticas tratadas, especialmente si hablamos de literatura, pueden resultar inapropiadas para ciertas edades. No obstante, las unidades didácticas no son entes cerrados, sino que pueden ser adaptadas a las necesidades concretas de cada grupo. Consideramos que en esta tesis hay suficiente material como para poder adaptarse a un perfil más joven del propuesto.
- b) Sin preferencia por un nivel en concreto. Las unidades didácticas que trabajaremos intentarán adaptarse a cualquier nivel, incluso dentro del mismo grupo de trabajo, pues se complementarán los conocimientos de unos y de otros.
- c) Preferencia por la pluriculturalidad, el plurilingüismo y el bagaje educativo variado, pues las unidades didácticas serán de mayor provecho si la cooperación entre los estudiantes es fructífera y significativa.
- d) Posesión de ciertos conocimientos básicos relacionados con la informática que se presupone que tanto jóvenes como adultos en edad laboral deberían haber adquirido, como saber usar navegadores, conectarse a Internet, comunicarse a través de mensajería electrónica y redes sociales, usar motores de búsqueda, crear cuentas o encontrar soluciones a problemas usando FAQs o tutoriales.

No obstante, estas características no son únicas ni excluyentes, pues la misma variabilidad y experimentación que permite el género propuesto hará que se potencien características que nosotros no hemos contemplado en nuestra enumeración.

3.3.5. Tipología de actividades

Para la creación de los ejercicios se han considerado de modo general los criterios enunciados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que incluye un valioso apartado dedicado a las actividades de lengua. En la propuesta del MCER, que adopta un enfoque orientado a la acción, la presencia de las actividades de lengua, entendidas como actividades en lengua

extranjera realizadas por los alumnos tanto en contextos sociales como en el aula, es de gran importancia. Para poder realizar dichas actividades, el MCER considera que las personas utilizan variadas competencias y estrategias que les permiten llevar a cabo los procesos lingüísticos necesarios. Estos procesos lingüísticos es lo que tradicionalmente conocemos como destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Combinando estos cuatro procesos, obtenemos otros dos procesos de mayor complejidad: la interacción y la mediación. Dentro de las actividades y estrategias de expresión, encontramos cuestiones como la concepción, la producción y la codificación de un discurso oral o de un texto escrito, por ejemplo, de un informe. En segundo lugar, entre las actividades y estrategias de comprensión, se encuentran la recepción, la descodificación, la interpretación (y valoración) de un discurso oral o de un texto escrito, por ejemplo, lectura en silencio, consulta de manuales y obras de referencia. En tercer lugar, entre las actividades y estrategias de interacción, se incluyen tanto los intercambios orales como los escritos entre al menos dos individuos, por ejemplo, videoconferencias o debates. Por último, las actividades y estrategias de mediación, que son aquellas que hacen posible la comunicación entre personas que no pueden comunicarse entre sí de manera directa, es decir, la traducción, la interpretación, la toma de notas o la reformulación de un texto (Instituto Cervantes, 2002, pp. 60-85).

Asimismo, en nuestras propuestas hemos intentado incluir actividades lúdicas y motivadoras, teniendo en cuenta las diferencias entre el alumnado e intentando que la tipología de las actividades resulte variada en consonancia con las propuestas del MCER, integrando destrezas e intentando desarrollar todas las actividades de lengua que sean posibles. A su vez, no nos olvidamos de la importancia que para este trabajo de investigación ha tenido la pedagogía de las multialfabetizaciones y sus cuatro factores o procesos pedagógicos, que recordamos a continuación:

1. La práctica situada, “based on the world of learners' Designed and Designing experiences”, permite la inmersión en la lengua.

2. La instrucción obvia, “through which students shape for themselves an explicit metalanguage of Design”, que permite el control consciente de los recursos de los que dispone el alumno.
3. El enmarcamiento crítico, “which relates meanings to their social contexts and purposes”, que sirve como reflexión sobre la relación entre los diferentes elementos lingüísticos presentes y la relación entre estos y los contextos sociales,
4. y la práctica transformadora, “in which students transfer and re-create designs of meaning from one context to another”, creando nuevos textos a partir de otros ya existentes (New London Group, 1996, p. 83; López-Sánchez, 2014).

Estos cuatro procesos, como hemos explicado en este mismo capítulo, fueron reformulados posteriormente por Kalantzis y Cope (2005), para poder traducirlas a acciones pedagógicas más reconocibles o “procesos de conocimiento”.

La experimentación, entendida como experimentación de lo conocido y, a su vez, de lo nuevo. La conceptualización, entendida como el uso del metalenguaje que permite reconocer semejanzas y diferencias, así como categorizar y asignar nombres a las nuevas experiencias y conceptos. El análisis, que permite que los estudiantes se distancien de lo aprendido y sean críticos. Y la aplicación, que consiste en implementar lo aprendido al tiempo que se va revisando y verificando su validez.

Así pues, tratamos de enumerar algunas de las actividades utilizadas en nuestras propuestas didácticas:

- preguntas sobre la opinión, gustos y preferencias;
- preguntas de interpretación;
- lectura de textos escritos;
- lectura de poemas;
- lectura de textos digitales;
- creación de textos audiovisuales;
- preguntas de comprensión;
- completar huecos con palabras que se ofrecen;

- comentarios de imágenes;
- relacionar imágenes con los textos a los que se corresponden;
- relacionar títulos con los textos a los que se corresponden;
- emparejamiento de versos con títulos;
- resumen de textos con una palabra o frase esencial;
- reconstrucción de poemas desordenados
- visualización de vídeos;
- crear un debate sobre el texto;
- actividades de enriquecimiento de léxico;
- búsquedas e investigaciones en Internet;
- introducción y comprensión de lenguaje de programación;
- ejercicios de expresión escrita creativa, siguiendo modelos dados;
- escritura creativa libre y guiada.

3.3.6. Materiales

Las unidades didácticas que presentamos contienen el material necesario para poner en práctica las propuestas didácticas, pero también deja abierta la posibilidad de ser modificadas por parte de quien las ponga en práctica en el aula. Tal y como las presentamos en este trabajo de investigación, están listas para ser impresas y empleadas en clase. Como medios auxiliares, se precisa de un dispositivo con conexión a Internet y altavoces para poder visionar el material audiovisual, ya que incluimos material audiovisual que requiere dichas tecnologías.

3.3.7. Esquema de secuenciación

Las unidades didácticas, divididas en secuencias, suelen tener una secuenciación clara que numerosos autores han intentado acotar. Mostramos a continuación algunas de ellas. En el *Diccionario de términos clave de ELE* se identifican cuatro fases en una secuencia didáctica: la *presentación*, para motivar y activar conocimientos; la *comprensión*, para procesar la información y la reflexión; la *práctica*, para ejercitar las distintas destrezas y componentes de

sistemas lingüísticos y la *transferencia*, para aplicar lo aprendido (VV.AA., 2008). Otros modelos de gran difusión en el ámbito de LE/L2 son similares al defendido por Harmer (1994/2007), distinguen tres fases en su modelo de secuencia didáctica, la *presentación*, la *práctica* y la *producción*. Alonso, Castrillejo y Orta (2012) proponen sustituir la fase de presentación por la de *descubrimiento* como forma para poner de manifiesto que el conocimiento no está en manos del profesor que lo presenta a los alumnos. A continuación, identifican la *creación* del concepto, donde se atiende a la vez a la forma y se empieza a practicar de manera guiada y, por último, la *consolidación*, donde el alumno empieza a producir tanto de forma oral como escrita, incluyendo los nuevos contenidos.

A su vez, a la hora de trabajar con la literatura en la clase de lenguas, también se han intentado identificar modelos de secuenciación. Se acepta, generalmente, que el esquema más beneficioso es el que distingue entre pre-lectura, lectura y poslectura (Woodward, 2001). Estas actividades, como demuestran Morales y Zayas (2001, pp. 40-43), concuerdan, en gran medida, con las fases que hemos mencionado anteriormente como *presentación*, *práctica* y *producción*:

- En la fase de pre-lectura, encontramos los procesos de activación del conocimiento temático y lingüístico previo, así como el reconocimiento de un posicionamiento cultural propio y de un posicionamiento personal con respecto al texto.
- En la fase de lectura, encontramos procesos como la lectura comprensiva, donde tendrán lugar las hipótesis lectoras y la resolución de problemas lingüísticos; la lectura crítica, donde encontraremos una descripción analítica de la estructura del texto y la identificación objetiva del tema, y la interpretación, donde hay una aproximación subjetiva al tema, una lectura personal y valoración del fenómeno artístico-comunicativo
- Por último, en la fase de poslectura, encontramos la aplicación, con la creación de un texto propio, la exposición pública y la valoración personal.

En nuestro caso, al contar con unidades didácticas que trabajan con la literatura y con la lengua sin solución de continuidad, así como con las tecnologías digitales, no hemos mantenido un orden de secuenciación único, sino que nos hemos valido de una cierta flexibilidad que permite la modificación por parte de quien desee llevarlas al aula. Aun así, las unidades didácticas no pretenden alejarse del modo de secuenciar generalmente aceptado, por lo que presentan un andamiaje que intenta llevar a cabo dicho paso desde la pre-lectura hasta la poslectura, pasando por la lectura de textos, tanto literarios como convencionales.

En este sentido, antes de concretar la secuenciación y las diferentes actividades incluidas en las unidades didácticas, consideramos necesario justificar nuestras elecciones y las razones de dicha secuenciación.

Así pues, presentamos cinco propuestas didácticas, cada una de las cuales se centra en un tipo de creación poética digital, unido a creaciones poéticas tradicionales (no-digitales) y, como no podía ser de otra manera dado el ámbito tratado, a contenidos lingüísticos. Consideramos, por tanto, de gran utilidad que las unidades didácticas se vean complementadas con la participación de profesores de informática, si se implementan en centros que cuenten con esta posibilidad, ya que el rendimiento de las unidades, siguiendo los principios de la interdisciplinariedad (Alonso, 2018, p. 70), redundará en el beneficio del proceso de enseñanza/aprendizaje. De esta manera, consideramos que se cumple el objetivo de aunar en la clase de lenguas alfabetización literaria, alfabetización digital y competencia lingüística.

A continuación, se hará una breve descripción y justificación de los contenidos de cada una de ellas. Posteriormente, en el apartado dedicado a las mismas, siguiendo la plantilla ofrecida por Alonso (2018, p. 77), se llevará a cabo una delimitación más clara de todos los aspectos y particularidades de las mismas.

- 1) Poesía spam: se trata de una unidad didáctica en la que se pretende acercar al estudiante al fenómeno de la poesía realizada a través de buscadores de Internet, en particular al buscador de Google, ya que esta práctica está muy extendida entre los autores de poesía electrónica. Para ello, se ha llevado a cabo una unidad

didáctica en la que se trabaja el mecanismo de búsqueda en Google, habilidad de gran utilidad para cualquier usuario de Internet, para posteriormente adentrarse en el fenómeno de la *poesía Google* o *poesía spam* desde un punto de vista literario. En este sentido, se trabajarán las obras de dos argentinos, Charlie Gradin y Laura Visco, cuyas creaciones contienen importantes resonancias históricas. Visco reflexiona en su obra sobre el fenómeno del aborto, tema candente en Argentina y otros países de Latinoamérica, mientras que Gradin se ocupa del peronismo. De esta última referencia al peronismo nos valemos para tratar la obra del poeta Leónidas Lamborghini, de gran importancia durante dicha época. Finalmente, se propone la tarea final de llevar a cabo una creación autónoma basada en las obras creadas, que tendrá como objetivo el aprendizaje de uso de plataformas de grabación de pantalla y edición de vídeo, fundamentales para cualquier usuario que pretenda crear contenido digital.

- 2) Poesía visual: esta unidad didáctica pretende acercar al estudiante a la poesía visual difundida a través de redes sociales e Internet en general. Para ello, parte de un género poético convencional como es el haiku, que ofrece una fuerte carga visual y, a la vez, en su tradición está muy unido a la idea de ilustración. Así pues, la unidad didáctica inicia con unas imágenes y unos haikus de poetas clásicos japoneses a modo de presentación, y posteriormente pasa a la tradición del haiku en lengua española, que inicia con José Juan Tablada y continúa con numerosos autores, como Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Benjamín Prado o Josep M. Rodríguez. A partir de haikus de estos últimos autores, y después de haber comprendido la estructura del mismo y leído algunos ejemplos, se les pide a los estudiantes que ilustren dichos poemas bien a través de plataformas gratuitas de diseño gráfico digital, bien de su propio puño. La tarea final de la actividad será sacar una fotografía en un momento determinado que les servirá como inspiración para escribir su propio haiku.

- 3) Videopoesía: en este caso, la unidad didáctica tiene como objetivo llevar al aula el género que da título a la misma. Para ello, nos valemos de poesía contemporánea, que nos sirve como andamiaje para llegar a las creaciones digitales. La unidad didáctica inicia explotando dos poemas, uno de Rosa Berbel y otro de Elena Medel, que tratan el tema de crecer y madurar, respectivamente. Una vez leídos, tomamos dichos poemas, de gran carga simbólica, para pedirles que lleven a cabo grabaciones relacionadas con dichos poemas que han leído previamente. A continuación, se toma otro ejemplo de videopoesía, en este caso del poeta Óscar Martín Centeno, que suele realizar sus propios videopoemas a partir de sus poemas, con el cual se ilustrará y ejemplificará este género. Finalmente, con los poemas que los estudiantes habrán creado a lo largo de la unidad didáctica con diferentes actividades, deberán crear sus propios videopoemas con los dispositivos disponibles y plataformas gratuitas de edición de vídeo.
- 4) El Siglo de Oro de la tecnología: en la cuarta unidad didáctica tenemos por objetivo aunar la poesía del Siglo de Oro con la poesía digital, creando un ambiente más motivador para acceder a la primera de ellas. En esta unidad didáctica no hemos podido obviar, en algunas actividades, de la valiosa aportación de Palacios González (2017) a la hora de introducir la literatura del Siglo de Oro en los niveles iniciales. Así pues, la unidad didáctica propuesta se inicia contextualizando el periodo histórico y los personajes y conceptos más importantes, como el Barroco, Cervantes, o Velázquez. A continuación, se introduce en el lenguaje del Siglo de Oro, cuya distancia –además de por su desconocimiento- con el español actual precisa de una introducción para los estudiantes de español como lengua extranjera. En esta sección se introducen obras y datos de Miguel de Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz y Calderón de la Barca, así como una actualización de sus versos a ritmo de reguetón que puede servir para romper el hielo a la hora

de acercarse a esta poesía. A continuación, se ofrecen sendas explotaciones de poemas de Luis de Góngora y Francisco de Quevedo, que desembocan en la visualización de un poema electrónico animado realizado por el mexicano Benjamín Moreno Ortiz. Este poema animado servirá como ejemplo para la actualización de un poema del Siglo de Oro, para lo que se ofrecerá a los estudiantes algunos ejemplos más además de los ya leídos y analizados durante la unidad didáctica.

- 5) Poesía y código: en la última unidad didáctica ofrecida, el alumno se adentra en el ámbito propiamente dicho de creación digital, pues esta tiene como objetivo final la comprensión –si bien superficial– de conceptos relativos a los lenguajes de programación y los códigos fuente. La unidad didáctica empieza ofreciendo algunos ejemplos de poesía concreta, germen de la posterior poesía electrónica. Dichos ejemplos darán pie a creaciones propias por parte de los estudiantes, que tendrán la posibilidad de poner en práctica sus dotes creativas como trampolín para las siguientes tareas. A continuación, se introducirán ejemplos de las primeras obras de poesía electrónica en español, lo que desembocará en un diálogo sobre los conocimientos de informática de los estudiantes, al tiempo que nos permite desarrollar aspectos relacionados directamente con la competencia digital en la enseñanza. De ahí, se llega directamente a ejecutar poesía reciente creada a través de lenguajes de programación, que serán explicados someramente con el objetivo de entender de manera explícita la función de estos en la informática e Internet. Por último, con los conocimientos adquiridos, los estudiantes serán capaces de modificar algunos valores en creaciones digitales mediante la escritura con lenguaje de programación.

3.3.8. Evaluación

La evaluación, sin duda, tiene un papel fundamental en la planificación de las unidades didácticas que se presentan, así como para su desarrollo en el aula. Tanto es así que numerosos autores, como pone de manifiesto Alonso (2018), aconsejan planificar la enseñanza desde la evaluación. Existen numerosas formas de evaluación en la enseñanza de lenguas, cuyas distinciones, según Antón (2018), tienden a desvanecerse dada su complejidad. Sin embargo, hay dos pilares fundamentales: “el entendimiento de la adquisición como proceso, y el énfasis en fomentar el desarrollo del alumno mediante la evaluación” (Antón, 2018, p. 112).

En primer lugar, según Antón (2018, pp. 111-112), es necesario examinar el instrumento de evaluación que se va a utilizar bajo varios criterios, que incluyen:

- la fiabilidad (consistencia de resultados),
- validez del constructo (propiedad de las inferencias derivadas de las puntuaciones obtenidas),
- la autenticidad (en relación a las actividades que los candidatos realizarán fuera del contexto de evaluación),
- la interactividad entre el instrumento y el candidato,
- el impacto social en los evaluados y las instituciones,
- y la viabilidad del instrumento de evaluación según los recursos necesarios para utilizarlo.

Además, unido a lo anterior, se han establecido diferencias entre tipos de evaluación según su propósito, y en ese caso la evaluación puede ser formativa o sumativa. Según Antón (2018, p. 112), “la evaluación sumativa evalúa los logros adquiridos después de una unidad de estudio (fin de curso, un capítulo, etc.), mientras que la evaluación formativa se propone informar sobre el progreso paulatino del aprendiz a fin de modificar la enseñanza”. Otra distinción que plantea la autora es la que existe entre las pruebas de logros, que evalúan un contenido específico (conocimiento de vocabulario, formas gramaticales, etc.) y las pruebas de dominio, que intentan establecer la capacidad de usar la lengua en contextos comunicativos independientemente del curso de estudio. Por último, y sin ánimo de hacer una lista exhaustiva, la autora distingue también entre evaluación del producto (por ejemplo, una

redacción o una presentación) y evaluación del proceso, que incluye no solo el producto final sino también los pasos del aprendizaje en su elaboración (por ejemplo, versiones previas de una redacción o un bosquejo de una presentación).

A pesar de que en este trabajo de investigación no nos hemos puesto como objetivo llevar las propuestas al aula directamente, consideramos necesario acotar los métodos que se podrían usar para su evaluación.

Sin embargo, teniendo en cuenta las características de esta tesis, que plantea la producción de textos poéticos creativos usando herramientas digitales y sus objetivos, o bien el desarrollo de las competencias comunicativa, literaria y digital en conjunción, no resulta sencillo adoptar un método de evaluación único susceptible de cuantificar de manera objetiva, válida y fiable la consecución de los propósitos citados. Es cierto que existen ciertos parámetros que es posible cuantificar dentro de las propuestas, como la capacidad para usar las herramientas digitales que se ofrecen, o la capacidad de comunicar y reflexionar sobre las mismas. Sin embargo, como se plantea Acquaroni en su trabajo dedicado a la escritura poética, “¿cómo medir, por ejemplo, el incremento de la capacidad para disfrutar más de la literatura en la LM o para la apreciación estética?” (Acquaroni, 2008, p. 396).

En este trabajo, además, es posible afirmar que se parte de la expresión escrita para la consecución de muchos de los productos digitales requeridos. No podemos olvidar, por tanto, que la expresión escrita es, desde el punto de vista evaluador, una prueba subjetiva ya que no permite anticipar cuál va a ser la posible respuesta del candidato, por lo que son necesarios unos criterios y entrenamiento apropiados que posibiliten una cuantificación acorde con las necesidades de la evaluación (Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco, 2016, pp. 402-403). Además, como se ha visto en el párrafo anterior, la misma producción poética da lugar a una evaluación subjetiva, ya que se necesita otra persona, con gustos estéticos propios, como intérprete de dichas producciones. Por otra parte, en las investigaciones sobre evaluación de la expresión escrita, como argumenta Bordón (2006, p. 185), no podemos considerar relevantes aspectos como el ingenio o la creatividad, algo que tendremos que obviar en el presente trabajo, ya que dichas habilidades son parte consustancial de la propuesta.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos útil aplicar una evaluación formativa, o evaluación para el aprendizaje. Este tipo de evaluación, como defienden Figueras y Puig Soler (2013), tiene diversas características que consideramos útiles para nuestros objetivos didácticos:

- está integrada en una visión clara de lo que son los objetivos de la docencia y del aprendizaje,
- implica compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos,
- tiene como objetivo ayudar a los alumnos a conocer y reconocer los logros o estándares que quieren alcanzar,
- involucra a los alumnos en la autoevaluación,
- facilita una retroalimentación que lleva a los alumnos a identificar cuáles son los siguientes pasos y cómo darlos,
- parte del supuesto de que cada alumno puede mejorar,
- e involucra al profesor y a los alumnos en la revisión y análisis de los datos resultantes de la evaluación (Figueras y Puig Soler, 2013, p. 44).

Existen numerosas herramientas que pueden aplicarse a una evaluación formativa. Por las características de nuestras propuestas didácticas, puede ser útil usar los principios del Portfolio Europeo de las Lenguas adaptado a las necesidades concretas de nuestras propuestas didácticas. En primer lugar, dicho portfolio podría incluir un dossier con los proyectos de trabajo y las producciones intermedias, así como las tareas finales, en los que los estudiantes trabajan en grupo y, posteriormente, una parrilla en la que los estudiantes autoevalúen su propia aportación al grupo, así como lo que han aprendido gracias a las aportaciones de los demás, las dificultades encontradas, las soluciones dadas, los temas no resueltos, lo aprendido, y los nuevos objetivos de aprendizaje a plantearse (Figueras y Puig Soler, 2013, pp. 50-51). De esta manera, el evaluador tendrá la posibilidad de ver, no solo el producto final, sino también las fases previas, en las que se podrá verificar la capacidad de los alumnos para convertir en proyectos digitales las tareas vistas en el aula. A modo de ejemplo, en el cuadro número 1 proponemos una parrilla

de autoevaluación susceptible de ser modificada según las necesidades concretas. En ella se autoevalúan cuestiones relacionadas con la competencia literaria, competencia digital y competencia comunicativa, en general. Para rellenar la tabla, seguimos los consejos propuestos por la *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004), que propone marcar las casillas de la siguiente manera:

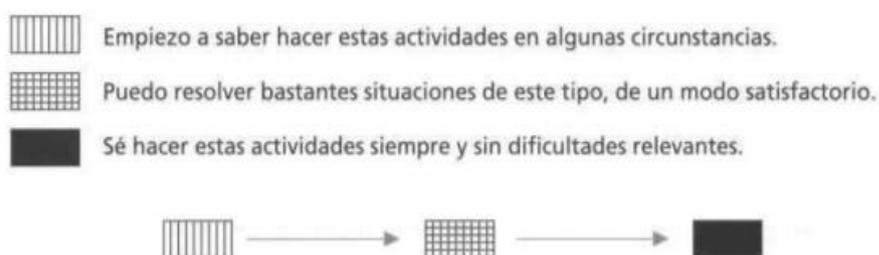


Figura 35. Casillas con entramado para la autoevaluación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004, p. 50).

O como proponen Neus y Figueras Puig (2013), con emoticonos:



Figura 36. Casillas con emoticonos para la autoevaluación Figueras y Puig Soler (2013, p. 53).

<i>Parrilla de autoevaluación</i>			
Puedo leer textos poéticos en español			
Puedo escribir textos poéticos en español			
Puedo usar herramientas digitales para crear contenido.			
Puedo usar herramientas para grabar material audiovisual.			
Puedo editar vídeos con herramientas digitales.			
Soy capaz de comprender la función de los lenguajes de programación.			
Soy capaz de compartir mis creaciones			

digitalmente.			
Soy capaz de justificar mis decisiones en producciones creativas.			
Soy capaz de valorar las producciones creativas de otras personas.			
Soy capaz de compartir conocimientos con mis compañeros.			
Soy capaz de aprender de los conocimientos de mis compañeros.			

Cuadro 1. Parrilla de autoevaluación (elaboración propia).

A su vez, consideramos de utilidad la propuesta de Antón (2018, p. 116) de usar un calendario que “indica el tiempo asignado para completar el proyecto dentro y fuera del aula, especifica los pasos que se deben completar cada uno de los ocho días que dura el proyecto y el papel de cada miembro del grupo en esos pasos”. Dichas actuaciones, prosigue la autora, se puede complementar con parrillas de evaluación que describen tres niveles de actuación (supera/logra/no logra los objetivos). Así pues, para nuestra propuesta, una parrilla grupal podría valorar el contenido, pero también la creatividad, la capacidad de uso de las herramientas digitales y la coherencia del equipo. Dichas parrillas se adjuntarán al final de cada unidad didáctica en una posible edición comercial de las propuestas de nuestra investigación.

3.3.9. Temporalización y programación

Cada secuencia didáctica cubre aproximadamente 60-90 minutos de clase, por lo que se prestan a ser desarrolladas en una sesión, sin óbice de poder extenderlas a varias sesiones. No obstante, para cada una de las secuencias didácticas ofreceremos una temporalización y programación específica. La mayoría de las actividades están diseñadas para ser realizadas en clase, junto a los compañeros y al docente como aprendizaje cooperativo, aunque algunas, por su propia naturaleza, tendrán que ser realizadas fuera del aula, ya sea en horario de clase o en otros horarios.

La lectura de los textos literarios, será guiada, en colaboración con los compañeros y con ayuda del profesor. Las secuencias han sido desarrolladas siguiendo un hilo lógico que une cada una de ellas de manera ascendente. Sin embargo, hemos diseñado cada secuencia con carácter autónomo, para dar la posibilidad de que puedan ser programadas de modo flexible, adaptándose a situaciones didácticas concretas e, incluso, sin necesidad de adoptarlas en su conjunto.

3.4. Desarrollo de la propuesta

En este apartado se ofrecerán las unidades didácticas con su secuenciación y sus diferentes tareas, actividades, materiales y contenidos.

3.4.1. Unidad didáctica 1: Poesía spam

Título	Poesía spam
Nivel	A2
Objetivos didácticos	Aprender a usar un buscador. Ser capaz de leer poemas sencillos. Ser capaz de escribir poemas a partir de búsquedas en Internet. Introducirse en el uso de plataformas para crear contenido audiovisual creativo.
Contenidos	Culturales: Poesía creada a través de búsquedas. El peronismo Lingüísticos: Afianzamiento del presente de indicativo

	<p>Léxicos:</p> <p>Vocabulario de los buscadores de Internet</p> <p>Vocabulario de las redes sociales</p> <p>Vocabulario esencial de la poesía</p>
Competencias básicas	<p>Destrezas:</p> <p>Comprensión y expresión escritas.</p> <p>Comprensión e interacción orales.</p> <p>Competencias digitales:</p> <p>Buscadores de Internet.</p> <p>Grabación y edición de vídeo.</p> <p>Competencias literarias:</p> <p>Poesía spam.</p> <p>Poesía del s. XX en Argentina.</p>
Dinámica	Preferiblemente en parejas o en grupos, dependiendo de la tarea.
Temporalización	Dos sesiones de 45 minutos.
Materiales y recursos	<p>Artículos disponibles en la red.</p> <p>Redes sociales.</p> <p>Poemas de diferentes autores.</p>

1) Poesía spam

1. Un mar de búsquedas

a) ¿Qué os hace pensar la siguiente imagen?

 cómo se h



b) ¿Cómo creéis que se completará la frase? Pensad en dos o tres posibilidades y escribidlas debajo.

c) ¿Por qué habéis pensado esas frases?

d) Seguro que habéis sido capaces de reconocer a qué se refiere la imagen anterior. Como bien sabéis, esa plataforma ofrece la opción de “autocompletar”. ¿Por qué creéis que lo ofrecen?

e) Ahora que tenemos nuestras dos o tres frases, id al buscador de Google y escribid la frase inicial “cómo se h”. ¿Cuáles son las posibilidades? Escribidlas, aseguraos de que las entendéis y compartidlas con la clase.

f) ¿Por qué creéis que aparecen esas frases y no otras?

g) Vais a leer un texto que explica el tema. Antes de leer, intentad responder a la pregunta del título con vuestra opinión.

¿Cómo Google autocompleta lo que busca?

Solo tienes que escribir una letra en el buscador de Google e inmediatamente aparecerán sugerencias de búsqueda. El autocompletado del gigante tecnológico es una de las funciones que permiten **agilizar** el proceso de **hallar** información. De hecho, según Google se **logra reducir** la escritura en un 25 por ciento.

En un post publicado en su blog, la compañía aclaró que los resultados visibles gracias a esta herramienta son llamados predicciones en vez de sugerencias. “Autocompletar está diseñado para ayudar a las personas a completar una búsqueda que tenían la intención de hacer, no para sugerir que se realicen nuevos tipos de búsquedas. Estas son nuestras mejores predicciones de la consulta en la que probablemente continuarán **ingresando**”, señala la empresa.

Pero, entonces ¿cómo determinan esas predicciones? ¿De qué depende que si alguien escribe “San” aparezca, por ejemplo, San Francisco refiriéndose a la ciudad en California (EE. UU.)?

Google analiza las búsquedas reales que **sucedan** en Google y al mismo tiempo muestra las tendencias más comunes y relevantes para las personas que están ingresando la información. En este proceso también se tiene en cuenta su ubicación y búsquedas anteriores.

“Las predicciones cambian en respuesta a los nuevos caracteres que se ingresan en el cuadro de búsqueda. Por ejemplo, al pasar de “san f” a “san fe”, desaparecen las predicciones relacionadas con San Francisco que se muestran arriba, y las relativas a San Fernando aparecen en la parte superior de la lista”, agregan en la publicación, firmada por Danny Sullivan, miembro del equipo de búsquedas de la compañía.

Los resultados también pueden variar teniendo en cuenta desde donde se realicen las búsquedas: si es en la versión desktop, en el celular o dentro de la app de Google. En el escritorio normalmente se encontrará con hasta 10 predicciones mientras que, teniendo en cuenta que en un dispositivo móvil hay menos espacio en la pantalla, normalmente verá hasta cinco. En dispositivos móviles o en la versión de Chrome también le pueden aparecer datos como la fecha, el clima local o información deportiva.

Las predicciones también pueden cambiar, pues es posible que se incluyan búsquedas pasadas. Si desea, puede borrar estos registros al escoger la palabra “Eliminar” al lado de una predicción.

Google aclara que algunos contenidos no son incluidos en estos resultados. Por ejemplo, predicciones sexualmente explícitas que no están relacionadas con temas médicos, científicos o de educación sexual, predicciones odiosas contra grupos e individuos sobre la base de raza, religión u otras características demográficas o contenidos violentos.

<https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/como-funciona-la-herramienta-de-autocompletado-de-google-210478>

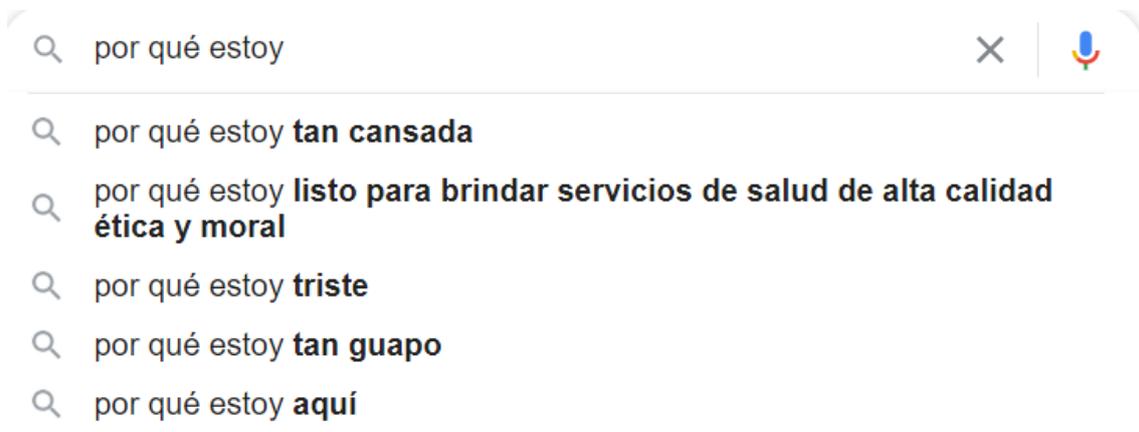
h) ¿Por qué ofrecen la opción de autocompletar?

- i) ¿Cómo cambia la función en los distintos dispositivos?
- j) ¿Por qué creéis que no se incluyen las predicciones que se mencionan en el último párrafo?
- k) En el texto aparecen algunas palabras en negrita. ¿Podéis pensar un sinónimo más común para ellas?
- l) En el texto aparecen algunos verbos y sus correspondientes sustantivos, pero no en todos los casos. ¿Podéis completar la siguiente tabla?

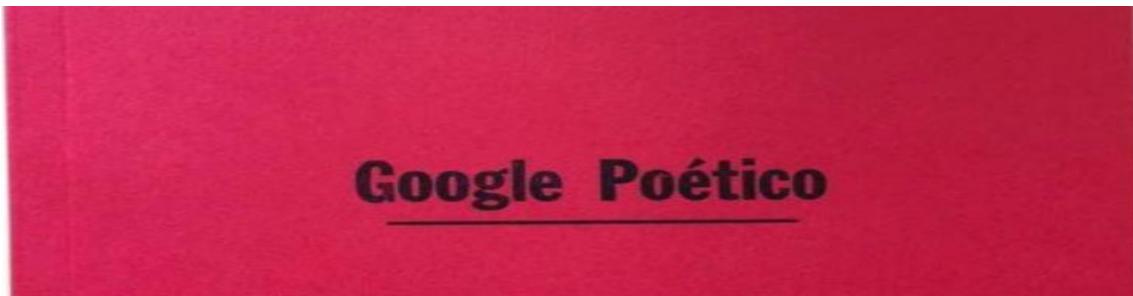
Sustantivo	Verbo
Predicción	
Búsqueda	
	Hallar
	Incluir
	Eliminar
	Ingresar
Información	
	Reducir
Sugerencia	

2. Google poético

a) Observad la siguiente búsqueda. ¿Os sugiere algo leerla?



b) Hay personas que están intentando crear poemas a través de las búsquedas de Google, e incluso publicaron un libro, titulado *Google Poético*. Leed de nuevo las búsquedas anteriores y pensad si podría ser leído como un poema.



c) Leed el siguiente artículo que trata sobre el tema:

Google ahora hace poemas con sus búsquedas

mi vida no

mi vida no vale nada

mi vida no va a cambiar

mi vida no tiene sentido

mi vida no vale nada sin la barbie secretaria

¿Surrealismo? No: Google. El buscador que revolucionó Internet ahora se mete involuntariamente con la literatura de una manera original y curiosa: acaban de lanzar la versión en español de Google Poetics, una página en la que el buscador hace poesía con los resultados predictivos de sus búsquedas.

Google Poético es en realidad un blog que nada tiene que ver con la empresa Google, pero se nutre de ella. O de su buscador. Lo crearon a fines de 2012 el escritor Sampsa Nuotio y la periodista Raisa Omaheimo. Ambos son de Helsinki, Finlandia, y gracias a colaboradores virtuales ya tiene versiones en una docena de idiomas, entre ellos inglés, danés, portugués, francés, alemán, italiano y ahora también español.

“Google Poético nace a partir de pensar como poesías los textos generados a través del sistema de autocompletar búsqueda de Google. Al tipear algo en el cuadro de búsqueda de Google, un algoritmo propone ciertas sugerencias intentando predecir lo que el usuario está por escribir. La combinación de estas opciones puede resultar graciosa, absurda, dadaísta, y a veces incluso profundamente conmovedora”, explican sus creadores. Y hacen un análisis mucho más trascendente de por qué le preguntamos a Google lo que le preguntamos: “Frente a la fría luz azul de la pantalla hay quienes se cuestionan “¿Por qué estoy solo?” o “¿Por qué no puedo bajar de peso?”. Algunos buscan información sobre ninjas, caníbales, sobre Rihanna, o bien preguntan: “¿Es muy pronto para decir te amo?”. En lugar de hablar de ciertos temas con otros, muchos prefieren compartir sus inquietudes con Google, en la intimidad de su habitación”.

La versión en español ya tiene 43 poemas. ¿Cómo se crean? A medida que el usuario escribe algo en el cuadro de búsqueda de Google, se despliegan una serie de sugerencias que el sistema predice. Los resultados difieren de acuerdo a la versión de Google que se utilice y si el usuario está en ese momento conectado con su cuenta. Además, Google actualiza sus sugerencias permanentemente, por eso, advierten en el blog, “ningún poema es eterno” e invitan a la gente a que si descubre “un poema genial”, realice rápido una captura de pantalla y la envíe, porque los textos se ven en el blog sin ninguna intervención, tal como los muestra el buscador. Aquí, una selección de diez de esos “poemas geniales” que Google ya le “regaló” a la biblioteca virtual.

https://www.clarin.com/Internet/Google-ahora-hace-poemas-busquedas_0_ryeLlLswme.html

- d) Entrad en la cuenta de Twitter de Google Poético (<https://twitter.com/googlepoetico?lang=es>) y elegid algún poema-búsqueda que os guste especialmente y explicad qué os sugiere.

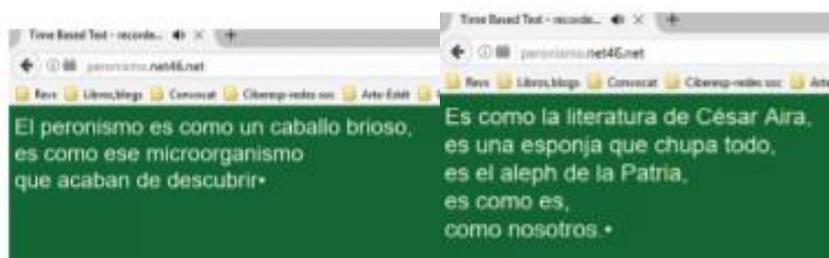
e) ¿Qué opináis de este tipo de escritura? ¿Pensáis que puede ser considerada poesía? Justificad vuestra respuesta.

3. La poesía spam y el peronismo en Argentina

- a) Entrad en el siguiente enlace y mirad el vídeo de la siguiente publicación de la creativa y publicista Laura Visco.

<https://twitter.com/esplendidalaura/status/1027312562055143425>

- b) ¿Podéis resumir el contenido del vídeo en pocas palabras?
- c) ¿Qué impacto tiene en el lector el hecho de haber creado su publicación de esta manera y no de otra?
- d) ¿Creéis que es un poema?
- e) Hay algunos autores, como Charlie Gradin, que han creado conscientemente poesía con el buscador de Google. Este autor la ha llamado “poesía spam”. Spam es una palabra internacional, ¿qué significa y por qué creéis que la ha llamado así?
- f) Este es un ejemplo de la poesía creada por Charlie Gradin. Su búsqueda empezó con “el peronismo es como...”



- g) En este poema hay algunos términos que posiblemente no conoces. Antes de poder entenderlo, buscad en Internet quién es Charlie Gradin y qué es el peronismo y explicadlo por escrito en algunas líneas.
- h) El siguiente vídeo os ayudará a entender una figura muy importante del peronismo que seguro que habéis encontrado al investigar:



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

Miradlo hasta el minuto 1.42 e intentad identificar en pocas palabras la importancia de Eva Perón según el vídeo.

- i) ¿Por qué creéis que el autor ha elegido ese comienzo (“el peronismo es como...”)?
- j) Después de haber realizado vuestra búsqueda, ¿se podría haber escrito este poema en otro país que no fuera Argentina?
- k) El peronismo es un movimiento y un periodo histórico que dio lugar a muchas obras literarias. Por ejemplo, el siguiente fragmento es de un poema de Leónidas Lamborghini. El poema completo se titula “Eva Perón en la hoguera”.
- l) Antes de leer, buscad en el diccionario las palabras del texto que no conocéis.

XVI

*no funcionario: pájaro. así lo he querido. la libertad:
yo siempre.
la revolución: yo siempre. creo que nací para.
así: pájaro suelto en un bosque. inmenso.
pájaro no encadenado. no a la gran máquina. no al estado.
pájaro: no a sueldo. ningún. no funcionario.
pájaro: siempre me gustó. he querido vivir, creo que nací.
suelto. así lo he: yo siempre. el aire. el libre.
no al estado. no a la gran.
la libertad: yo. pájaro: creo que nací*

(Lamborghini, 1972)

- m) Una vez que las habéis buscado, ¿sois capaces de entender de qué habla el poema?
- n) ¿Por qué creéis que usa constantemente puntos?
- o) Un periódico argentino decía la siguiente frase del poeta:
“El escritor argentino Leónidas Lamborghini, una figura singular de la poesía, creador de una obra que **jugó con la parodia y con la tragedia**”
- p) ¿Cómo relacionáis dicha frase con el poema que habéis leído?

4. Sentimientos en el buscador de Google

- a) Ahora volvemos a la poesía digital con Charlie Gradin. Leed el siguiente fragmento de un poema suyo, publicado en el libro *Spam*, (2011) en Ediciones Staton:

*Cae la tarde y vos no estás,
cae la tarde y dan ganas
de llamarte.
Se termina el día.
Cae la tarde y es hora
de abandonar la playa.
Caen gotas, y la luz es más tenue.
Los turistas se cansan
y los habitantes comienzan a abrigarse más.
Cae la tarde y las sombras
de la noche
se apoderan de la ciudad.
Cae la tarde y una fina
lluvia apaga las hogueras
de la noche [...].*

- b) ¿Cuál es el tema del poema, en vuestra opinión?
- c) ¿Qué búsqueda inicial creéis que es la que ha dado lugar al poema?
- d) ¿Creéis que el poema se podría haber escrito sin usar medios digitales?
- e) Haced la búsqueda inicial que realizó Gradin e intentad continuar el poema con algunos de los resultados obtenidos.

- f) Ahora, ha llegado el momento de poneros a prueba y escribir vuestro propio poema. Para ello, vamos a intentar seguir los pasos de Laura Visco y de Charlie Gradin.

- g) En primer lugar, podemos crear un poema spam usando la técnica de Laura Visco. En grupos, tendréis que pensar una búsqueda concreta, como hizo ella, que puede tener diferentes continuaciones lógicas.

- h) Una vez que habéis encontrado una que os satisface, necesitáis usar un programa para registrar la pantalla. Por ejemplo, hay sitios web gratuitos que nos permiten registrar vídeos de la pantalla y editarlos, como <https://www.freescreenrecording.com/>

- i) Registrad vuestro poema, editadlo con las opciones que ofrece el programa, y mostrádselo a la clase. La apariencia del poema es totalmente libre.

- j) En segundo lugar, vais a crear un poema a la manera de Charlie Gradin. Como hemos visto, sus poemas tienen una mayor libertad, ya que él elige qué predicciones usar y cuáles no. Elegid una búsqueda y usad Google para obtener predicciones que podéis unir a modo de poema.

3.4.2. Unidad didáctica 2: Poesía visual

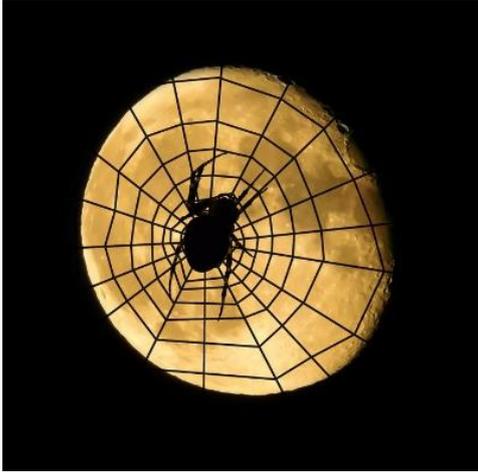
Título	Poesía visual
Nivel	B1
Objetivos didácticos	<p>Ser capaz de leer y escribir haikus.</p> <p>Entender la estructura literaria de los haikus.</p> <p>Ser capaz de ilustrar un haiku con medios tradicionales o digitales.</p> <p>Ser capaz de compartirlo en redes sociales.</p>
Contenidos	<p>Culturales:</p> <p>El haiku japonés y el haiku en español.</p> <p>Lingüísticos:</p> <p>La expresividad de los sintagmas nominales</p> <p>Léxicos:</p> <p>Vocabulario de la naturaleza.</p> <p>Vocabulario de los animales.</p>
Competencias básicas	<p>Destrezas:</p> <p>Comprensión y expresión escritas.</p> <p>Comprensión e interacción orales.</p>

	<p>Competencias digitales:</p> <p>Diseño gráfico digital.</p> <p>Redes sociales.</p> <p>Competencias literarias:</p> <p>El haiku en español.</p>
Dinámica	Preferiblemente en parejas o en grupos, dependiendo de la tarea.
Temporalización	Dos sesiones de 45 minutos.
Materiales y recursos	<p>Imágenes obtenidas de la red.</p> <p>Haikus de diferentes autores japoneses e hispanos.</p> <p>Haikus ilustrados de diferentes autores.</p>

2) Poesía visual

1. Las imágenes y el haiku

- a) Observad las siguientes imágenes e intenta describirlas con una frase.



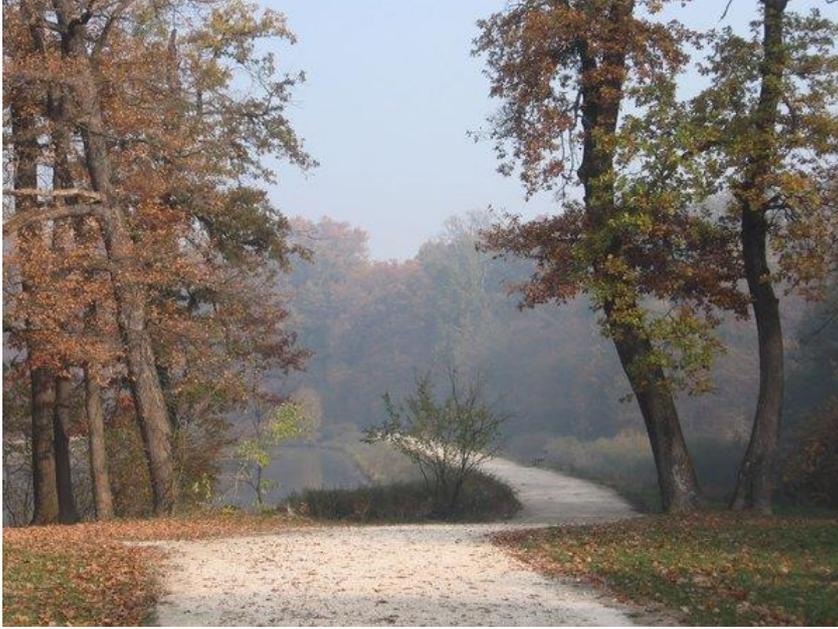
a-



b-



c-



d-



e-

b) Ahora, leed los siguientes versos y pensad a qué imagen pueden corresponder. No hay una respuesta única.

<p>1- <i>Nadie que vaya por este camino. Crepúsculo de otoño. (Bashô)</i></p>	<p>2- <i>Abriendo los picos los pajaritos esperan a su madre: la lluvia de otoño. (Issa)</i></p>
<p>3- <i>Mil pequeños peces blancos</i></p>	<p>4- <i>Bajo la lluvia de verano</i></p>

<i>como si hirviera</i> <i>el color del agua.</i> <i>(Konishi Raizan)</i>	<i>el sendero</i> <i>desaparece</i> <i>(Buson)</i>
--	---

c) Los versos que habéis leído antes son una composición poética llamada “haiku”. ¿Habéis escuchado alguna vez este término? ¿Conocéis algún haiku en vuestra lengua?

d) Leed la siguiente información sobre el tipo de estrofa:

Según su máximo representante, el poeta japonés Matsuo Bashô el haiku es “sencillamente lo que sucede en un lugar y en un momento dado”.

Es un poema breve, generalmente formado por 3 versos de 5, 7 y 5 sílabas, respectivamente, según este esquema métrico:

— — — — —
 — — — — — — — — —
 — — — — —

En total, 17 sílabas. Originalmente se relaciona con el sintoísmo, con la espiritualidad japonesa. Se basa en el asombro que produce en el poeta la contemplación de la naturaleza, si bien esto ha ido variando en las versiones del haiku en lenguas occidentales.

El estilo de un haiku se caracteriza por la naturalidad, la sencillez, la sutileza y la austeridad. Evita usar conceptos abstractos. (López Toscano, 2014)

En español, uno de los pioneros es el poeta mexicano José Juan Tablada, que publicó en 1919 el primer libro en español que contenía haikus.

e) A continuación, tenéis los títulos de 4 haikus de dicho autor. Intentad relacionarlos con los versos correspondientes. Recordad que cada poema tiene 3 versos.

1) Los sapos	2) El murciélago	3) Mariposa nocturna	4) La luna
--------------	------------------	----------------------	------------

i. Mariposa nocturna	ii. Ensayá en la sombra el murciélago	iii. La luna es una perla
iv. Para luego volar de día?	v. Saltan los sapos	vi. Las hojas secas de tus alas
vii. ¿Los vuelos de la golondrina	viii. Es mar la noche negra	ix. Por la senda en penumbra
x. La nube es una concha	xi. Devuelve a la desnuda rama	xii. Trozos de barro

f) Ahora, reconstruid los poemas dándoles el orden que consideraréis más adecuado.

Los sapos	El murciélago	Mariposa nocturna	La luna

2. Haikus ilustrados

- a) En la tradición japonesa, es muy habitual acompañar los poemas con ilustraciones como la siguiente.



(Tamarit, 2019)

A su vez, en redes sociales como Instagram se ha puesto de moda la poesía visual o ilustrada con imágenes relativas al poema, como la popular poeta norteamericana Rupi Kaur.

i am sorry this world
could not keep you safe
may your journey home
be a soft and peaceful one

rest in peace - rupi kaur



(Kaur, 2019)

b) Ahora, os vamos a ofrecer una serie de haikus de diferentes autores hispanos y vamos a intentar acompañarlos de una ilustración para su publicación en redes sociales. Antes de nada, vamos a leerlos y a buscar información sobre su autor.

Recorriendo su tela Esta luna clarísima Tiene a la araña en vela. (J.J. Tablada)	Algo me han dicho la tarde y la montaña. Ya lo he perdido. (Jorge Luis Borges)
Persecución. En el retrovisor la luna llena. (Andrés Neuman)	Cada hombre cruza una calle distinta frente a mi casa. (Benjamín Prado)
Drama cromático El verde es un color Que no madura (Mario Benedetti)	Sobre las montañas, nubes llenas como esas bolsas blancas de los [supermercados. (Josep M. Rodríguez)

c) Ahora que lo habéis leído, en grupos vais a elegir uno de los haikus y vais a acompañarlo de una ilustración. Para ello, tenéis varias opciones.

- 1) Podéis usar un sitio web de diseño gráfico como Canva.com, que ofrece plantillas y permite usar imágenes ofrecidas por la misma página.
 - 2) Podéis también usar vuestras propias imágenes, o imágenes que habéis encontrado en otros medios.
 - 3) Finalmente, si lo preferís, podéis crear una ilustración a mano y cargarla en Canva.com.
- d) Una vez que tenéis nuestro poema ilustrado, podéis publicarlo en redes sociales como Instagram. Recordad siempre mencionar los autores y creadores de los contenidos que has usado, como los poemas o las imágenes.
- e) Para finalizar esta unidad, todos los estudiantes vais a tomar una foto a la misma hora de lo que tenéis alrededor, sin importar qué es. Con esta foto como inspiración, vais a intentar crear un haiku con las pautas que hemos visto durante la unidad. Como conclusión, vais a unir vuestra foto a nuestro haiku como habéis hecho con los anteriores y, finalmente, vais a publicarlo en alguna red social.

3.4.3. Unidad didáctica 3: Videopoesía

Título	Videopoesía
Nivel	A2-B1
Objetivos didácticos	<p>Ser capaz de hablar de la propia identidad</p> <p>Ser capaz de entender poemas de autores contemporáneos.</p> <p>Ser capaz de escribir poemas breves basados en la propia identidad.</p> <p>Ser capaz de crear videopoemas basados en un texto.</p>
Contenidos	<p>Culturales:</p> <p>Poesía española reciente.</p> <p>Lingüísticos:</p> <p>Afianzamiento del contraste entre indefinido e imperfecto.</p> <p>Léxicos:</p> <p>Vocabulario de las etapas de la vida.</p> <p>Vocabulario de la identidad.</p>
Competencias básicas	<p>Destrezas:</p> <p>Comprensión y expresión escritas.</p> <p>Comprensión e interacción orales.</p>

	<p>Competencias digitales:</p> <p>Edición digital de vídeos.</p> <p>Competencias literarias:</p> <p>La poesía reciente en español.</p>
Dinámica	Preferiblemente en parejas o en grupos, dependiendo de la tarea.
Temporalización	Dos sesiones de 45 minutos.
Materiales y recursos	<p>Poemas de poetas españoles contemporáneos.</p> <p>Videopoemas de autores españoles contemporáneos.</p>

3) Videopoesía

1. Crecer y madurar

- a) Observad los siguientes dos conceptos, intentad completarlos para que tengan sentido para vosotros.

Ahora	Crecer es...	
Cuando era pequeño/a	Crecer era...	

Ahora	Madurar es...	
Cuando era pequeño/a	Madurar era...	

- b) Intentad formar una nube de palabras comparando vuestra versión de ahora con la de versión de cuando erais pequeños, como en el ejemplo. Podéis usar, por ejemplo, la web <https://www.nubedepalabras.es/>



- c) Fijaos en estos verbos y expresiones: ¿cómo los relacionáis con el concepto de “crecer”?

Andar	Crear	Hacer(se) daño	Comprar	Vender	Romper	Perder
-------	-------	----------------	---------	--------	--------	--------

- d) Ahora, intentad relacionar los verbos o expresiones anteriores con la continuación que os parece más lógica.

Andar	Cosas usadas por placer
Crear	A los otros sin palabras
Perder	En otros mundos
Hacer daño	Por calles más vacías
Comprar	Cosas que nunca hemos tenido
Romper	El tiempo

- e) Poned en común vuestras respuestas. ¿Coincidís en que esas expresiones están relacionadas con “crecer”? ¿Podrías dar algún ejemplo real?
- f) Este es el poema completo, de la poeta Rosa Berbel, publicado en el libro *Las niñas siempre dicen la verdad* (2019). ¿Creéis que se refiere a “crecer” como algo positivo o negativo? Dad ejemplos.

Crecer es

Andar más, con más miedo,
por calles más vacías,
no creer en otros mundos
posibles o imposibles,
hacer daño a los otros sin palabras,
comprar cosas usadas por el placer
extraño de su tacto,
vender cosas,
romper cosas que nunca hemos tenido,
arrojarlas al fuego como quien cambia
la hora
de todos los relojes de la casa
para poder perder un poco el tiempo

- g) Este otro poema es de Elena Medel, publicado en su libro Chatterton (2014). ¿Qué conceptos relaciona la poeta con el concepto “madurar”? ¿Es positivo o negativo?

Estamos realizando obras en el exterior. No utilizar esta puerta excepto en caso de emergencia

Madurar

era esto:

no caer al suelo, chocar contra el suelo, contemplar el pudrirse de la piel
igual que un fruto antiguo.

Colchón justo para los dos; años que chocan la lengua contra los dientes
una y

otra vez que se tambalean en la boca

años

del sentido incorrecto.

Con tres hilos de cabeza he tejido mi tiempo:

piensa en vosotros a mi edad, piensa en tres hilos de cabeza, qué te falta,
qué

te queda; piensa en tres hilos. Quizá

eso, madurar:
quizá Ulises boca abajo, quizá la orilla boca arriba,
eso que queréis me esperará diez años. Pensad en diez caídas; pensad en
diez hilos de cabeza. ¿Aquello? ¿La madurez? ¿Márchate, olor a
lavavajillas,
 déjame con mi sueño?
¿O quizá en la boca uvas para el postre del color
de la rodilla que cae al suelo,
de la rodilla que choca contra el suelo? Me tambaleo. Y era yo el zumo en
la
 garganta, y era yo el frío, era yo
las uñas y el estómago, quién era yo en mis años
con tres, en mi tiempo con diez hilos de cabeza. Hasta mi habitación
por la escalera de incendios un hombre
y su sentido contrario. Diez hilos de cabeza, veinte hilos de su pecho
atados a
 mi pecho,
juro que amé
los golpes de sus piernas. Digo que
madurar era esto: que no pude negarme, digo que mis tres hilos de nada
entre
 los dedos, y juré chocar y el suelo
lo juré. Pensé al suelo la caída
y el choque contra el suelo. Pensé el aliento pensé dije
tres hilos de cabeza: tambaleo.
Pensé en mi edad y pensé en vosotros y pensé
que nadie me avisó de madurar así, junto a la vida y el frío en el cajón
de la fruta que se pudre.

h) ¿Por qué creéis que ha titulado de esa manera el poema?

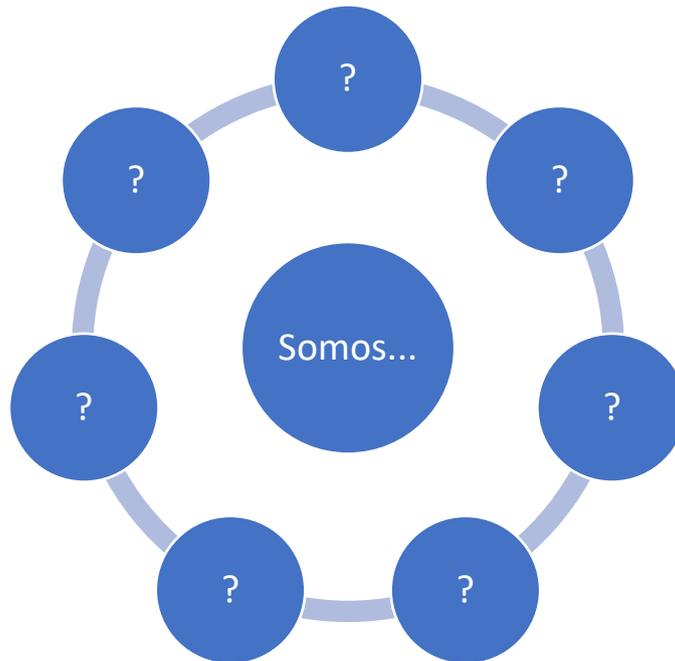
- i) ¿Qué diferencias encuentras entre este poema y el de la autora anterior?

- j) En grupos, unid los conceptos que habíais pensado para el ejercicio A e intentad escribir un poema relativo a “crecer” y “madurar”. Podéis añadir o cambiar lo que consideréis oportuno.

- k) Grabad un breve vídeo en el que muestras algunos elementos de los que habéis mencionado en vuestro poema para crear un breve “videopoema”. Para ello, podéis usar tu teléfono móvil y una plataforma de edición de vídeo sencilla como Clipchamp o Headliner.

2. Somos

- a) Completad el siguiente cuadro haciendo una lluvia de ideas sobre posibles frases que continúen el verbo.



- b) Estos son algunos de los versos pertenecientes a un poema de Óscar Martín Centeno, titulado "Somos". Intentad relacionar la primera parte del verso con la segunda

Un grito	que ha olvidado el lenguaje
Una palabra	que abrió la puerta a todos los psiquiátricos
La caricia	que se escapa del mundo
Una pasión	que te araña la espalda
El rojo escalofrío	que te acaba curando las heridas
La cafeína	que recorre tu piel

La primera copa	que te come la sangre
Esa canción	de los viernes
La rabia	que te quema los ojos cuando pones la radio
El dolor	de los lunes

- c) Escuchad al propio autor recitando el poema (hasta el segundo 38") y comprobad si habéis acertado. Si no, explicad por qué os parece una posibilidad el verso que habéis elegido.



https://www.youtube.com/watch?v=CYBvSFU_-m8

- d) Mirad ahora el siguiente videopoema realizado por el autor y reflexionad sobre la diferencia que encontraréis entre leerlo, escucharlo de la voz del poeta o verlo como videopoema.



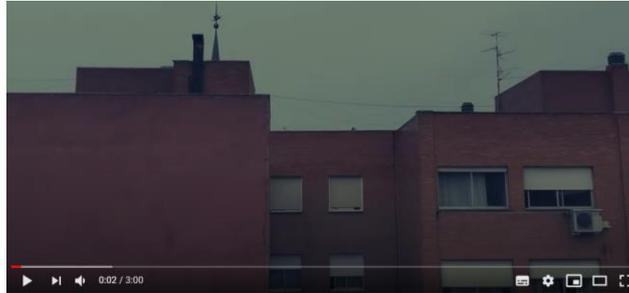
<https://www.youtube.com/watch?v=UsAk0ZGth7E>

- e) Este es el fragmento inicial del poema que hemos escuchado juntos. Leedlo y, en grupos, intentad escribir un poema con las frases iniciales que habéis escrito para continuar “somos”. Podéis modificarlas o añadir cuanto deseéis.

Somos

Somos un grito
que se escapa del mundo, una palabra
que ha olvidado el lenguaje, una pasión
que abrió la puerta a todos los psiquiátricos.
Somos los ansiolíticos que alimentan tu sopa,
los antidepresivos que remontan tus venas
cosiéndote a mordiscos
todas las cicatrices.
Somos el vuelco que te gira en el pecho, la caricia
que te araña la espalda,
el rojo escalofrío
que recorre tu piel
tatuándola de frases surrealistas.
Somos la cafeína de los lunes
y la primera copa de los viernes.
Somos esa canción
que te quema los ojos cuando pones la radio.
Somos la rabia
que te come la sangre,
y la furia infinita
con que aprietas los dientes, y el dolor
que te acaba curando las heridas.

- f) Ahora que habéis creado vuestro poema, intentad hacer pequeñas grabaciones de vídeo con el móvil que ejemplifiquen los versos que habéis creado para vuestros poemas, tanto el primero como el segundo. Este videopoema del cantautor/poeta Marwan os puede servir como inspiración.



<https://www.youtube.com/watch?v=F5l7OobYDgs>

- g) Una vez que tengáis las grabaciones, podéis usar un editor de vídeo como Clipchamp o Headliner para crear vuestro videopoema y mostrarlo al mundo.

3.4.4. Unidad didáctica 4: El Siglo de Oro de la tecnología

Título	El Siglo de Oro de la tecnología.
Nivel	B1
Objetivos didácticos	<p>Ser capaz de leer poemas de épocas pasadas.</p> <p>Conocer a los poetas fundamentales del Siglo de Oro.</p> <p>Ser capaz de opinar sobre temas de actualidad, relacionándolo con el pasado.</p> <p>Ser capaz de crear poemas animados a partir de un texto mediante plataformas de animación digital.</p>
Contenidos	<p>Culturales:</p> <p>La poesía del Siglo de Oro</p> <p>Lingüísticos:</p> <p>El español del Siglo de Oro</p> <p>Léxicos:</p> <p>Vocabulario arcaico.</p> <p>Vocabulario de la poesía del Renacimiento y del Barroco.</p>
Competencias básicas	<p>Destrezas:</p> <p>Comprensión y expresión escritas.</p>

	<p>Comprensión e interacción orales.</p> <p>Competencias digitales:</p> <p>Animación digital.</p> <p>Competencia literaria:</p> <p>La poesía del Siglo de Oro.</p>
Dinámica	Preferiblemente en parejas o en grupos, dependiendo de la tarea.
Temporalización	Dos sesiones de 45 minutos.
Materiales y recursos	<p>Imágenes obtenidas de la red.</p> <p>Poemas de autores del Siglo de Oro.</p> <p>Vídeos relacionados con la poesía del Siglo de Oro y su época.</p> <p>Poesía animada digitalmente.</p>

4) El Siglo de Oro de la tecnología

1. Siglo de Oro

- a) Observad las siguientes imágenes. Intentad pensar a qué se refiere cada una de ellas.





4-

b) Relacionad las imágenes anteriores con los siguientes términos:

Barroco	Don Quijote	Las Meninas	El Entierro del Conde Orgaz
---------	-------------	-------------	-----------------------------

c) Los cuatro conceptos tienen algo en común. Haced una búsqueda en Internet y añadid un poco de información a cada uno de ellos

d) ¿Qué pensáis cuando escucháis las palabras “Siglo de Oro”? ¿A qué creéis que se refiere? ¿Se aplica en vuestra lengua a alguna época?

e) En español alude a un periodo histórico-literario concreto. Según la Wikipedia:

El Siglo de Oro español es un periodo histórico en que florecieron el arte y las letras castellanos, y que coincidió con el auge político y militar del Imperio español y de la dinastía española de los Habsburgo. El Siglo de Oro no se enmarca en fechas concretas, aunque generalmente se considera que duró más de un siglo, entre 1492, año del fin de la Reconquista, el Descubrimiento de América, y la publicación de la Gramática castellana de Antonio de Nebrija, y el año 1659.

Es la época clásica o de apogeo de la cultura española, y abarca esencialmente el Renacimiento del siglo XVI y el Barroco del siglo XVII.

El último gran escritor, Pedro Calderón de la Barca, falleció en 1681, y su

muerte es generalmente considerada como el fin del Siglo de Oro español de las artes y las letras.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Siglo_de_Oro

- f) Mirad el siguiente vídeo titulado “Historia de España 7: El Siglo de Oro” e intentad hacer un esquema breve de las claves históricas, literarias y artísticas del periodo



<https://www.youtube.com/watch?v=gS4dD5EJQ9g>

2. La poesía del Siglo de Oro

- a) El español que se hablaba en el Siglo de Oro tiene algunas diferencias con el actual. Con ayuda de un compañero, ¿podéis escribir los siguientes textos en su forma moderna?

Otra vez vi aquesto mismo tan clara y distintamente como ahora lo estoy viendo, y fue sueño.

Los amores que matan a mí, días ha que no los vi.

¿Qué carro es este, qué lleváis en él y qué banderas son aquestas?

Y vínose a vivir a la ciudad y alquiló una casilla [...].

Yo, al principio de su entrada [...] habíale miedo, viendo el color y mal gesto que tenía

(*Apud* Palacios González, 2017, p. 689)

- b) Leed las biografías de tres escritores del Siglo de Oro español: Miguel de Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz y Calderón de la Barca. En los textos faltan algunas palabras. Elegidlas de los cuadros y completad las biografías.

escritor autor literatura novela
Miguel de Cervantes (1547-1616) nació en Alcalá de Henares (Madrid). Es el _____ más importante de las letras españolas. Su obra maestra es el Quijote, un libro sobre un hombre que se vuelve loco y se cree caballero andante, que es una de las _____ más famosas de la _____ universal. También es _____ de las Novelas ejemplares, de varias obras de teatro y de poesía.

tema lírica poetisa poema
La _____ mexicana Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) mezcla en su obra _____ el mundo religioso con el cotidiano, con _____ como el amor. Algunos críticos ven en sus _____ una actitud feminista.

dramaturgo barroco teatro
<p>Calderón de la Barca (1600-1681) es el último gran _____ del Siglo de Oro en España. Sus obras de _____ son muy características del estilo _____. Hablan de temas filosóficos. Una de las más conocidas es <i>La vida es sueño</i> donde se trata del mundo de la realidad y la ficción.</p>

(Apud Palacios González, 2017, p. 689)

c) Según la información que habéis leído, ¿podéis decir qué texto escribió cada uno de los anteriores?

A	<p>¿Qué es la vida? Una ilusión, una sombra, una ficción, y el mayor bien es pequeño; que toda la vida es sueño, y los sueños, sueños son</p>
---	---

B	<p>Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis: si con ansia sin igual solicitáis su desdén, ¿por qué queréis que obren bien si las incitáis al mal? [...] Queredlas cual las hacéis, o hacedlas cual las buscáis</p>
---	---

C	<p>Yace aquí el hidalgo fuerte</p>
---	------------------------------------

que a tanto extremo llegó
de valiente, que se advierte
que la muerte no triunfó
de su vida con su muerte.
Tuvo a todo el mundo en poco,
[...]
que acreditó su ventura
morir cuerdo y vivir loco.

- d) Dad algunas razones de por qué has relacionado cada texto con su autor.
- e) ¿Qué palabras habéis encontrado que no os parecen del español actual?
- f) Intentad resumir el contenido de cada poema con una frase.
- g) En tu idioma, ¿es habitual leer poemas de épocas pasadas? ¿Hay algún o alguna poeta más leído que otros? Explica por qué.

3. El Siglo de Oro del Reguetón

- a) Mira el siguiente vídeo hasta el minuto 1'03" y describe con tus palabras lo que está pasando.



 <https://www.youtube.com/watch?v=YwMzEi2EWew>

- b) En esa parte del vídeo aparecen algunos jóvenes opinando de varias cuestiones. ¿En qué contexto se encuentran los jóvenes en ese momento? ¿Podéis resumir sus opiniones?
- c) Ahora, continuad viendo el vídeo hasta el minuto 5'25". En el vídeo los actores recitan versiones más largas de los textos que habéis leído en el ejercicio anterior. ¿Qué palabras del siguiente cuadro podéis reconocer en la letra de la canción? ¿Cuáles no están en el vídeo? Buscad una traducción a tu lengua para las que no conocéis

felicidad doncella corte desdicha
amigo ofender cerveza culpar
despertador borracho loco coche

- d) Continúa ahora el vídeo hasta el final e identifica qué piensa la actriz sobre los clásicos. ¿Estáis de acuerdo?
- e) ¿Qué es un clásico para vosotros? ¿Qué relación hay con ellos en vuestra lengua/país?

4. Luis de Góngora (1561-1627)

- a) La poesía durante el Barroco fue de gran importancia. Leed los siguientes versos del poeta Luis de Góngora. Como veis, el orden de las palabras hace que el poema se diferencie del lenguaje habitual. Primero, buscad las palabras que no conocéis y, después, intentad darle un orden más lógico a los versos.

Mientras por competir con tu cabello
oro bruñado al sol relumbra en vano;

- b) Estos son los siguientes versos, que forman una estrofa, es decir, un grupo de versos con unas características similares. Haced lo mismo que habéis hecho con los versos anteriores.

mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

- c) El poema que estamos leyendo es el “Soneto LXXXV” de Luis de Góngora. Los sonetos tienen unas características concretas. En particular, cada verso suele tener una cantidad fija de sílabas y suelen tener rima al final verso. Intentad identificar en el poema las sílabas de cada verso (como en el ejemplo) y la rima. En poesía, cuando una palabra forma un diptongo con la siguiente, forman una sola sílaba.

Mientras por competir con tu cabello

Mien-tras-por-com-pe-tir-con-tu-ca-be-llo → 11 sílabas

- d) Este es el soneto completo. Investigad qué es un soneto y cómo se ajusta ese poema al esquema de un soneto

Mientras por competir con tu cabello oro bruñado al sol relumbra en vano, mientras con menosprecio en medio	goza cuello, cabello, labio y frente, antes que lo que fue en tu edad dorada
---	--

<p>el llano mira tu blanca frente al lilio bello;</p> <p>mientras a cada labio, por cogello, siguen más ojos que al clavel temprano, y mientras triunfa con desdén lozano del luciente cristal tu gentil cuello,</p>	<p>oro, lilio, clavel, cristal luciente, no sólo en plata o vïola troncada se vuelva, más tú y ello juntamente en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.</p>
--	---

- e) En este soneto, Góngora establece paralelismos entre algunas partes del cuerpo y varios elementos de la naturaleza. ¿A quién creéis que pertenecen esas partes del cuerpo?
- f) Relacionad los elementos de las dos listas, pensando por qué ha establecido dicha asociación.

Oro	Cuello
Lirio	Cabello
Clavel	Frente
Cristal	Pelo canoso
Plata	Labio

- g) ¿De qué habla el poema en vuestra opinión? Algunos lectores lo han relacionado con un concepto llamado *carpe diem*. ¿Lo conocéis? Investigad a qué se refiere y pensad cómo se relaciona con el poema.

5. Francisco de Quevedo (1580-1645)

- a) Leed los siguientes cuatro versos de otro importante poeta del barroco, Francisco de Quevedo.

Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado.

- b) ¿Qué tipo de poema es? Pensad en lo que habéis aprendido antes con el poema de Góngora y aplicadlo a este.
- c) El poema repite el verbo “ser” en tercera persona. ¿A qué se refiere? ¿Cuál es el sujeto de esas frases? Da algunas opciones.
- d) El poema continúa con las siguientes estrofas. ¿Podéis pensar otra frase para continuarlo, pensando en los “sujetos” que habéis escrito antes?

Es un descuido que nos da cuidado,
un cobarde con nombre de valiente,
un andar solitario entre la gente,
un amar solamente ser amado.

Es una libertad encarcelada,
que dura hasta el postrero paroxismo;
enfermedad que crece si es curada.

- e) Este es el final del poema, que resuelve el enigma. En ella, el autor dice que el amor no tendrá “amistad” con nada porque en él “todo es contrario de sí mismo”. ¿Podéis buscar en el poema ejemplos de esa contradicción?

Este es el niño Amor, este es su abismo.
¿Mirad cuál amistad tendrá con nada

el que en todo es contrario de sí mismo!

- f) ¿Podéis dar ejemplos cotidianos de esa contradicción que existe en el amor?

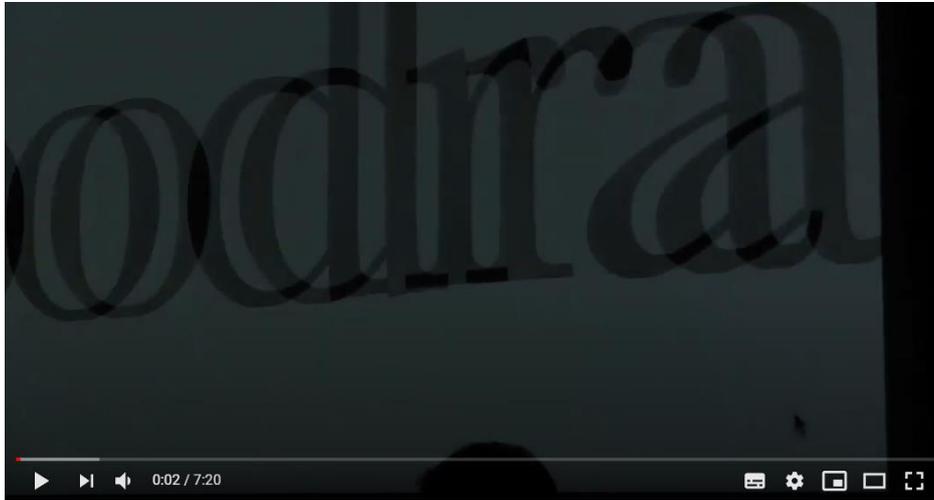
6. Cerrar podrá mis ojos la postrera...

- a) Como habéis visto, los poemas del Barroco suelen presentar cierta dificultad para el lector. Leed el siguiente poema de Francisco de Quevedo y elegid a qué partes del poema se refieren las explicaciones de la derecha.

<p>a-. Cerrar podrá mis ojos la <i>postrera</i> sombra, que me <i>llevare</i> el blanco día; y podrá desatar esta alma mía hora, a su afán ansioso lisonjera;</p> <p>b-. mas no de <i>esotra</i> parte en la ribera dejará la memoria en donde ardía; nadar sabe mi llama la agua fría, y perder el respeto a ley severa:</p> <p>c-. Alma a quien todo un Dios prisión ha sido, venas que humor a tanto fuego han dado, medulas que han gloriosamente ardido, su cuerpo dejarán, no su cuidado; serán ceniza, mas tendrán sentido.</p> <p>d-. Polvo serán, mas polvo enamorado.</p>	<p>1-. El poeta admite que todos vamos a morir, pero manifiesta que lo que puede quedar de nosotros en este mundo es la memoria. El poeta usa una metáfora de tránsito muy conocida, cruzar de una orilla a otra, y manifiesta que está dispuesto a nadar para salvar su alma.</p> <p>2-. Expresa resistencia a la muerte: desaparecerá el alma que fue prisionera del amor y se convertirá en cenizas el cuerpo, y en ellas el amor permanecerá</p> <p>3-. Incluso estando muerto, seguirá enamorado</p> <p>4-. El poeta admite la realidad de la muerte. La muerte, a la que se alude mediante una referencia muy evidente, aparece aquí como una sombra que apaga su luz y se la lleva, liberando su alma de sufrimientos.</p>
---	---

- b) Este poema, junto con otros muchos de este periodo, ha creado largos debates entre los académicos, que dan diferentes interpretaciones.

Mirad el siguiente poema animado basado en este poema, titulado “Ceniza y sentido”, y realizado por el poeta mexicano Benjamín Moreno Ortiz. ¿Qué creéis que quería decir el autor cuando creó el poema?



<https://www.youtube.com/watch?v=6uld1dRW4OM>

- c) Vais a intentar, en grupos, tomar algún poema del Siglo de Oro y darle una visión más moderna a través de plataformas de animación digital como [Biteable](#) o [Animaker](#) (u otras que conozcáis). Podéis usar alguno de los poemas anteriores o si, queréis, aquí tenéis otros dos poemas de poetas del Siglo de Oro.

San Juan de la Cruz (1542-1591)	Garcilaso de la Vega (1501-1536)
<p>Cantar del alma que se huelga de conocer a Dios por fe</p> <p>Que bien sé yo la fonte que mana y corre, aunque es de noche.</p> <p>Aquella eterna fonte está escondida, que bien sé yo do tiene su manida,</p>	<p>Soneto XXIII</p> <p>En tanto que de rosa y azucena se muestra la color en vuestro gesto, y que vuestro mirar ardiente, honesto, enciende al corazón y lo refrena; y en tanto que el cabello, que en la vena</p>

<p>aunque es de noche.</p> <p>Su origen no lo sé, pues no le tiene, mas sé que todo origen de ella viene, aunque es de noche,</p> <p>Sé que no puede ser cosa tan bella, y que cielos y tierra beben della, aunque es de noche.</p> <p>Bien sé que suelo en ella no se halla, y que ninguno puede vadealla, aunque es de noche.</p> <p>Su claridad nunca es oscurecida, y sé que toda luz de ella es venida, aunque es de noche.</p> <p>Sé ser tan caudalosos sus corrientes, que infiernos, cielos riegan, y las gentes, aunque es de noche.</p> <p>El corriente que nace de esta fuente, bien sé que es tan capaz y</p>	<p>del oro se escogió, con vuelo presto, por el hermoso cuello blanco, enhiesto, el viento mueve, esparce y desordena;</p> <p>coged de vuestra alegre primavera el dulce fruto, antes que el tiempo airado cubra de nieve la hermosa cumbre.</p> <p>Marchitará la rosa el viento helado, todo lo mudará la edad ligera, por no hacer mudanza en su costumbre.</p>
---	---

omnipotente aunque es de noche.

El corriente que de estas dos
procede,
sé que ninguna de ellas le precede,
aunque es de noche.

Aquesta eterna fonte está escondida
en este vivo pan por darnos vida,
aunque es de noche.

Aquí se está llamando a las criaturas,
y de esta agua se hartan, aunque a
oscuras,
porque es de noche.

Aquesta viva fuente que deseo,
en este pan de vida yo la veo,
aunque es de noche.

3.4.5. Unidad didáctica 5: Poesía y código

Título	Poesía y código
Nivel	B1
Objetivos didácticos	<p>Ser capaz de entender poesía concreta y visual en español.</p> <p>Ser capaz de escribir poesía concreta y visual en español.</p> <p>Ser capaz de englobar conceptos lingüísticamente sintetizando sus elementos.</p> <p>Acercarse a los lenguajes de programación.</p> <p>Ser capaz de modificar textos creados mediante lenguaje de programación.</p>
Contenidos	<p>Culturales:</p> <p>Poesía concreta en español.</p> <p>Poesía electrónica en español.</p> <p>Léxicos:</p> <p>Vocabulario de la informática.</p>
Competencias básicas	<p>Destrezas:</p> <p>Comprensión y expresión escritas.</p> <p>Comprensión e interacción orales.</p>

	<p>Competencias digitales:</p> <p>Lenguajes de programación y código fuente.</p> <p>Competencia literaria:</p> <p>Entender la poesía electrónica.</p>
Dinámica	Preferiblemente en parejas o en grupos, dependiendo de la tarea.
Temporalización	Una sesión de 60 minutos.
Materiales y recursos	<p>Poemas concretos y visuales en español.</p> <p>Poemas electrónicos en español.</p> <p>Sitios web de edición de código.</p>

5) Poesía y código

1. Poesía concreta

a) Observad el siguiente texto. ¿Qué os hace pensar?



(Crego, 2007).

- b) El texto se trata de un poema visual de Juan Crego. Observad las palabras que contiene el poema y pensad un título para el poema.
- c) En vuestra opinión, ¿hay algún concepto que falte en ese poema? Añadidlo y justificad vuestra respuesta.
- d) Este poema es de Eugen Gomringer. Este tipo de poesía se llamaba “poesía concreta”. ¿Qué pensáis que quería decir el poeta?

silencio silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio silencio

(Gomringer, 1954)

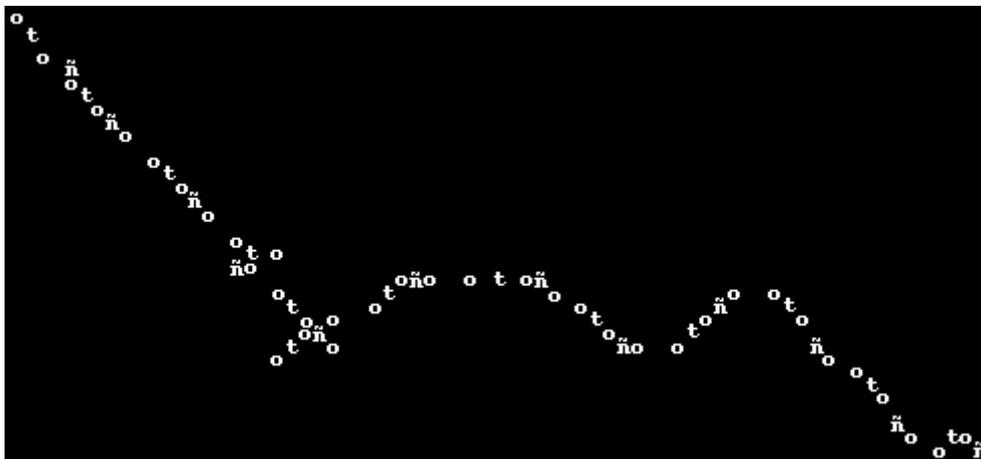
- e) En grupos, vais a intentar hacer dos poemas. Primero, pensad en un concepto que os interese y cread un “paisaje” como el primero. Segundo, pensad en un concepto y escribid un poema visual como el segundo (este ejemplo del poeta francés Apollinaire os puede servir de inspiración).

S
A
LUT
M
O N
D E
DONT
JE SUIS
LA LAN
GUE E
LOQUEN
TE QUESA
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIRERA
T O U JOURS
AUX A L
LEM ANDS

(Apollinaire, 1913)

2. Lenguajes y códigos

a) Observad el siguiente poema de Ana María Uribe. ¿Qué os sugiere?



b) Observad ahora este poema de la misma autora. Para ello, tenéis que entrar en el siguiente enlace. ¿Podéis encontrar alguna relación con el anterior?



<http://www.vispo.com/uribe/hojas2.html>

c) ¿Notáis alguna diferencia en estos dos poemas con respecto a los dos primeros poemas visuales?

- d) ¿Tenéis alguna idea sobre cómo se han creado estos dos últimos poemas?
- e) ¿Habéis escuchado alguna vez hablar de los términos “lenguajes programación” o “código fuente”? Investigad en Internet qué son y para qué sirven si no los conocéis.

3. Poesía programada

- a) Como habréis descubierto, los lenguajes de programación y el código fuente son los que hacen posible que existan todas las aplicaciones y programas informáticos que conocemos y usamos. Sin embargo, hay muchas personas que usan esos lenguajes de programación para crear obras creativas, como las anteriores. Estas obras se engloban dentro de lo que se llama “poesía digital o electrónica”.

Mirad la siguiente obra de poesía digital, titulado *Arborescencia programada*. Antes de entrar, escribid una frase. Por ejemplo, podéis presentaros. Una vez que tenéis la frase, entrad en el siguiente enlace y escribid vuestra frase:

<http://arborescencia.centroculturadigital.mx/>

- b) Una vez que habéis escrito vuestra frase, veréis que la página ha formado una arborescencia concreta para cada uno. Compartidla con la clase e intentad reconocer algunas de las frases que han surgido en las ramas de vuestro árbol.
- c) Vamos a intentar entender lo que hay detrás de todo esto. Todas las páginas web están formadas por una unión de HTML, CSS y JavaScript, principalmente.

HTML es un lenguaje de marcado que usa la estructura para dar un sentido al contenido web, por ejemplo, define párrafos, cabeceras, tablas, imágenes y vídeos en la página.

CSS es un lenguaje de reglas en cascada que usamos para aplicar un estilo a nuestro contenido en HTML, por ejemplo, colocando colores de fondo, fuentes y marginando nuestro contenido en múltiples columnas.

JavaScript es un lenguaje de programación que te permite crear contenido nuevo y dinámico, controlar archivos de multimedia, crear imágenes animadas y muchas otras cosas más

Fuente:

https://developer.mozilla.org/es/docs/Learn/JavaScript/First_steps/Qu%C3%A9_es_JavaScript

- d) Como veis en el editor de código (codepen.io), tenemos las tres categorías que nos permiten crear nuestro contenido para una página web, como hemos explicado anteriormente.

<https://codepen.io/gyroDelux/pen/bGdmLMv>

- e) Al entrar en el editor, veréis que el documento dice “Hello World!”, en inglés. Investigad en Internet y compartid en clase qué es esa expresión.

- f) Una vez que estáis dentro, tenéis la posibilidad de modificar algunos de los elementos. Por ejemplo, cambiad “Hello World!” por otra frase. O podéis cambiar el texto que aparece en el botón “Click me”. O incluso podéis cambiar el color, si añadimos a CSS “color:” y el color elegido.

- g) Es posible, como podéis imaginar, hacer más complejos los textos, como el siguiente:

<https://codepen.io/angel91/pen/LYpKMOW>

- h) Finalmente, podemos llegar a lo que muchos poetas digitales han conseguido hacer, es decir, crear textos creativos con lenguaje de programación:

<https://codepen.io/Mertl/pen/wvaQydJ>

- i) Entrad en este último enlace y sustituid el mensaje estándar “Hello World” por un poema que hayáis leído últimamente.

- j) Para concluir la sesión, vais a liberar estrés con un poema electrónico interactivo. Entrad en el siguiente enlace e intentad descubrir cómo funciona. Se titula “Grita”, lo que puede daros alguna pista:

<http://entalpia.pe/entalpia/dig/grita.html>

3.5. Guía didáctica

En esta sección se ofrecerá una guía didáctica con el objetivo de servir de asistencia a los docentes que deseen llevar al aula las propuestas ofrecidas en el apartado anterior. Así pues, para cada unidad didáctica se explicará el funcionamiento de los diferentes ejercicios, así como posibles explotaciones alternativas que no hayan sido contempladas en las propias unidades didácticas.

3.5.1. Guía didáctica 1: Poesía Spam

El primer apartado de esta propuesta didáctica, titulado “Un mar de búsquedas”, empieza introduciendo el eje que vertebra la unidad, las búsquedas de Google. En el ejercicio A se puede proyectar la captura de pantalla de una búsqueda, como la que ofrecemos, para iniciar un diálogo en torno al tema. En el ejercicio B, se les pide a los estudiantes que “autocompleten” la frase que le hemos ofrecido anteriormente con sus propias ideas, y en el ejercicio C deben intercambiar las frases que han escrito y justificarlas, para crear la atmósfera apropiada que permita introducir el tema. En el ejercicio D, E y F se introduce la función de autocompletado de Google. Se les pedirá a los estudiantes que accedan a su dispositivo y lleven a cabo la búsqueda que hemos introducido en el A. En el ejercicio D deberán escribir las frases que han encontrado y compartirlas con sus compañeros después de haber entendido a qué se refieren. A continuación, en el F, deberán pensar por qué creen que aparecen esas frases en concreto en el autocompletado. Para finalizar esta sección, se explotará desde diferentes perspectivas un texto sacado de un periódico digital que explica la función de autocompletado.

El segundo apartado, titulado “Google Poético”, tiene como objetivo relacionar las búsquedas de Google con creaciones poéticas realizadas a través del buscador. Presentamos una búsqueda realizada por los autores de esta investigación que puede ofrecer una cierta poeticidad, pero el docente es libre de realizar y proyectar la búsqueda que considere conveniente. En el ejercicio B, C, D y E se introduce el fenómeno de la poesía escrita con el

buscador de Google, a través de un texto de un periódico digital en el que se habla de un proyecto titulado “Google Poético”. En el ejercicio D se ofrece la cuenta de Twitter de dicho proyecto, a la que los estudiantes deberán acceder para buscar un poema-búsqueda que les atraiga y explicar qué les sugiere. Finalmente, el apartado termina con una reflexión colectiva en torno al tema, que puede realizarse en la pizarra con dos columnas en las que se den motivos por los cuales sí es poesía, y por los cuales no es poesía.

El tercer apartado, titulado “La poesía spam y el peronismo en Argentina”, está dedicado a profundizar de manera explícita en el fenómeno de la poesía spam, ejemplificado con la obra de dos creadores argentinos, Laura Visco y Charlie Gradin. Así pues, se puede iniciar proyectando el vídeo creado por Visco, presente en la actividad A, en el que la autora realiza diferentes búsquedas en Google que inicia con la frase “cómo abortar con...” seguida de todas las palabras del abecedario. Este inicio de la unidad da la posibilidad de introducir la materialidad de la poesía digital, es decir, cómo se crea, así como un debate sobre el mismo tema desarrollado por la autora, como se observa en las actividades B-D. A continuación, en la actividad E y F, se introduce el concepto de poesía spam con la obra del también argentino Charlie Gradin, cuyo poema inicia con la frase “el peronismo es como...”. Surge, así, la posibilidad, de profundizar en el tema del peronismo, ya que nos ubicamos geográfica y culturalmente en Argentina con las obras presentadas. De esta manera, el docente puede, por ejemplo, proyectar el vídeo ofrecido en la actividad H u otro que considere más adecuado, para que los estudiantes se sitúen históricamente. A continuación, el docente puede iniciar un debate en torno a la elección de Gradin para el inicio de su poema o los motivos que le han podido llevar a escribir un poema de ese tipo. En la actividad K, aprovechando que nos hemos situado históricamente en dicha época, ofrecemos un poema “tradicional” de uno de los mayores exponentes de la poesía durante el periodo en cuestión, Leónidas Lamborghini, titulado “Eva Perón en la hoguera”. El poema se puede explotar de múltiples maneras. Consideramos que, después de haber trabajado el léxico, se puede debatir sobre el tipo de composición y la relación que esta tiene con el movimiento político y la coyuntura histórica tratada, como se hace en las actividades M-O. Existen, además, numerosos autores argentinos en cuya poesía emerge este

periodo histórico con gran fuerza. En caso de querer tratar otros poetas o poemas, recomendamos algunas antologías de poesía argentina del s. XX como la realizada por Ferrari (2010).

El último apartado de esta unidad didáctica se titulada “Sentimientos en el buscador de Google”, y tiene como objetivo concluir la unidad didáctica realizando una tarea final de escritura creativa inspirada en el género visto durante la unidad. Así pues, en la actividad A se comienza con un poema de Charlie Gradin, en el que se intentará entender los mecanismos de creación de dicho poema. Posteriormente, el docente puede inquirir sobre qué búsqueda inicial ha dado lugar al poema, como en el ejercicio C, o iniciar un debate sobre la relación entre el poema y los medios digitales, como en el D. A continuación, en el ejercicio E, los estudiantes necesitarán acceder a sus dispositivos, ya que se les pedirá que lleven a cabo la búsqueda inicial de Gradin para intentar continuar el poema. Una vez practicado, llega el momento de poner a prueba a los estudiantes con la creación de su propio poema. En los ejercicios F-J, por lo tanto, se les pide que sigan los pasos de los autores mencionados durante la unidad para escribir su poema. Para ello, en el ejercicio H, ofrecemos diferentes herramientas, como la grabación de la pantalla del ordenador como freecamrecording.com o, si se quiere, se puede ofrecer la posibilidad de seguir los pasos de Gradin, que goza de mayor libertad ya que él elige qué predicciones usar y cuáles no.

3.5.2. Guía didáctica 2: Poesía visual

El primer apartado de esta unidad didáctica se titulada “Las imágenes y el haiku”. El docente puede empezar la clase, como sugiere la actividad A, proyectando las imágenes ofrecidas u otras similares a los alumnos para que intenten describirlas con sus palabras. En las imágenes se observan arañas a la luz de la luna, pajarillos esperando a la madre, bancos de peces con gran actividad, un sendero en el bosque y gotas de lluvia. A continuación, en el ejercicio B, se les ofrecen una serie de haikus tradicionales japoneses que hacen alusión a las situaciones anteriores con el objetivo de que intenten relacionar cada haiku con una imagen. Después de la actividad B, se ofrece información sobre el género poético del haiku y se introduce información sobre

el haiku en lengua española, así como algunos ejercicios relacionados en C y D. En la actividad E encontramos una serie de haikus de José Juan Tablada, primer poeta en publicar poemas de este tipo en lengua española. Los versos de los haikus han sido deconstruidos de manera que el estudiante pueda relacionarlos con el título y, posteriormente, en el ejercicio F, reconstruirlos.

El segundo apartado se titula “Haikus ilustrados”, e introduce una tradición muy ligada al haiku, el de la ilustración. A su vez, en el ejercicio A, lo relacionamos con un tipo de poesía nacida en redes sociales que tiende a asociar poesía e ilustración para su difusión. En el ejercicio B introducimos una serie de haikus de diferentes poetas en lengua española con el objetivo de que el estudiante, en el ejercicio C, cree una ilustración a través de las plataformas de diseño gráfico sugeridas, como [Canva.com](https://www.canva.com), en el que, como vemos en la figura número 36, se puede crear y editar contenido visual con diferentes plantillas y elementos, además de nuestro propio material. Para finalizar la unidad didáctica, se ha pensado en una tarea final en la que los estudiantes tendrán que aunar competencia digital, literaria y su propia creatividad. Para ello, en el ejercicio E, se les pide que fotografíen, todos a la misma hora, el entorno que encuentran a su alrededor, sin importar qué es. A partir de esa fotografía, ya sean en grupos, en parejas o individualmente, tendrán que crear un haiku para, posteriormente, ilustrarlo y publicarlo en redes sociales.

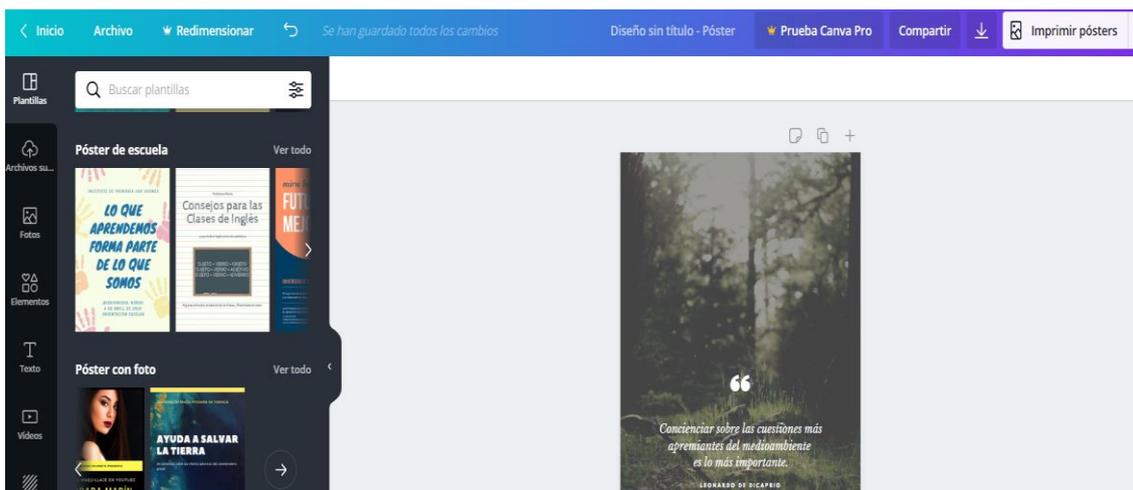


Figura 37. Captura de pantalla de una creación con Canva.

3.5.3. Guía didáctica 3: Videopoesía

En el primer apartado de esta unidad se ofrecen dos columnas en las que el alumno deberá comprar los conceptos de “crecer” y “madurar” entre los momentos temporales actual y pasado (ahora y cuando era pequeño/a). Para ello, en el ejercicio A, es aconsejable plasmar en la pizarra dicha columna con las sugerencias de los estudiantes. En el ejercicio B, los estudiantes, en grupos o parejas, deberán acceder a su dispositivo para crear una nube de palabras (por ejemplo, usando una página web como nubedepalabras.es) con las expresiones que han escrito anteriormente. En los ejercicios C-E se trabajan algunas expresiones relacionadas con crecer a modo de calentamiento para poder leer dos poemas contemporáneos, en los ejercicios F y G, de Rosa Berbel y Elena Medel respectivamente. Ambos poemas se pueden leer en voz alta con los estudiantes, intentando explicar las palabras o expresiones que resulten más complicadas pues, posteriormente, en el ejercicio H e I se intentará crear un pequeño debate sobre el significado y la relación entre ambos poemas. A continuación, en el ejercicio J se les pedirá que unan los conceptos que habían pensado en el ejercicio A. Es recomendable pedirles que añaden o modifiquen lo que consideren pues, con esas frases, intentarán grabar un breve vídeo con sus dispositivos con el objetivo de crear un videopoema, que posteriormente podrán editar y publicar con plataformas como Clipchamp o Headliner, como vemos en el ejemplo de la figura número 37.

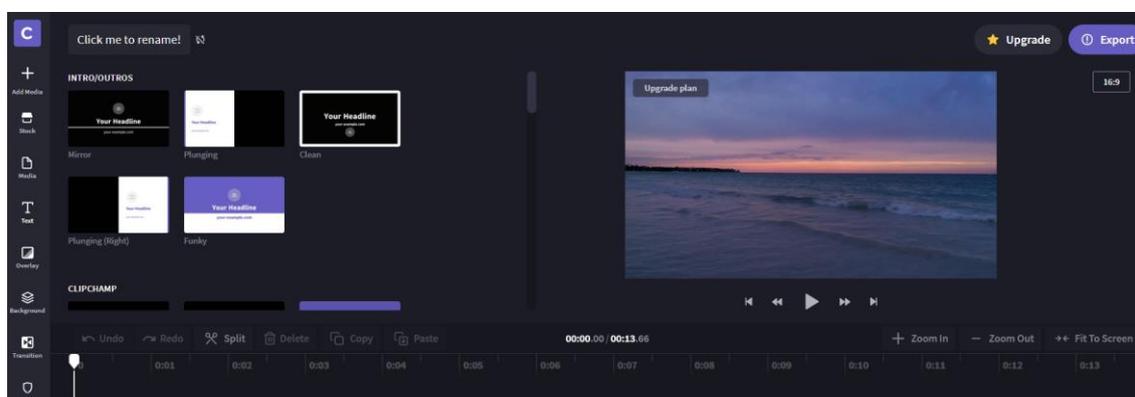


Figura 38. Captura de pantalla de un ejemplo de edición de vídeo con Clipchamp.

El segundo apartado se titula “Somos”. Aconsejamos escribir en la pizarra ese verbo conjugado, y fomentar una lluvia de ideas que parta desde “Somos...”, como proponemos en la actividad A. En la siguiente actividad, B, distribuimos en dos columnas algunos versos del poema “Somos” de Óscar Martín Centeno, con el objetivo de que los estudiantes relacionen una columna con otra. En este ejercicio, dada la posibilidad de crear diferentes combinaciones, puede ser útil pedir a los estudiantes que expliquen qué les sugiere ese verso y por qué lo han elegido. A continuación, en el ejercicio C, presentamos el mismo poema leído por el autor y, en el ejercicio D, el mismo poema en versión de videopoema, también creado por el autor. Una vez vistos ambos, ya sea proyectados en clase o cada grupo con su dispositivo, es aconsejable crear un debate sobre las diferencias que encuentran como lectores a la hora de acceder al poema de manera impresa, leído por el autor o como videopoema. Por último, como tarea final, en los ejercicios F y G se le pide a los estudiantes que, inspirándose en el poema que han creado previamente, hagan pequeñas grabaciones en vídeo que ejemplifiquen dichos versos. Para ello, ofrecemos un ejemplo sencillo de videopoema del poeta y cantautor Marwan. Posteriormente, dicho videopoema puede ser editado y subido a redes sociales con las plataformas digitales recomendadas o con otras que considere el docente.

3.5.4. Guía didáctica 4: El Siglo de Oro de la tecnología

La cuarta unidad didáctica comienza con un apartado titulado “Siglo de Oro”. Sería recomendable comenzar tanteando el terreno, por lo que aconsejamos proyectar algunas imágenes, como las ofrecidas en la actividad A, relativas al Siglo de Oro. A continuación, en el ejercicio B, deben intentar relacionar dichas imágenes con su correspondiente término. En el ejercicio C, por último, se pide que hagan una búsqueda en Internet de los conceptos ofrecidos anteriormente para poder añadir un poco más información de cada uno de ellos. Es aconsejable adaptar las imágenes y los términos a lo que consideremos que puede ser más accesible al grupo meta. En el ejercicio D y E se introduce el concepto de Siglo de Oro. Podemos escribir, en la pizarra, Siglo de Oro, y pedirles que piensen a qué se puede referir y si se puede aplicar a

algún periodo en particular en su lengua. Tras comentar estas cuestiones, los estudiantes pueden leer un breve texto relativo al Siglo de Oro español, como el ofrecido en el ejercicio E, y mirar un vídeo relativo al periodo histórico con el que podrán hacer un pequeño esquema de claves históricas, literarias y artísticas, como se pide en el ejercicio F.

El segundo apartado se titula “La poesía del Siglo de Oro” y tiene como objetivo introducir dicho género. Se puede iniciar proyectando o escribiendo en la pizarra las frases que ofrecemos en el ejercicio A, que ejemplifican la lengua del Siglo de Oro. A continuación, en los ejercicios B y C se relacionan algunos autores famosos del Siglo de Oro con un poema característico de cada uno. Se puede explotar, como ofrecemos en los ejercicios D-G, por ejemplo, comentando las razones que les han llevado a relacionar cada poema con su autor, identificando palabras que no se parecen al español actual, resumiendo cada poema con una frase o debatiendo sobre la presencia de textos clásicos en la actualidad de sus países/culturas de origen.

En el tercer apartado, titulado “El Siglo de Oro del Reguetón”, se introduce, en el ejercicio A, un vídeo en el que unos actores modernizan los tres poemas leídos anteriormente en clave reguetón, aunque con ligeras variaciones. Se puede explotar el vídeo de diferentes maneras. En el ejercicio B se puede mirar el vídeo hasta el minuto 1’03” y comentar las opiniones de los jóvenes hacia los textos clásicos. Posteriormente, los estudiantes verán el vídeo hasta el final y, como se pide en el ejercicio C, tendrán que identificar una serie de palabras en los poemas leídos previamente.

El cuarto apartado se titula “Luis de Góngora” y se dedica a dicho poeta. Trabajamos el soneto LXXXV. Como ofrecemos en el ejercicio A, se pueden proyectar los dos primeros versos y dar la posibilidad a los estudiantes de buscar las palabras que no entienden y, dada la dificultad de la lengua usada por Góngora, de ordenar los versos para darle un orden más lógico. Se puede repetir el proceso con los dos siguientes, como proponemos en el ejercicio B. En el ejercicio C y D se explica qué es un soneto, cómo está formado, y se ofrece el soneto completo. A continuación, en los ejercicios E-G se trabaja el léxico del poema y se debate sobre el tema del *carpe diem*.

El quinto apartado se titula “Francisco de Quevedo” y se dedica, de nuevo, al poeta que le da título. Ofrecemos, en el ejercicio A, los cuatro

primeros versos del soneto que comienza con el verso “Es hielo abrasador, es fuego helado”. En el ejercicio B se inquiera acerca del tipo de poema, que los estudiantes reconocerán al haber leído el poema de Góngora previamente. A continuación, se trabaja el significado del poema, intentando entender cuál puede ser el sujeto de los versos del poema, como proponemos en el ejercicio C y, antes de leer la última estrofa, intentando continuar el soneto con los sujetos que han pensado, como se pide en el ejercicio D. Finalmente, en los ejercicios E y F se descubre el final del poema. Para ello, se puede escribir en grande la palabra AMOR y dos columnas en las que reflejar las contradicciones del amor según sus experiencias.

Por último, en el apartado seis, titulado “Cerrar podrá mis ojos la postrera”, se trabaja dicho soneto de Francisco de Quevedo. En primer lugar, en el ejercicio A, dividimos el soneto en diferentes partes señaladas con colores y ofrecemos varias explicaciones que los estudiantes tendrán que relacionar con cada parte. Tras este ejercicio, ofrecemos un videopoema creado por el mexicano Benjamín Moreno Ortiz que deconstruye de una forma muy inusual dicho poema y se debate con los estudiantes el efecto que tiene en el lector. Por último, como tarea final de toda la unidad, damos la posibilidad a los estudiantes de crear su propio poema animado al modo de Moreno Ortiz. Esto se puede llevar a cabo, como proponemos en el ejercicio C, con plataformas de animación digital como [Animaker](#), como vemos en la figura número 38. Asimismo, al final de la unidad se ofrecen otros dos poemas del Siglo de Oro, de San Juan de la Cruz y Garcilaso de la Vega respectivamente, para que tengan más opciones a la hora de elegir el poema que van a animar digitalmente.



Figura 39. Captura de pantalla de la plataforma de animación digital Animaker.

3.5.5. Guía didáctica 5: Poesía y código

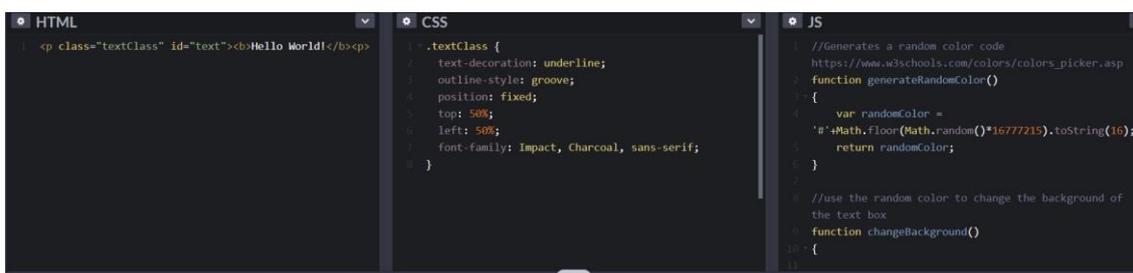
La última unidad didáctica empieza con un apartado titulado “Poesía concreta”, en el que se ofrecen diferentes ejemplos de este tipo de texto poético. Así, en el ejercicio A se ofrece un poema de Juan Crego que simula un paisaje de playa a través de sus elementos reducidos a léxico. Para trabajarlo, se puede proyectar el poema antes de dar ninguna indicación y dejar que los estudiantes interpreten lo que ven. En el ejercicio B se les pide que titulen el poema de Crego y, en el ejercicio C, que completen dicho “paisaje” con las palabras que consideran que faltan. En el ejercicio D se ofrece otro poema concreto, en este caso de Eugen Gomringer, en el que se repite la palabra “silencio”, y se les pide que reflexionen sobre el significado. A continuación, en el ejercicio E, podemos pedir a los estudiantes, en grupos o en parejas, que lleven a cabo su propio poema concreto, bien sea a través de un paisaje que descomponen en su léxico fundamental o a través de un caligrama a la manera de Apollinaire.

El segundo apartado se titula “Lenguajes y códigos”, y empieza con un poema electrónico de la creadora Ana María Uribe. Podemos proyectar el poema, presente en el ejercicio A y, de nuevo, pedir que interpreten. A continuación, en el ejercicio B ofrecemos otro poema, que es altamente recomendado proyectar, puesto que el movimiento no es reproducible en la página impresa, y se les pide que intenten encontrar alguna relación entre ambos. En el ejercicio C, en un ejercicio de reflexión, los estudiantes deberán pensar qué diferencia encuentran entre estos poemas de la era digital y los

anteriores, que no necesitan estrictamente herramientas digitales para ser creados. Una vez que han reflexionado sobre las diferencias, que podemos escribir en la pizarra con sendas columnas, los ejercicios D y E se dedican a la reflexión sobre esos nuevos métodos de creación llamados lenguajes de programación. Aquí, los estudiantes, que tendrán diferentes bagajes culturales y académicos, podrán exponer sus conocimientos sobre dicho concepto o investigar en grupos y compartir con el resto de la clase la utilidad de dichos lenguajes.

En el tercer y último apartado, titulado “Poesía programada”, introducimos de manera explícita el concepto de poesía creada a través de lenguajes de programación, y lo hacemos, en el ejercicio A, a través de un ejemplo concreto, una obra titulada Arborescencia programada en la que, dependiendo de la frase que escribamos, crecerá un árbol con una determinada forma. Por lo tanto, pediremos a los estudiantes que escriban una frase de manera libre. El docente puede pensar qué podrían escribir. Una idea podría ser que se presentaran por escrito y que luego entraran en la web, introdujeran la frase y compartieran el árbol que ha obtenido cada uno, como proponemos en el ejercicio B. En el ejercicio C introducimos tres conceptos clave de las páginas web, HTML, CSS y Javascript, a través de un pequeño texto. Los siguientes ejercicios tienen como objetivo familiarizar, si bien de manera muy superficial, al estudiante con el lenguaje de programación. Estos ejercicios pueden ser adaptados según las herramientas y recursos de que disponga el profesor. Así pues, quien disponga de un docente de informática en su centro, podrá desarrollar de manera mucho más amplia estas actividades. Todas estas actividades pueden ser proyectadas por los estudiantes mientras las van procesando. De esta manera, en el ejercicio D introducimos a los estudiantes a una página web llamada codepen.io, que permite generar código y ver el resultado en tiempo real, como vemos en la figura número 39, en la que podemos observar las tres columnas de elementos explicadas previamente y los comandos que permiten que se cree el texto final. En el ejercicio F, les enseñamos a modificar elementos del texto que encuentran al entrar en el enlace, como el color o la interactividad del mismo. En los ejercicios G-I se introducen ejemplos de poesía electrónica que pueden modificar ellos mismos, y se les insta a introducir un texto propio o un poema que hayan leído en clase

(por ejemplo, los que han escrito en las unidades didácticas anteriores), para modificar el texto de la creación digital y ver cómo cambia, como vemos en las figuras 40 y 41. Por último, en esta unidad didáctica no se ofrece una tarea final, puesto que se han ido realizando pequeñas tareas a lo largo del proceso. Para finalizar, ofrecemos un último ejemplo de poesía electrónica titulado “Grita”, al que deberán entrar a través de sus dispositivos y seguir las instrucciones que da la página web o, alternativamente, el profesor puede proyectarlo y llevarla a cabo como actividad colectiva.



```
HTML
<p class="textClass" id="text"><b>Hello World!</b></p>

CSS
.textClass {
  text-decoration: underline;
  outline-style: groove;
  position: fixed;
  top: 50%;
  left: 50%;
  font-family: Impact, Charcoal, sans-serif;
}

JS
//Generates a random color code
https://www.w3schools.com/colors/colors_picker.asp
function generateRandomColor()
{
  var randomColor =
  '#' + Math.floor(Math.random()*16777215).toString(16);
  return randomColor;
}

//use the random color to change the background of
the text box
function changeBackground()
{
  //
}
```



Figura 40. Captura de pantalla de la página de codepen.io con ejemplo de texto creado con lenguaje de programación.

La poesía es crear magia increíble
con un toque de colores

Figura 41. Captura de pantalla del texto generado con lenguaje de programación.

La poesía es crear ~~bellas palabras~~ hermosos
con un toque de ~~palabras~~ felicidad

Figura 42. Captura de pantalla del texto generado con lenguaje de programación tras un cambio automático.

4. Conclusioni/Conclusiones

4.1. Conclusioni

La presente ricerca sottolinea l'importanza della teoria artistica dell'intermedialità al fine di includere nell'aula dello spagnolo come lingua straniera (E/LE), nuove esperienze didattiche basate principalmente sulla produzione linguistica creativa attraverso i nuovi media digitali. Il mezzo con il quale si intende introdurre questo fenomeno mediale è un genere letterario a cavallo tra la letteratura tradizionale e le nuove tecnologie ovvero la poesia digitale. L'ipotesi iniziale di questa ricerca si basa sulla convinzione che l'insegnamento/apprendimento di E/LE potrebbe beneficiare di un nuovo quadro didattico nel quale si possa coniugare sia la competenza comunicativa, obiettivo fondamentale dell'apprendimento linguistico, sia la competenza letteraria e digitale.

Allo scopo di raggiungere questi obiettivi, nel quadro teorico di questa ricerca si è dimostrata la forte presenza del fenomeno dell'intermedialità nelle produzioni creative sia digitali che tradizionali attraverso diversi esempi storici e attraverso teorie sul medio e sulla medialità, come quelle di Wolf (1991), Rajewsky (2005) o Elleström (2010), tra gli altri. In seguito, si è evidenziato, altresì, il forte legame esistente tra la teoria dell'intermedialità e l'emergere delle nuove tecnologie digitali, in particolare Internet e il Web 2.0, in concordanza con le teorie sostenute da Manovich (2001) e Jenkins (2016). Queste riflessioni hanno rivelato la necessità di una nuova pedagogia basata sulla teoria delle multialfabetizzazioni, proposta dal New London Group (2000). La suddetta teoria prevede il superamento del testo tradizionale e il coinvolgimento, sullo stesso piano, di docente e studente nell'aula, poiché entrambi fanno parte consustanziale del processo di apprendimento.

La pedagogia delle multialfabetizzazioni è molto legata, a sua volta, a vari concetti didattici importanti, come quelli dei generi discorsivi, in particolare a partire dalle ricerche che hanno dimostrato la necessità di evitare proposte didattiche che dividano l'apprendimento della lingua dai suoi contenuti (Byrnes et al., 2010). Per questi motivi, alcune istituzioni educative hanno adottato un

approccio basato sui generi (*genre-based approach*), come dimostrano Warren e Winkler (2016). In corrispondenza con questo quadro e concorde con questa linea di pensiero, nella presente ricerca dottorale si propone di introdurre nell'aula di lingue la poesia digitale. Questo genere ha una storia di più di mezzo secolo, ma non è stato tuttora inserito nell'aula di lingue nonostante le sue forti implicazioni letterarie e digitali.

Inoltre, nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento dello spagnolo come lingua straniera (E/LE), la letteratura è stata un elemento controverso che ha occupato diverse posizioni sul piano della didattica. Per tanto, la letteratura ha attraversato varie fasi di importanza nel corso della storia e nei diversi approcci didattici. Ad esempio, ai primordi dell'insegnamento di LS/L2, la letteratura godeva di un grande primato, in particolare negli approcci basati sulla traduzione-grammatica. Posteriormente, ci fu un relativo abbandono negli approcci strutturalisti come il metodo audio-linguale e, infine, è stata recuperata in maniera graduale negli approcci linguistico-comunicativi di natura socioculturale (Nance, 2014). Nonostante questo risorgimento, diversi autori riportano la scarsa presenza del testo letterario, in particolare della poesia, nei manuali destinati all'insegnamento/apprendimento di E/LE (Martín Peris, 2000; Lugo Mirón, 2017), in parte a causa della presunta difficoltà lessicale che presenta la letteratura per gli studenti, ma anche a causa di un certo atteggiamento di diffidenza da parte degli insegnanti stessi (Savvidou, 2004).

Tuttavia, numerosi autori hanno dimostrato che la letteratura è un elemento cruciale nell'apprendimento linguistico, poiché comprende opere il cui valore va oltre la semplice superficialità testuale. Tra i motivi che inducono a introdurre la letteratura, vengono citati argomenti affettivi (il piacere di leggere, la motivazione e il coinvolgimento personale), culturali (la conoscenza culturale, l'esperienza interculturale) e psicolinguistici (la tolleranza verso l'ambiguità, la ludicità nell'apprendimento delle lingue, l'attenzione alle forme o l'elaborazione linguistica non letterale) (Hall, 2015). La poesia, come diversi autori hanno dimostrato, genera ancor più resistenza da parte degli studenti e di alcuni insegnanti per via del suo presunto carattere elitario e la sua difficoltà di adattamento all'aula di lingue (Newfield e D'Abdon, 2015). Questa presunta riluttanza da parte degli studenti nei confronti della poesia si basa su vari fenomeni che si sono verificati nel corso dei secoli, come la fine della poesia

come genere pubblico, il cui prestigio è stato soppiantato dal romanzo (Eagleton, 2005). Questo problema è strettamente correlato al fatto che l'apprendimento della poesia non è più in voga (Pullinger, 2012) e, quindi, che gli studenti non hanno contatti con essa in contesti diversi da quello accademico (Alghadeer, 2014). Questo genere, per tanto, è diventato un fenomeno periferico all'insegnamento (O'Neill, 2006). Tuttavia, diversi studi hanno dimostrato che, nonostante la difficoltà che può presentare, la lettura e scrittura poetica sono modi unici per promuovere la crescita personale e sviluppare la propria identità nella LS/L2 (Hanauer, 2010a; Acquaroni, 2008).

Per questo motivo, la presente ricerca è basata sulla seguente ipotesi: utilizzare modi alternativi di affrontare la poesia in aula, come le creazioni multimediali o la diffusione di contenuto digitale nei social network. A questo fine, si è ritenuto utile introdurre la teoria estetica dell'intermedialità, un concetto che è nato negli anni 60 ma il cui attuale percorso storico è iniziato negli anni 90 con l'emergere di nuove tecnologie. Questa teoria estetica potrebbe essere definita come il fenomeno che spiega tutte le relazioni tra mezzi diversi, ovvero il momento in cui, in un prodotto culturale, i confini tra le parti non sono più visibili.

L'intermedialità è strettamente legata all'intertestualità, anche se diversi autori sostengono che non si tratta soltanto di un'espansione del concetto, ma di un nuovo modo di concepire la cultura moderna e la creazione di significato (Lehtonen, 2001). Questa nuova concezione della produzione di significato ci fa comprendere il fenomeno dell'intermedialità come la partecipazione di più di un medium nel significato e/o nella struttura di una certa entità semiotica (Wolf, 2011). L'inclusione dell'intermedialità nell'insegnamento di LS/L2, come sottolinea Masgrau-Juanola, è una sfida difficile che costringe a ripensare molti dei protocolli taciti che si sono stabiliti tra insegnanti e studenti (Masgrau-Juanola, 2011), in linea con le proposte didattiche del New London Group (2000) previamente citate. Questa difficoltà deriva dal fatto che, nei fenomeni intermediali, le ibridazioni sono sempre più diversificate e potenti, poiché la tecnologia offre la possibilità agli studenti di ricoprire un ruolo non solo come riceventi, ma anche come emittenti. Non si trovano quasi mai testi "puri" che usano esclusivamente un'unica materialità testuale.

Inoltre, il fenomeno dell'intermedialità è fortemente vincolato alla Cultura della Convergenza difesa da Richard Jenkins (2006), nella quale l'accesso ai prodotti culturali non privilegia alcun medium specifico. Secondo questo autore, l'umanità si trova in un momento storico con numerose nuove caratteristiche. In primo luogo, si sta verificando un flusso costante d'informazione attraverso diverse piattaforme mediatiche. In secondo luogo, le industrie dei media cooperano tra loro e, infine, il pubblico non esita a saltare da un medium all'altro per raggiungere il tipo di intrattenimento desiderato.

Grazie all'introduzione di Internet e del Web 2.0, emerge un altro fenomeno teorizzato da Jenkins, la cosiddetta Cultura della Partecipazione, che ha permesso l'unificazione tra produttore e consumatore nella figura del "prosumatore" (*prosumer*), poiché nel momento storico attuale ci sono poche frontiere tra le espressioni artistiche, il che apre numerose possibilità per creare e condividere queste creazioni con gli altri. Inoltre, introduce un certo senso di orientamento da parte dei più esperti verso gli inesperti e, in definitiva, una maggiore connessione sociale.

Pertanto, per sua stessa natura, la poesia offre agli studenti l'opportunità di comprendere il ruolo dei diversi mezzi nella creazione di significato (McVerry et al., 2007). La ipotesi che si difende in questa tesi è che la poesia digitale permette l'unione della poesia con le tecnologie digitali nell'aula di lingue. Questo genere letterario digitale è, inoltre, eminentemente intermediale e colloca i creatori di contenuti in un territorio di sperimentazione, in cui la materialità del testo e i suoi collegamenti con il digitale sono di grande importanza (Brillenburger Wurth, 2006; Kozak, 2017).

Per questi motivi, consideriamo che gli studenti di lingue trarrebbero beneficio su diversi fronti: in primo luogo, l'alfabetizzazione o la competenza letteraria verrebbe promossa, poiché si accede a testi poetici, sia dal punto di vista della ricezione che dalla produzione; in secondo luogo, verrebbero stimulate le competenze digitali, poiché lo stesso accesso o creazione di testi digitali richiede una certa formazione e una buona padronanza degli strumenti digitali, necessari anche per la vita quotidiana; infine, verrebbe stimolata la competenza comunicativa, che è, dopo tutto, l'obiettivo essenziale di qualsiasi proposta presentata nell'aula di LS/L2.

Ci sono diversi motivi per i quali abbiamo deciso di coniugare queste tre competenze attraverso la poesia digitale. Innanzitutto, intendiamo la competenza comunicativa come la capacità di una persona di comportarsi in modo efficace e appropriato in una determinata comunità linguistica, il che implica il rispetto di un insieme di regole che includono sia quelle grammaticali che gli altri livelli di descrizione linguistica (lessico, fonetica, semantica), insieme a le regole dell'uso del linguaggio, in relazione al contesto socio-storico e culturale in cui avviene la comunicazione.

In secondo luogo, l'alfabetizzazione o l'educazione letteraria, che può essere definita come un processo pedagogico attraverso il quale lo studente, tramite il contatto e l'interazione con il testo, ha accesso a un apprendimento significativo che incoraggia il pensiero critico, la creazione di un legame emotivo con la lettura e lo sviluppo di competenze letterarie (Reyes-Torres, 2018). Questa competenza letteraria, come spiega Sanz Pastor (2006), può essere intesa come un'abilità trasversale, che include una serie di conoscenze che inglobano elementi linguistici, di storia generale e storia letteraria, ma anche informazioni relative alla teoria della letteratura e la lingua letteraria. Allo stesso modo, implica la capacità sia di interpretazione che di creazione.

Infine, troviamo l'alfabetizzazione o competenza digitale. Come afferma Selber (2004), l'alfabetizzazione digitale è intesa come un'abilità che consente agli utenti di utilizzare le tecnologie digitali come strumenti, ma è anche alla base di una capacità critica che fa appello alla visione di queste tecnologie come risorse che creano artefatti culturali che inducono gli utenti a mettere in discussione l'esistenza, lo scopo, la funzionalità e la materialità di tali strumenti digitali.

Considerando i motivi precedenti, la presente ricerca di dottorato ha presentato cinque proposte originali che lavorano sulla poesia digitale o elettronica all'interno di un quadro intermediale, occupandosi non solo di livelli più alti, ma anche di livelli intermedi e iniziali.

Ci sono ricerche preve a questa che si presenta che hanno dimostrato che l'inclusione dei media digitali nell'insegnamento della poesia rende gli studenti lettori e creatori più attivi (Miller, 2007). Questo è dovuto al fatto che gli studenti

began to think about how a poem could be represented visually, aurally, or through on-screen movement, they focused on how to communicate the meanings that they wanted others to experience. This moved them away from fears that they would not produce a “correct” interpretation. Instead, they were intent on exploring various modalities to communicate meanings they were discovering (McVee *et al*, 2008, p. 132).

Inoltre, è inevitabilmente legato a diverse teorie pedagogiche che sono state fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi di questo lavoro di ricerca. Da una parte, alla teoria delle multialfabetizzazioni del New London Group (1996), che pone, in sintesi, la necessità di alfabetizzare oltre il testo stampato tradizionale e, dall'altra, alla teoria della multimodalità di Kress (2003), che attesta l'importanza dell'inclusione di diverse modalità semiotiche nella produzione di significato.

Si ritiene, quindi, necessario che gli insegnanti estraggano la poesia dal testo stampato e lo portino ad altri media, poiché i benefici sono evidenti: le lezioni sono più ludiche e stimolano l'immaginazione, una questione di particolare rilevanza durante l'apprendimento di una LS/L2 (Xerri, 2012).

Pertanto, attraverso le cinque proposte didattiche che offriamo in questo lavoro di ricerca, proponiamo un percorso che porta gli studenti ad approfondire diversi sottogeneri della poesia elettronica come: la poesia spam, la poesia visiva, la poesia animata, la videopoesia e poesie generate con linguaggi di programmazione. Inoltre, questi sottogeneri sono coniugati con generi diversi e movimenti poetici tradizionali, come l'haiku, la poesia del Siglo de Oro spagnolo e la poesia contemporanea. Nelle unità didattiche, gli studenti approfondiscono gradualmente i generi poetici tradizionali e digitali, dando alla loro creatività mentre sviluppano le loro abilità linguistiche, la loro conoscenza degli strumenti digitali e il loro gusto per la poesia, senza privilegiare alcun medium specifico.

Si ritiene, con quanto sopra, che le ipotesi riportate in questa tesi possano essere soddisfatte. In primo luogo, si è dimostrato che la poesia è un genere che, alla luce di nuovi metodi come l'approccio basato sui generi (*genre-*

based approach), proporziona un grande valore all'aula di lingue grazie alla sua condizione di testo autentico che può promuovere un apprendimento più significativo rispetto a la semplice pratica delle transazioni comunicative. In secondo luogo, si è evidenziato, altresì, che l'intermedialità, nonostante sia una teoria estetica con un certo passato storico, è molto utile per spiegare i diversi prodotti mediatici a cui hanno accesso gli allievi del XXI secolo, sia dentro che fuori dall'aula.

Infine, la poesia digitale, in particolare, anche se è un genere che non è ancora stato introdotto nell'ambito dell'insegnamento di E/LE, ha tuttavia mostrato qualità interessanti sia dal punto di vista motivazionale che dal punto di vista dello sviluppo delle competenze fondamentali.

Le proposte didattiche formulate in questa ricerca, come è possibile verificare nel capitolo numero 3, consentono allo studente di sviluppare in modo armonizzato la competenza comunicativa, l'alfabetizzazione letteraria e le competenze digitali attraverso diversi attività intermedie e finali. Queste proposte didattiche, inoltre, hanno il vantaggio di offrire una certa flessibilità all'insegnante che le vorrà portare in aula, dal momento che sono progettate sia per essere presentate agli studenti (tali e quali sono sequenziate in questo lavoro di ricerca), sia per essere utilizzate in modo parziale o collaterale insieme ad altre proposte didattiche più ampie.

Si considera, infine, che con questa ricerca di dottorato si aprono diverse linee di ricerca. In effetti, è stata confermata l'ipotesi iniziale di questa ricerca, ovvero il beneficio di introdurre la poesia digitale nell'aula di LS/L2. Considerando questa possibilità, il presente lavoro può servire come punto di partenza per coloro che desiderino fare le proprie proposte didattiche basate sulla poesia digitale.

Si considera, altresì, la possibilità di introdurre altri generi creativi nell'aula di LS/L2, in particolare quelli che si beneficiano dell'uso delle tecnologie digitali, poiché, come difendono Thorne e Reinhardt (2008, p. 560), "performing linguistically structured identities in second and foreign languages now involves digital mediation as often as, or more often than, non-digital forms of communication". È saputo che sorgono numerosi vantaggi nella partecipazione in pratiche di alfabetizzazione digitale come il blogging, i videogiochi e le simulazioni digitali. Tra questi vantaggi si trovano l'accesso a

un linguaggio complesso e specializzato, l'immersione nella creazione di significati situati e una posizione produttiva sul design. In poche parole, l'apprendimento di LS/L2 offre un'opportunità di grande rilevanza per l'inclusione delle alfabetizzazioni digitali in aula.

Questa possibilità, inoltre, permette di costruire ponti tra il contenuto didattico e gli interessi degli studenti, poiché, come si è dimostrato, quando si interviene in modo innovativo e creativo si mettono in evidenza questi interessi insieme alle esperienze e le aspirazioni dello studente. Consideriamo, per tanto, che uno dei fattori positivi del portare generi innovativi e sconosciuti agli studenti nell'aula di lingue, è che risveglierà le diverse abilità che di solito non sono considerate in un'aula tradizionale e, a sua volta, aumenterà la cooperazione tra di loro.

Una seconda linea di ricerca di grande interesse è quella della realizzazione di proposte per superare il divario digitale, una nuova forma di disuguaglianza tra diverse generazioni e profili sociali. Questo divario digitale enfatizza la necessità di alfabetizzazioni digitali, il che è stato accentuato nel 2020 dall'imprevista comparsa della Covid-19, che ha costretto la stragrande maggioranza dei paesi del mondo a relegare l'istruzione nel contesto virtuale (Zhou, Wu, Zhou, Li, 2020). In effetti, molte istituzioni educative hanno cominciato a rendersi conto della necessità di formare i loro studenti e insegnanti in questo campo.

Questa linea di ricerca è molto legata alla crescente consapevolezza tra molte istituzioni che gli educatori necessitano di un insieme di competenze digitali specifiche per la loro professione al fine di poter cogliere il potenziale delle tecnologie digitali per migliorare e innovare l'istruzione, come manifestano Redecker y Punie (2017) nel *European Framework for the Digital Competence of Educators*. In questo senso, si ritiene sia importante sviluppare e testare in aula strategie e strumenti che permettano ai docenti di migliorare in diverse aree. In particolare, trarrebbero ~~molto~~ beneficio da linee di ricerca che puntano a promuovere alcune delle questioni individuate da Redecker y Punie (2017) nel loro Quadro, tra le quali si trovano:

- L'impegno professionale nell'utilizzo delle tecnologie digitali per la comunicazione, la collaborazione e lo sviluppo professionale, non

solo per migliorare l'insegnamento, ma anche per promuovere interazioni con colleghi, discenti, genitori e altri parti interessate, così come per lo sviluppo professionale e per l'innovazione continua dell'insegnamento in generale.

- L'ottenimento, creazione e condivisione di risorse digitali, identificando la varietà tecnologica delle risorse digitali e adattandole ai loro obiettivi di apprendimento, al gruppo di discenti e allo stile di insegnamento.
- La gestione e l'orchestrazione di tecnologie digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento, di vitale importanza, poiché la parte più importante dello sfruttamento delle tecnologie digitali in aula è quello di progettare, pianificare e realizzare le tecnologie digitali nelle diverse fasi del processo di apprendimento. Così facendo, si sposta il centro dell'insegnamento da un processo guidato dagli insegnanti a uno centrato sullo studente.
- L'utilizzo di tecnologie e strategie digitali per migliorare la valutazione, poiché quando si includono queste risorse digitali in aula, è necessario considerare come queste tecnologie possono migliorare le strategie di valutazione e come possono essere utilizzate per creare approcci di valutazione innovativi. Allo stesso tempo, per una corretta valutazione, è necessario che l'insegnante sia in grado di analizzare e interpretare i dati che li aiuteranno a prendere decisioni in merito al proprio insegnamento.
- Responsabilizzare gli studenti che utilizzano le tecnologie digitali per migliorare l'inclusione generale e il coinvolgimento attivo degli studenti, poiché sono uno strumento molto utile quando si sperimentano diverse opzioni, si escogitano soluzioni creative o si creano artefatti digitali per riflettere su di essi.
- Facilitare la competenza digitale degli studenti, ovvero, consentire agli studenti di utilizzare le tecnologie digitali in modo creativo e responsabile per informare, comunicare, creare contenuti e risolvere problemi.

Dopo aver discusso le linee di ricerca che possono aprirsi con la ricerca presentata, presentiamo le problematiche o difficoltà che possono sorgere nell'esecuzione delle presenti proposte, le quali possono costituire una limitazione nello svolgimento di ulteriori indagini.

In primo luogo, la difficoltà di accedere alle risorse informatiche necessarie per portare le proposte in aula, poiché non tutte le istituzioni educative sono attrezzate allo stesso modo, come dimostrano alcune ricerche condotte nell'ambito dell'equipaggiamento digitale: "It should be clear to all but the most zealous technophile that the much-heralded technological transformation of schools and schooling has yet to take place" (Selwyn, 2010, p. 5). Questa situazione, purtroppo, costringerà gli insegnanti, inesorabilmente, a modificare o limitare la portata delle proposte che desiderano creare.

A sua volta, il divario digitale, dato dalla differenza generazionale tra studenti e insegnanti, può rappresentare un ostacolo quando si tratta di raggiungere una maggiore innovazione pedagogica. Quest'ultima limitazione, tuttavia, può supporre un punto di partenza, poiché apre alcune delle linee di ricerca menzionate precedentemente, come la realizzazione di proposte per lo sviluppo di competenze digitali nell'ambito dei corsi di formazione per insegnanti di lingue, nonché la creazione di strumenti di valutazione e autovalutazione per tali competenze.

In conclusione, questa ricerca dottorale aspira ad aprire un nuovo sentiero che conduca a un cambio di paradigma o, piuttosto, del futuro dell'insegnamento/apprendimento di E/LE in alcuni aspetti, in particolare quelli legati alla possibilità di coniugare le abilità comunicative con la creatività e la letteratura, così come con le tecnologie digitali, che sono fondamentali oggi. Si augura, a sua volta, che questo lavoro possa essere preso come spunto per future ricerche nell'ambito, che vadano a colmare tutti gli spazi che sono stati aperti. Mai come ora c'è stata una necessità così forte di insegnanti formati e attivi nell'ambito digitale. Non si può, inoltre, dimenticare che il ruolo degli insegnanti nell'uso delle tecnologie digitali per l'apprendimento è fondamentale, così come quello degli studenti, come dimostrano la maggior parte delle ricerche nell'ambito della competenza digitale. Per tanto, la conosciuta massima dell'autore di fantascienza Arthur C. Clarke, chi afferma "teachers that can be replaced by a machine should be" (*apud* Selwyn, 2019),

dovrebbe servire come ispirazione per raggiungere una maggior creatività nelle proposte digitali che si portano all'aula, poiché la tecnologia, in isolamento, non porta gli studenti da nessuna parte senza un docente professionalmente competente e una programmazione adeguata.

4.2. Conclusiones

En esta investigación se ha defendido la importancia de la teoría artística de la intermedialidad para incluir nuevas experiencias educativas basadas principalmente en la producción lingüística creativa a través de los nuevos medios en el aula de español como lengua extranjera (E/LE). Para poder introducir este fenómeno mediático, se ha identificado un género literario a caballo entre la literatura tradicional y las tecnologías digitales: la poesía digital. Así pues, la hipótesis inicial de esta investigación se basa en que la enseñanza/aprendizaje de E/LE podría beneficiarse de un nuevo marco didáctico en el que se pueden insertar tanto la competencia comunicativa, objetivo primordial del aprendizaje de idiomas, como la competencia literaria y digital.

Con el fin de alcanzar dichos objetivos, en el marco teórico de esta investigación se demuestra la fuerte presencia del fenómeno de la intermedialidad en las producciones creativas, tanto digitales como tradicionales, a través de diversos ejemplos históricos y teorías sobre el medio y la medialidad, como las de Wolf (1991), Rajewsky (2005) o Elleström (2010), entre otros. A continuación, se subraya el fuerte vínculo entre la teoría de la intermedialidad y la aparición de las nuevas tecnologías digitales, especialmente de Internet y la Web 2.0, de acuerdo con lo defendido por Manovich (2001) y Jenkins (2016). Estas reflexiones nos llevan a discutir la importancia de una nueva pedagogía basada en la teoría de las multialfabetizaciones, propuesta por el Grupo New London, que plantea la superación del texto tradicional y la participación, en plano de igualdad, del docente y el alumno en el aula, al formar, ambos, parte consustancial del proceso mismo de aprendizaje.

A su vez, la pedagogía de las multialfabetizaciones está estrechamente vinculada a varios conceptos didácticos importantes, como el relativo a los géneros discursivos, especialmente a partir de las investigaciones que han demostrado la necesidad de evitar propuestas didácticas que dividen el aprendizaje del idioma, por un lado, y de los contenidos, por el otro (Byrnes et al., 2010). Por estas razones, algunas instituciones educativas han adoptado un enfoque basado en los géneros, tal y como demuestran Warren y Winkler

(2016). En consonancia con este marco y acorde con esta motivación, en la presente investigación doctoral se propone introducir el género literario de la poesía digital en el aula de lenguas. La poesía digital es un género cuya historia se remonta medio siglo, pero aún no ha sido incluido en el aprendizaje de lenguas y ello, además, a pesar de sus fuertes implicaciones literarias y digitales.

Por otro lado, en el contexto de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE), la literatura ha generado grandes controversias y ha dado lugar a diferentes modos de tratamiento en el aula. Así pues, la literatura, ha gozado de diferentes niveles de importancia a lo largo de la historia y de los diferentes enfoques didácticos. Por ejemplo, en los inicios de la enseñanza de LE/L2, la literatura gozaba de una gran primacía, especialmente en los primeros enfoques basados en la gramática-traducción. Posteriormente se pasó a un relativo abandono en los enfoques estructuralistas, como en el método audiolingüe, y, finalmente, ha sido recuperada de manera gradual en los enfoques lingüístico-comunicativos de corte sociocultural (Nance, 2014). A pesar de este nuevo resurgir, varios autores informan de la escasa presencia del texto literario, en particular de la poesía, en los manuales destinados a la enseñanza/aprendizaje de E/LE (Martín Peris, 2000; Lugo Mirón, 2017), en parte debido a la supuesta dificultad léxica que presenta la literatura para estudiantes, pero también debido a una cierta actitud de desconfianza por parte de los docentes (Savvidou, 2004).

No obstante, numerosos autores han demostrado que la literatura es un elemento crucial en el aprendizaje de idiomas, ya que incluye creaciones cuyo valor va más allá de la mera superficialidad textual. En ese sentido, entre las razones que llevan a introducir literatura en el aula de lenguas se encuentran las afectivas (como el placer de la lectura, la motivación y el compromiso personal), las culturales (conocimiento cultural, experiencia intercultural, entre otras) y las psicolingüísticas (como la tolerancia hacia ambigüedad, el componente lúdico en el aprendizaje de idiomas, la atención a las formas o la elaboración lingüística no literal) (Hall, 2015). La poesía, por otro lado, como han demostrado varios autores, genera cierta resistencia por parte de los estudiantes y algunos docentes debido a su presunto carácter elitista y su dificultad para adaptarse al aula de idiomas (Newfield y D'Abdon,

2015). Esta supuesta resistencia de los estudiantes a la poesía se basa en varios fenómenos ocurridos a lo largo de los siglos, como el fin de la poesía como género público, cuyo prestigio ha sido suplantado por la novela (Eagleton, 2005). Este problema está estrechamente relacionado con el hecho de que el aprendizaje de la poesía ya no está en boga (Pullinger, 2012) y, por lo tanto, que los estudiantes no tienen contacto con dicho género en contextos distintos al académico (Alghadeer, 2014). La poesía, de esta manera, se ha convertido en un fenómeno periférico a la enseñanza (O'Neill, 2006). Sin embargo, varios estudios han demostrado que, a pesar de las dificultades que puedan surgir, la lectura y la escritura poéticas son modos únicos para promover el crecimiento personal y desarrollar la identidad del estudiante en la LE/L2 (Hanauer, 2010a; Acquaroni, 2008).

Por esta razón, nuestra investigación doctoral parte de la siguiente hipótesis: la posibilidad de utilizar modos alternativos de acercarse a la poesía en el aula, muchos de los cuales laten en nuestra vida cotidiana, especialmente en el momento actual que representa la era digital, como las creaciones multimedia o la difusión de contenido digital en redes sociales. Con este fin, se ha considerado útil introducir la teoría estética de la intermedialidad, un concepto que nació en la década de 1960, pero cuyo recorrido histórico actual comenzó en la década de 1990 con la aparición de las nuevas tecnologías digitales. Esta teoría estética podría definirse como el fenómeno que explica todas las relaciones entre diferentes medios, o el momento en que, en un producto cultural, los límites entre las partes ya no son visibles.

Este fenómeno de la intermedialidad está directamente relacionado con la intertextualidad, si bien diversos autores sostienen que no se trata solamente de una expansión de dicho fenómeno, sino de un nuevo modo de concebir la cultura moderna y la creación de significado (Lehtonen, 2001). Esta nueva concepción de la producción de significado nos hace entender el fenómeno de la intermedialidad como la participación de más de un medio en el significado o estructura de una determinada entidad semiótica (Wolf, 2011). La inclusión de la intermedialidad en la enseñanza de LE/L2, como señala Masgrau-Juanola, es un reto difícil que obliga a replantear muchos de los protocolos tácitos que se habían establecido entre profesores y estudiantes (Masgrau-Juanola, 2011, p. 42), en línea con las propuestas educativas del New London Group (1996)

mencionadas anteriormente. Esta dificultad deriva del hecho de que, en los fenómenos intermediales, las hibridaciones son cada vez más diversificadas y potentes, ya que la tecnología ofrece al usuario nuevas posibilidades, no solo como receptores, sino también como productores. Así pues, difícilmente será posible encontrar textos "puros" que utilicen una sola materialidad textual.

Por otra parte, el fenómeno de la intermedialidad está estrechamente vinculado a la Cultura de la Convergencia, defendida por Richard Jenkins (2006), en la que el acceso a los productos culturales no favorece ningún medio específico. Según este autor, la humanidad se encuentra un momento histórico con varias características novedosas. En primer lugar, hay un flujo constante de información a través de diferentes plataformas mediales. En segundo lugar, dichos medios cooperan entre sí y, por último, el público no duda en saltar de un medio a otro para alcanzar el tipo de entretenimiento deseado.

Gracias, a su vez, a la introducción de Internet y la Web 2.0, surge otro fenómeno teorizado por Jenkins, la llamada Cultura de la Participación, que ha permitido la unificación entre productor y consumidor en la figura del prosumidor (*prosumer*), puesto que en el momento histórico actual hay pocas fronteras entre las diferentes expresiones artísticas, lo que abre numerosas posibilidades para crear y compartir estas creaciones con otros individuos. Además, ofrece una cierta capacidad de orientación de los más avezados hacia los inexpertos y, en definitiva, una mayor conexión social.

Por lo tanto, por su propia naturaleza, la poesía ofrece a los estudiantes una gran oportunidad para comprender el papel de los diferentes medios en la creación de significado (McVerry et al., 2007). La hipótesis que se defiende en esta tesis es que la poesía digital permite la unión de la poesía con las tecnologías digitales en el aula de lenguas. Este género literario digital es, además, eminentemente intermedial y coloca a los creadores de contenido en un territorio de experimentación, en la que la materialidad del texto y sus conexiones con lo digital son de gran importancia (Brillenbug Wurth, 2006; Kozak, 2017).

Por estas razones, consideramos que los estudiantes se beneficiarían de esta inclusión desde diferentes perspectivas: en primer lugar, se promovería la alfabetización o la competencia literaria, ya que es posible acceder a textos

poéticos, tanto desde el punto de vista de la recepción como de la producción; en segundo lugar, se estimularían las competencias digitales, ya que el acceso o la creación de textos digitales en sí mismos requiere cierta capacitación y un buen dominio de las herramientas digitales, necesarias también para la vida cotidiana y, finalmente, se estimularía la competencia comunicativa, que es, al fin y al cabo, el objetivo esencial de cualquier propuesta presentada en el aula LE/L2.

Hay varias razones por las que decidimos combinar estas tres competencias a través de la poesía digital. En primer lugar, entendemos la competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera efectiva y apropiada en una comunidad lingüística determinada, lo que implica el respeto de un conjunto de reglas que incluyen tanto niveles gramaticales como otros niveles de descripción lingüística (léxico, fonética, semántica), además de reglas del uso del lenguaje relacionadas con el contexto social, histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En segundo lugar, la alfabetización o la educación literaria, que se puede definir como un proceso pedagógico a través del cual el estudiante, mediante el contacto y la interacción con el texto, tiene acceso a un aprendizaje significativo que fomenta el pensamiento crítico, la creación de un vínculo emocional con la lectura y el desarrollo de las habilidades de alfabetización (Reyes-Torres, 2018). Esta competencia literaria, explica Sanz Pastor (2006), puede entenderse como una habilidad transversal que incluye una gama de conocimientos que van desde el lenguaje, la historia general y la historia de la literatura, hasta elementos de teoría de la literatura y metalenguaje literario. Al mismo tiempo, implica la capacidad de interpretación y creación de textos.

Finalmente, encontramos la alfabetización o competencia digital. Como pone de manifiesto Selber (2004), la alfabetización digital se concibe como una habilidad que permite a los usuarios servirse de las TIC como herramientas, si bien también subyace una capacidad crítica que apela a la visión de dichas TIC como creadoras de artefactos culturales que llevan a los usuarios a cuestionar la existencia, el propósito, la funcionalidad y la materialidad de los instrumentos digitales usados.

Teniendo en cuenta las razones anteriores, la presente investigación doctoral ha ofrecido cinco propuestas originales que trabajan con la poesía

digital o electrónica dentro de un marco intermedial, no solo para niveles superiores, sino también para niveles intermedios e iniciales.

Existen investigaciones previas a la presente sobre esta cuestión que muestran que la inclusión de los medios digitales en la enseñanza de la poesía promueve que los estudiantes lectores y creadores sean más activos (Miller, 2007). Esto se debe al hecho de que los estudiantes

began to think about how a poem could be represented visually, aurally, or through on-screen movement, they focused on how to communicate the meanings that they wanted others to experience. This moved them away from fears that they would not produce a “correct” interpretation. Instead, they were intent on exploring various modalities to communicate meanings they were discovering (McVee *et al*, 2008, p. 132).

Y, sin duda, se relaciona con varias teorías pedagógicas que han resultado fundamentales para lograr los objetivos de este trabajo de investigación. Por un lado, con la teoría del New London Group de las multialfabetizaciones (1996), que defiende, en resumen, la necesidad de alfabetizar más allá del texto impreso tradicional; por otro lado, con la teoría de la multimodalidad de Kress (2003), que da cuenta de la importancia de la inclusión de diferentes modos semióticos en la producción de significado.

Por lo tanto, se considera necesario que los docentes extraigan el poema del texto impreso y lo lleven a otros medios, ya que los beneficios son evidentes: las lecciones son más divertidas y estimulan la imaginación, una cuestión de particular relevancia para el aprendizaje de una LE/L2 (Xerri, 2012).

Por consiguiente, a través de las cinco propuestas didácticas que ofrecemos en este trabajo de investigación, se propone un recorrido que lleva a los estudiantes a profundizar en diferentes subgéneros de la poesía electrónica como: la poesía spam, la poesía visual, la poesía animada, la videopoesía y los poemas generados con lenguajes de programación. Además, estos subgéneros se conjugan con diferentes géneros y movimientos poéticos tradicionales, como el haiku, la poesía española de Siglo de Oro y la poesía

contemporánea desde vertientes variadas. En las unidades didácticas, los estudiantes profundizan gradualmente en los géneros poéticos tradicionales y digitales, dando alas a su creatividad mientras desarrollan sus habilidades lingüísticas, su conocimiento de las herramientas digitales y su gusto por la poesía, sin privilegiar ningún medio concreto o, en última instancia, dando la posibilidad de servirse de un abanico amplio de medios.

Consideramos, tras las afirmaciones anteriores, que se satisfacen las hipótesis planteadas en esta tesis. En primer lugar, se ha demostrado que la poesía es un género que, a la luz de nuevos enfoques, como el enfoque basado en los géneros, aporta un gran valor al aula de lenguas gracias a su condición de texto auténtico que puede promover un aprendizaje más significativo que la mera práctica de transacciones comunicativas. En segundo lugar, se ha demostrado que la intermedialidad, a pesar de ser una teoría estética con un cierto pasado histórico, puede ser de gran utilidad para explicar los diversos productos mediales a los que tienen acceso los estudiantes del siglo XXI, tanto dentro como fuera del aula.

Finalmente, la poesía digital, en particular, a pesar de ser un género que no se ha introducido en la enseñanza de E/LE, muestra cualidades interesantes tanto desde el punto de vista de la motivación como desde el punto de vista del desarrollo de habilidades y competencias fundamentales.

Las propuestas didácticas formuladas, como es posible verificar en el capítulo número 3, permiten al alumno desarrollar de manera armonizada la competencia comunicativa, la alfabetización literaria y las habilidades digitales por medio de diferentes tareas intermedias y finales. Además, estas propuestas didácticas tienen la ventaja de ofrecer una cierta flexibilidad al docente que desee llevarlas al aula, ya que están diseñadas tanto para presentarse a los alumnos tal y como se secuencian en este trabajo de investigación, así como para ser usadas parcial o colateralmente junto con otras propuestas educativas más amplias.

Se considera, además, que con esta tesis se abren diferentes líneas de investigación. En efecto, se ha confirmado la hipótesis inicial de esta investigación consistente en demostrar el beneficio de introducir la poesía digital en el aula de LE/L2. Teniendo en cuenta esta posibilidad, el presente

trabajo puede servir como un punto de partida para aquellos que deseen realizar sus propias propuestas didácticas basadas en la poesía digital.

A su vez, se verifica la posibilidad de introducir otros géneros creativos en el aula de LE/L2, en particular aquellos que se benefician del uso de tecnologías digitales, ya que, como defienden Thorne y Reinhardt (2008, p. 560), “performing linguistically structured identities in second and foreign languages now involves digital mediation as often as, or more often than, non-digital forms of communication”. Es sabido que surgen muchas ventajas de la participación en prácticas de alfabetización digitales tales como los blogs, los videojuegos y las simulaciones. Entre dichas ventajas se encuentran el acceso a un lenguaje complejo y especializado, la inmersión en la creación de significados situados y una posición productiva en el diseño. En pocas palabras, aprender una LE/L2 ofrece una oportunidad muy relevante para la inclusión de la alfabetización digital en el aula.

Dicha posibilidad, además, permite construir puentes con los intereses de los alumnos, puesto que, como se ha demostrado, cuando se interviene de manera innovadora y creativa, se evidencian los citados intereses junto a las experiencias y las aspiraciones de los estudiantes. Consideramos, por tanto, que uno de los factores positivos de llevar al aula géneros innovadores y desconocidos por los estudiantes es que hará aflorar diversas habilidades que, habitualmente, no son consideradas en un aula tradicional y, a su vez, aumentará la cooperación entre los alumnos.

Una segunda línea de investigación de gran interés es la realización de propuestas para la superación de la brecha digital, una nueva forma de desigualdad entre diferentes generaciones y perfiles sociales. Dicha brecha digital enfatiza la necesidad de una alfabetización que la minimice, aspecto que se ha acentuado en 2020 por la inesperada difusión de la Covid-19, ya que ha obligado a la gran mayoría de los países del mundo a relegar la educación al contexto virtual (Zhou, Wu, Zhou, Li, 2020). En efecto, muchas instituciones educativas han empezado a tomar conciencia de la necesidad de capacitar a sus estudiantes y docentes en este campo.

Esta línea de investigación está muy vinculada a la incipiente convicción dentro de numerosas instituciones de que los educadores necesitan un conjunto de competencias digitales para su profesión a fin de poder captar

el potencial de las tecnologías digitales para la mejora y la innovación de la educación, como ponen de manifiesto Redecker y Punie (2017) en el *European Framework for the Digital Competence of Educators*. En este sentido, es importante desarrollar y testar en el aula estrategias e instrumentos que permitan que los docentes mejoren en diferentes áreas. En particular, los educadores del ámbito de la enseñanza de LE/L2 se beneficiarán de líneas de investigación que tengan como objetivo promover algunas de las cuestiones identificadas por Redecker y Punie (2017) en su marco, entre las que se encuentran:

- El compromiso profesional en el uso de tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional, no solo para mejorar la enseñanza, sino también para promover interacciones con colegas, alumnos, padres y otras partes interesadas, así como para el desarrollo profesional y la innovación continua de la enseñanza en general.

- La obtención, creación, y división de recursos digitales, identificando el amplio abanico que existe y adaptándolos a los objetivos de aprendizaje, al grupo de estudiantes y al estilo de enseñanza.

- La gestión y orquestación de tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje, de vital importancia, ya que la parte más importante de la explotación de las tecnologías digitales en el aula es el diseño, la planificación y la realización de las tecnologías digitales para las diferentes fases del proceso de aprendizaje. Con esta habilidad, se desplaza el enfoque de la enseñanza, que pasa de ser un proceso guiado por los docentes a un enfoque centrado en el alumno.

- El uso de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación, ya que, al incluir estos recursos digitales en el aula se observa la necesidad de considerar cómo estas tecnologías pueden mejorar dichas estrategias de evaluación y cómo se pueden utilizar para crear enfoques de evaluación innovadores. Al mismo tiempo, para una evaluación correcta, el docente debe ser capaz de analizar

e interpretar los datos, que le ayudarán a tomar decisiones sobre su didáctica.

- Responsabilizar a los estudiantes en el uso de las tecnologías digitales, con el fin de mejorar la inclusión y la participación activa de estos, ya dichas herramientas proporcionan una gran utilidad a la hora de experimentar con diferentes opciones, idear soluciones creativas o crear artefactos digitales para reflexionar sobre ellos.

- Facilitar la competencia digital de los alumnos, es decir, permitirles utilizar tecnologías digitales de manera creativa y responsable para informar, comunicar, crear contenido y resolver problemas.

Después de discutir las líneas de investigación que con nuestra tesis doctoral pueden abrirse, presentamos aquellos problemas o dificultades que pueden surgir en la ejecución de estas propuestas, lo que puede suponer una limitación en la realización de investigaciones adicionales.

Así, puede destacarse en primer término la dificultad de acceso a los recursos informáticos, que resultan indispensables para realizar las propuestas en el aula, ya que no todas las instituciones educativas están equipadas de igual modo ni de manera uniforme, como lo demuestran algunas investigaciones realizadas en el campo del equipamiento digital: “It should be clear to all but the most zealous technophile that the much-heralded technological transformation of schools and schooling has yet to take place” (Selwyn, 2010, p. 5). Desafortunadamente, esta situación obligará a los docentes, inexorablemente, a modificar o limitar el alcance de las propuestas que quieran crear.

A su vez, la brecha digital, debida a la diferencia de acceso a las herramientas digitales entre estudiantes y docentes, y entre los mismos estudiantes, puede representar un obstáculo a la hora de lograr una mayor innovación pedagógica. Sin embargo, esta última limitación puede suponer una ventaja, ya que posibilita explorar algunas de las líneas de investigación mencionadas anteriormente, como la realización de propuestas para el desarrollo de habilidades digitales en el contexto de cursos de capacitación

para profesores de idiomas, así como la creación herramientas de evaluación y autoevaluación para dichas habilidades.

Nuestra investigación doctoral aspira, en conclusión, a iniciar este nuevo camino conducente al cambio de paradigma o, más bien, del futuro de la enseñanza/aprendizaje del español como LE/L2 en algunos aspectos, especialmente en aquellos relacionados con la posibilidad de combinar habilidades de comunicación con la creatividad y la literatura, así como con las tecnologías digitales, fundamentales hoy en día. En este sentido, esperamos que este trabajo pueda concebirse como un primer punto de partida para futuras investigaciones en dicho campo, que puedan colmar todos los espacios que se han dejado abiertos. No ha existido jamás una demanda tan necesaria de docentes formados y activos digitalmente. Además, es conveniente no olvidar que el papel primordial que los docentes deben ejercer en el uso de tecnologías con respecto al aprendizaje, así como el rol fundamental de los estudiantes en este ámbito, según lo viene demostrando la mayoría de las investigaciones en el campo de la competencia digital. Por estos motivos, la conocida máxima del autor de ciencia ficción Arthur C. Clarke, quien afirma “teachers that can be replaced by a machine should be” (*apud Selwyn, 2019*), debería servir de inspiración para lograr una mayor creatividad en las propuestas digitales que deben llevarse al aula, puesto que la tecnología no conduce a los estudiantes a ningún lugar sin un docente profesionalmente competente ni una planificación adecuada.

5. Referencias bibliográficas

- AA.VV (2008). «Competencia intercultural». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- AA.VV (2008). «Géneros discursivos». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/generosdiscursivos.htm
- AA.VV (2008). «Método audiolingüe». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm
- AA.VV (2008). «Tipología textual». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm
- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Johns Hopkins University Press.
- Aburto, J. (2000). *Arcoiris paranoico*. Recuperado el 22/01/2020 de http://www.entalpia.pe/entalpia/_dig/arcoiris.html
- Aburto, J. (2001). *Grandes esferas celestes*. Recuperado el 22/01/2020 de http://www.entalpia.pe/entalpia/_dig/esferas.html
- Acquaroni Muñoz, R. y Suárez-Campos, L. (2019). El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. C. Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 371-391). Routledge.
- Acquaroni, R. (1997). La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática). *Frecuencia L*, 4, 17-20.
- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana.

- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa estudio experimental*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Acquaroni, R. (2015). La experiencia de la literatura: Una propuesta de taller de escritura creativa para aprendices de ele/L2. *Doblele: Revista de lengua y literatura*, 1, 3-25.
- Acquaroni, R. y Naranjo, M. (2019). La literatura en la enseñanza de ELE: ese horizonte abierto. En *La Didáctica de Lenguas de Par en Par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris*. Editorial Difusión.
- Aczel, R. (2005): Horizon of expectations. En D. Herman y M. Ryan (Eds.), *The Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. (pp. 325-326). Routledge.
- Adam J.-M. (2006). Intertextualité et interdiscours: filiations et contextualisation de concepts hétérogènes. *Tranel* 44, 3-26.
- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie* 56, 54-79.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan
- Adell, J. E. (2004). Poéticas electrónicas: una aproximación al estudio semiótico de la e-poesía. En M. A. Muro Munilla (Coord.), *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 138-148). Universidad de La Rioja.
- Adeyanju, T. K. (1978) Teaching literature and human values in ESL. *English Language Teaching Journal* 32 (2),133–138.
- Al Azri, R. H. y Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International journal of scientific & technology research*, 3(10), 249-254.
- Albaladejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-51.
- Alghadeer, H. A. (2014). Digital landscapes: Rethinking poetry interpretation in multimodal texts. *Journal of Arts and Humanities*, 3(2), 87-96.

- Aljaafreh, A. y Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465–483.
- Allen, G. (2011). *Intertextuality*. Routledge.
- Allen, H. y Paesani, K. (2010). Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses. *L2 Journal*, 2(1), 119-142.
- Almeida Filho, J. C. (2005). *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Pontes Editores e Arte Língua.
- Almeida Filho, J. C. y Barbirato, R. C. (2000). Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 36, 23-42.
- Alonso Valero, E. (2019). Aproximación a la poesía escrita en lenguajes de programación (sobre Belén García Nieto). *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (28), 331-349.
- Alonso, E., Castrillejo, M. y Orta, A. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Edelsa
- Alter, G. y Ratheiser, U. (2019). A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors. *ELT Journal*, 73(4), 377-386.
- American Association of School Librarians. (2011). *Standards for the 21st Century Learner*. American Library Association.
- Ana Casas (Ed.). (2017). *El autor a escena. Intermedialidad y autoficción*. Iberoamericana – Vervuert.
- Andrews, R. (1991). *The problem with poetry*. Open University Press
- Andrews, R. (2018). *Multimodality, Poetry and Poetics*. Routledge.
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (1), 157-163.
- Angenot, M. (1983). Intertextualité. interdiscursivité, discours social, *Texte* 2, 98-112.
- Angenot, M., Dalmasso, M. T. y Boria, A. (1998). *Interdiscursividades: de hegemonías y disidencias*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

- Antón, M. (2014). Sociocultural perspectives. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 25-40). Routledge.
- Antón, M. (2018). Evaluación. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 109-123). Routledge.
- Aparici, R. (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa.
- Apollinaire, G. (1913). *Caligrama*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Guillaume_Apollinaire#/media/Archivo:Guillaume_Apollinaire_Calligramme.JPG
- Ares, M. (2012). *De la gramática normativa a la gramática del texto*. Tangram Srl
- Armstrong, C. (1986). *The Poetic Dimensions of Revision*. Conference on College Composition and Communication.
- Arnold, A. (1972). Kurt Schwitters' Gedicht „An Anna Blume “: Sinn oder Unsinn. *Text+ Kritik*, 35(36), 13-23.
- Arnold, J. (2018). Autonomía y motivación. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 26-37). Routledge.
- Arnold, J. (Ed.). (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arvidson, M. (2012). Music and musicology in the light of intermediality and intermedial studies. *STM-Online*, 15.
- Aufderheide, P. y Firestone, C. M. (1993). *Media literacy: A report from the leadership conference on media literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program.
- Austin, J. L. (1992). *Como hacer cosas con palabras*. Paidós Ibérica.
- Bachmair, B. y Bazalgette, C. (2007). The European Charter for Media Literacy: meaning and potential. En *Research in Comparative and International Education*, 2, 1, 80-87.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-128). Edelsa.

- Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural turns: New orientations in the study of culture*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Badii, A., Fuschi, D., Khan, A. y Adetoye, A. (2009). Accessibility-by-Design: A Framework for Delivery-Context-Aware Personalised Media Content Re-purposing. En *Symposium of the Austrian HCI and Usability Engineering Group* (pp. 209-226). Springer.
- Bajtin, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Barnett, M.A. (1991). Language and literature. *ADFL Bulletin* 22 (3): 7–11.
- Barry, P. (2017). *Beginning theory: An introduction to literary and cultural theory*. Oxford University Press.
- Barthes, R. (2001) *S/Z*. Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (2006). *El grado cero de la escritura*. Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. Siglo Veintiuno
- Barthes, R. (1977). *From Word to Text. Image-Music-Text*. Fontana.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practice. In D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge
- Bassnett, S. y Grundy, P. (1993). *Language through literature*. Longman
- Basturkmen, H. y Wette, R. (2016). English for academic purposes. En G. Hall (Ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 182-194). Routledge.
- Bataller Català, A. y Reyes Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 13(26), 13-30.
- Battle Rodríguez, J. y Rosado Villegas, E. (2019). Investigación y práctica docente en L2: de la mano y en movimiento. En *La Didáctica de Lenguas*

- de Par en Par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris*. Editorial Difusión.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Editorial Kairós.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* 57(2), 218–259.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17-32). Peter Lang.
- Beavis, C. (2017). Serious play: Literacy, learning and digital games. En C. Beavis, M. Dezuanni y J. O'Mara (Eds.), *Serious Play Literacy, Learning and Digital Games*. (pp. 1-17). Routledge.
- Beebee, T. O. (2004). *The ideology of genre: A comparative study of generic instability*. Penn State Press.
- Belcher, D. y Hirvela, A. (2000). Literature and L2 composition: Revisiting the debate. *Journal of second language writing*, 9(1), 21-39.
- Benetti, G., Casellato, M. y Messori, G. (2004). *Más que palabras. Curso de literatura por tareas*. Editorial Difusión
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.
- Bennett, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.
- Bennett, S., y Maton, K. (2011). Intellectual field or faith-based religion. En M. Thomas (Ed.), *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies*, 169-185. Routledge
- Berbel, R. (2018). *Las niñas siempre dicen la verdad*. Hiperión.
- Berners-Lee, T. J. y Cailliau, R. (1990). *WorldWideWeb: Proposal for a HyperText project*. CERN.
- Besson, R. (2014). Prolegomenes pour une définition de l'intermedialité à l'époque contemporaine. *Cinémadoc: Images animées, archives*

visuelles et dispositifs. Recuperado de: <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01012325/>

- Bettelheim, B. (1986). *The Uses of Enchantment*. Random House, Vintage Books
- Bezemer, J., y Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Biber, D. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes* 52, 97–116.
- Bierwisch, B. (1965). *Linguistik und Poetik*. En Kreuzer, Helmut e Rul Gunzenhäuser, *Mathematik und Dichtung. Versuche zur Frage einer exakten Literaturwissenschaft* (pp. 49-65). Nymphenburger Verlag.
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Department of State, Foreign Service Institute.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. University of Pennsylvania Press.
- Bizzaro, P. (1990). Evaluating Student Poetry Writing: A Primary Trait Scoring Model. *Teaching English in the Two-Year College*, 17(1), 54-61.
- Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment: Children and teenagers in English language education*. Bloomsbury Academic
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh University Press
- Block, D. (2007a). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- Block, D. (2007b). *Second language identities*. Continuum.
- Block, F. W. (2007). Digital poetics or on the evolution of experimental media poetry. En E. Kac (Ed.), *Media poetry: An international anthology* (pp. 229-243). Intellect Books.
- Bloom, H. (1989). *Ruin the Sacred Truth: poetry and belief from the Bible to the present*. Harvard University Press.
- Bloom, H. (1973). *The anxiety of influence: A theory of poetry*. Oxford University Press.
- Bloom, H. (1975a). *A Map of Misreading*. Oxford University Press.
- Bloom, H. (1975b). *Kabbalah and Criticism*. Seabury Press.

- Boehm, G. (1994) Die Wiederkehr der Bilder. En G. Boehm (Ed.), *Was ist ein Bild?* (pp. 11-38). Fink.
- Boehm, G. (2004). Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. En C. Maar y H. Burda (Eds.), *Iconic Turn: Die neue Macht der Bilder* (pp. 28-43). DuMont.
- Bohn, W. (2010). *Apollinaire on the Edge: Modern Art, Popular Culture, and the Avant-garde*. Brill Rodopi.
- Bolter, J. D. (1992). Literature in the Electronic Writing Space. En M. C. Tuman (Ed.), *Literacy Online: The Promise (and Peril) of Reading (and Writing) with Computers* (pp. 19– 42). University of Pittsburgh Press.
- Bolter, J. D. y Grusin, R. (2000): *Remediation. Understanding New Media*. MIT press.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Arco/Libros
- Bordons, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania, estudios y propuestas sódio-educativas, 2016, num. 49, 45-60*.
- Borges, J. L. (1941). *El jardín de senderos que se bifurcan*. Editorial Sur.
- Borràs, L. (2005). Teorías literarias y retos digitales. En en L. Borràs (Ed.), *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura* (pp. 23-79). UOC.
- Børresen, P. F. (2011). «Som å lese en film»: *Elevers lesing av elektronisk litteratur* (Tesis). Høgskolen i Hedmark. Recuperado de <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/132623/B%C3%B8rresen.PDF?sequence=1>.
- Boumans, J. (2004). *Cross-media, E-Content Report 8, ACTeN - Anticipating Content Technology Needs*. E-Content Reports, ACTeN.
- Brandt, R. (2004). Bilderfahrungen – Von der Wahrnehmung zum Bild. En C. Maar y H. Burda (Eds.), *Iconic Turn: Die neue Macht der Bilder* (pp. 44-54). DuMont.
- Breen, M. P. y Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics, 1(2), 89-112*.

- Breton, A. (1993). *Los privilegios de la vista: arte moderno y universal, Poemas mudos y objetos parlantes*. Fondo de Cultura Económica.
- Bretz, M. L. (1990). Reaction: Literature and communicative competence: A springboard for the development of critical thinking and aesthetic appreciation. *Foreign Language Annals*, 23, 335-38.
- Brillenburtg Wurth, K. (2006). Multimediality, intermediality, and medially complex digital poetry. *Revue des littératures de l'Union Européenne (Review of Literatures of the European Union)*, n. 5, 1-18.
- Brinton, D. M., Snow, M. A. y Wesche, M. B. (1989). *Content-Based Language Instruction*. Heinle & Heinle.
- Britt, M. A. y Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In M. J. Lawson y J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures*. Cambridge University Press.
- Bronckart, J. P. (1997): Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. En F.J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 13-23). Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. Harcourt Brace
- Brown, H. M. (2016). *The quest for the Gesamtkunstwerk and Richard Wagner*. Oxford University Press.
- Brown, L., Iwasaki, N. y Lee, K. (2016). Implementing multiliteracies in the Korean classroom through visual media. En Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu, (Eds.). *Multiliteracies in world language education* (pp. 176-199). Routledge.
- Brumfit, C. J. y Carter, R. A (2000). *Literature and Language teaching*. Oxford University Press.
- Bruno Galván, C., González Pellizzari Alonso, M. C., y Fernández Núñez, M. S. (2009). *La escritura creativa en E/LE*. Secretaría General Técnica de Brasilia.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Paidós.

- Buitrago Alonso, A., García Matilla, A. G. y Gutiérrez Martín, A. G. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 81-104.
- Bullock, S. (2016). Digital technologies in teacher education: From mythologies to making. En C. Kosnik, S. White, B. Marshall, A.L. Goodwin y J. Murray (Eds.), *Building bridges: rethinking literacy teacher education in a digital era* (pp. 1-16). Brill Sense.
- Burn, A. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. Peter Lang.
- Busse, K. (2005). Hans Breder's Iowa experiment: thirty years on edge in the middle. En H. Breder y K. Busse (Eds.), *Intermedia: enacting the liminal* (pp.11-15). Books On Demand.
- Byrnes, H. (2001a). Articulating foreign language programs: The need for new, curricular bases. En C. G. Lally (Ed.), *Foreign language program articulation: Current practice and future prospects* (pp. 63-77). Bergin & Garvey.
- Byrnes, H. (2001b). Reconsidering graduate students' education as teachers: "It takes a department!" *The Modern Language Journal*, 85(4), 512-530.
- Byrnes, H. y Maxim, H.H. (Eds.) (2004). *Advanced foreign language learning: A challenge to college programs*. Heinle y Heinle.
- Byrnes, H., Crane, C., Maxim, H. H. y Sprang, K. A. (2006). Taking Text to Task: Issues and Choices in Curriculum Construction1. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 152(1), 85-109.
- Byrnes, H., Heather W. y Catherine S. (Eds.). (2006). *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Georgetown University Press.
- Byrnes, H., Hiram H. M. y John M. N. (2010). *Realizing Advanced L2 Writing Development in a Collegiate Curriculum: Curriculum Design, Pedagogy, Assessment*. Modern Language Journal Supplement to Vol. 94: Wiley.
- Cain, K. y Oakhill, J. (2012). Reading comprehension development from seven to fourteen years: Implications for assessment. En J. Sabatini, E. Albro y T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading abilities* (pp. 59-76). Rowman & Littlefield Education.

- Calfee, R. (1997). Assessing development and learning over time. En J. Flood, S. B. Heath y D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching through the communicative and visual arts* (pp. 144-166). Simon & Schuster Macmillan.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cañas, D. y González Tardón, C. (2010). ¿Puede un ordenador escribir un poema de amor? *Poesía Digital (versión on-line)*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Gonzalez_Tardon/publication/267637421_Puede_unordenador_escribir_un_poema_de_amor/links/545640c70cf2cf5164802dbe.pdf.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Carreter, F. L. (1987). La literatura como fenómeno comunicativo. En J.A. Mayoral (Ed.). *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 151-170). Arco Libros.
- Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Recuperado de: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/Web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/Web-digcomp2.1pdf_(online).pdf).
- Carter, R. (2004) *Language and creativity. The art of common talk*. Routledge
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13.
- Carter, R. y Burton, D. (1982). *Literary text and language study*. Edward Arnold
- Casciari, H. (2004). *El Diario de Letizia Ortiz*. Recuperado de <http://letizia-ortiz.blogspot.com/>

- Casciari, H. (2016). *Más respeto que soy tu madre*. Plaza y Janés Editores.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sanchez Lobato (Eds). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). SGEL.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castañeda, M., Shen, X. y Claros-Berlioz, E. (2018). English Learners (ELs) Have Stories to Tell: Digital Storytelling as a Venue to Bring Justice to Life. *English Journal*, 107(6), 20-25.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, and Culture Volume I (Information Age Series)*. Blackwell.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Cavalli, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching*. Heinemann.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cenoz Iragui, J. (2016). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sanchez Lobato (Eds). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (449-465). SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- Cestero Mancera, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 20, 57-77.
- Chandler, D. (2007). *Semiotics: the basics*. Routledge.
- Chiappe, D. (2005). *La huella de Cosmos*. Recuperado de <https://elmcip.net/creative-work/la-huella-de-cosmos>.

- Chiappe, D. (2007). *Tierra de extracción*. Recuperado de <http://www.domenicochiappe.com/antoHome/tierra.html>.
- Chiappe, D. (2009) Literatura digital: del código a la pantalla y aterrizaje en escena. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-digital-del-cdice-a-la-pantalla-y-aterrizaje-en-escena-0/html/023f6160-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Chiappe, M. (2014). Del texto al intermedio. *Luthor. Revista de Teoría Literaria*. Año IV(22). Recuperado de: <http://revistaluthor.com.ar/spip.php?article116>.
- Chihaiia, M. y Schlünder, S. (Eds.). (2014). *Extensiones del ser humano: funciones de la reflexión mediática en la narrativa actual española*. iberoamericana/Vervuert.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Logical Structure of Linguistic Theory*. Plenum Press.
- Cisneros, J. (2007). Remains to be Seen. Intermediality, Ekphrasis, and Institution, En M. Froger y J. E. Müller (Eds.). *Intermedialité et socialité. Histoire et géographie d'un concept*. Nodus.
- Clayton, J. B. (1991). *Influence and intertextuality in literary history*. University of Wisconsin Press.
- Cleger, O. (2016). Del caligrama al poema flash: la poesía visual se muda a Internet. En Correa-Diez, L. y Weintraub, S. (Eds.), *Poesía y poéticas digitales/electrónicas/new-media en América Latina*. Ediciones Universidad Central
- Cloonan, A. (2008). Multimodality pedagogies: A multiliteracies approach. *International journal of learning*, 15(9), 159-168.
- Clüver, C. (2007). Intermediality and interarts studies. En J. Arvidson, M. Askander, J. Bruhn y H. Führer, *Changing borders: Contemporary positions in intermediality*, (pp. 19-37). Intermedia Studies Press
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. y Leu, D. J. (Eds.). (2014). *Handbook of research on new literacies*. Routledge.
- Coleridge, S.T (1836). *Literary Remains: Coleridge on Spenser. Literary Remains of Samuel Taylor Coleridge*. 4 Vols. Recuperado de:

- Collie, J. y Slater S. (1987). *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Colom, R. y Juan-Espinosa, M. (1990). Las representaciones mentales: ¿el lenguaje del pensamiento, los lenguajes del pensamiento o "los lenguajes de los pensamientos". *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (45), 7-22.
- Colomer Martínez, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, 8-22.
- Comisión Europea. (2017). *Evaluar la competencia Digital del Profesorado. Propuesta para un Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu)*. Recuperado de https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_overview_-_spanish.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes- Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Cook, G. (2001). *The discourse of advertising*. Psychology Press.
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford University Press.
- Coover, R. (21 de junio de 1992). The End of Books. *New York Times Book Review*. Recuperado de: www.nytimes.com/books/98/09/27/specials/coover-end.html
- Cope, B. y Kalantzis, M. (1993). Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. En *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 1-21). University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.

- Cordes, S. (2009). Broad Horizons: the role of multimodal literacy in 21st century library instruction. En *World library and information congress: 75th IFLA general conference and council*.
- Cordone, G. y Béguelin-Argimón, V. (Eds.). (2016). *Manifestaciones intermediales de la literatura hispánica en el siglo XXI*. Visor Libros.
- Corral Cañas, C. (2015). Gigantes digitales. Quijote en 17000 tuits de Diego Buendía y Escribe tu propio Quijote de Belén Gache. *Revista Caracteres*. Recuperado de: <http://revistacaracteres.net/revista/vol4n1mayo2015/gigantesdigitales/>
- Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Sudamericana.
- Council of Europe (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Council of Europe Publishing.
- Crain, J. (1993). Four comments on two views on the use of literature in composition. *College English*, 55, 672-679.
- Creeber, G. y Martin, R. (2009). *Digital Culture: Understanding New Media*. McGraw-Hill Education.
- Crego, J. (2007). "Poema-paisaje". En López Gradolí, A. (Ed.). *Poesía visual española. Antología completa*. Calambur
- Crenier, J. (2020). Lenguaje poético, el que "mejor encaja" en las redes sociales. *20minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.com.mx/noticia/853294/0/lenguaje-poetico-el-que-mejor-encaja-en-las-redes-sociales-bojorquez/>.
- Cubillo Paniagua, R. (2013). La intermedialidad en el siglo XXI. *Diálogos: Revista electrónica de historia*, 14(2), 6, 169-179.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Cornell UP.
- Culler, J. (1976). Presupposition and Intertextuality. *Modern Language Notes*, Vol. 91, No. 6, 1380-1396
- Culler, J. (1981). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Cornell UP.

- Culler, J. (2000). *Literary theory: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication* 7(4), 482–511.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Cuquerella, A. (2018). *Del Café al Tuit. Literatura digital, una nueva vanguardia*. Calambur.
- Danesi, M. (2006). Kinesics. En *Encyclopedia of language & linguistics* (pp. 207-213). Elsevier
- Davis, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers & Education*, 59(1), 19–29.
- Dayan, P. (2018). *The Music of Dada: A lesson in intermediality for our times*. Routledge.
- De Aguiar e Silva, V. M. (1980): *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos.
- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1972). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- De Borja Gómez, F. (2016) Escritura creativa en el aula de ELE. En E. Sainz González, I. Solís García, F. del Barrio de la Rosa e I. Arroyo Hernández (Eds.), *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp. 253-262). Edizioni Ca' Foscari
- De Riquer, M. y Valverde, J. M. (2007). *Historia de la literatura universal. Vol 9. De las vanguardias a nuestros días*. Gredos.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education* 10, 241-266.
- Debord, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2010). Intrinsic Motivation. En I. B. Weiner and W. E. Craighead (Eds), *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. John Wiley.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Melos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *Rizoma*. Pre-textos.

- Departamento de Alemán, Universidad de Georgetown. (2011). *Goals*. Georgetown University. Recuperado de <https://german.georgetown.edu/1242716504960-2/>.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Derrida, J. (1980). La loi du genre. En *Glyph 7*. Baltimore, John Hopkins University Press, 1980. [También existe una traducción al castellano de este ensayo, hecha por Ariel Schettini para la cátedra de Teoría y análisis literario 'C', Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 1991]. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/102170682/Derrida-Jacques-La-ley-del-genero#scribd>
- Di Rosario, G. (2011). *Electronic poetry: understanding poetry in the digital environment* (No. 154). University of Jyväskylä.
- Disney, D. (2014b). Introduction: Beyond Babel? Exploring second language creative writing. En *Exploring second language creative writing: Beyond Babel* (pp. 1-10). Benjamins.
- Disney, D. (2014c). 'Is this how it's supposed to work?': Poetry as a radical technology in L2 Creative Writing classrooms, en D. Disney, (Ed.), *Exploring second language creative writing* (pp. 41-57). Benjamins.
- Disney, D. (ed.) (2014a). *Exploring second language creative writing*. Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Douglas, C. (2013). *Image and poetry in selected early works of William Blake: producing a third text* (Tesis doctoral). University of the Witwatersrand.
- Droop, M. y Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-103.
- Duff, P. y Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 95–116). Routledge.
- Duncan, B. y John, P. (1989). *Media literacy resource guide*. Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer.

- Dusi, N. M. (2016). Breaking Bad: Intertextuality, Intermediality and Crossmediality, and the Taste of Unpredictability. *Between*, 6(11). Recuperado de: <https://leo.cineca.it/index.php/between/article/view/2213>
- Dussel, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info>.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.
- Dymoke, S. (2009). *Teaching English texts 11-18*. Bloomsbury Publishing.
- Dymoke, S. y Hughes, J. (2009). Using a Poetry Wiki: How Can the Medium Support Pre-Service Teachers of English in Their Professional Learning about Writing Poetry and Teaching Poetry Writing in a Digital Age?. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), 91-106.
- Eagleton, T. (1986). Capitalism, modernism and postmodernism. En *Against the Grain: essays 1975–1985* (pp. 131-147). Verso.
- Eagleton, T. (2005). *The English novel: An introduction*. Blackwell
- Eagleton, T. (2007). *How to read a poem*. Blackwell.
- Eagleton, T. (2011). *Literary theory: An introduction*. John Wiley & Sons
- Eagleton, T. (2013). *How to read literature*. Yale University Press.
- Easthope, A. (1991). *Literary into cultural studies*. Routledge.
- Echeverría, J. (1994). *Telépolis*. Destino.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Eco, U. (2003). *Mouse or Rat? Translation as Negotiation*. Weidenfeld & Nicolson.
- Efron, D. (1941). *Gesture and environment*. King's Crown Press.
- Eguiluz Pacheco, J. y Eguiluz Pachecho, A. (2016). La evaluación de la expresión escrita. En J. Sanchez Lobato (Eds). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 397-416). SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- Eicher, T. (1994): "Was heißt (hier) Intermedialität?". En T. Eicher y U. Bleekman (Eds). *Intermedialität. Vom Bild zum Text* (pp. 11-28). Aisthesis.
- Eliot, T. S. (1989). *Cuatro cuartetos*. Trad. de J.E. Pacheco. Fondo de Cultura Económica.

- Eliot, T. S. (2009). *Collected Poems 1909-1962*. Faber & Faber.
- Elleström, L. (2010). The modalities of media: A model for understanding intermedial relations. En Elleström, L. (Ed.), *Media borders, multimodality and intermediality* (pp. 11-48). Palgrave Macmillan.
- Elley, W. (2000). The potential of book flooding for raising literacy levels. *International Review of Education*, 46, 233-255.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication* 28, 122–128.
- Encina, A. (2018). Planificación de unidades didácticas. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 67-79). Routledge.
- Ensslin, A. (2007). *Canonizing Hypertext: Explorations and Constructions*. Continuum
- Ensslin, A. (2014). Hypertextuality. En Ryan, M. L., Emerson, L. y Robertson, B. J. (Eds.), *The Johns Hopkins Guide to Digital Media* (pp. 258-265). Johns Hopkins University Press.
- Ensslin, A. y Pope, J. (2010). Digital Literature in Creative and Media Studies. En R. Simanowski, J. Schäfer, y P. Gendolla (Eds.), *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching: A Handbook* (pp. 311-328). Transcript Verlag.
- Erickson, H. L. (2002). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*. Corwin Press.
- Erkaya, O. R. (2005). Benefits of using short stories in the EFL Context. *Asian EFL Journal*, 8, 1-13.
- Escaja, T. *VeloCity*. Recuperado de <https://www.badosa.com/obres/velocity1.htm>
- Escandell Montiel, D. (2011). Literatura digital para la enseñanza de español como lengua extranjera. *Biblioteca virtual redELE*, 12. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:abab2192-b064-49f0-9094-808cf26bd385/2011-bv-12-08escandell-pdf.pdf>
- Escandell Montiel, D. (2014). Tuitatura: la frontera de la microliteratura en el espacio digital, *Iberic@l. Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 5, 37-48. Recuperado de <http://iberical.paris-sorbonne.fr/05-05/>

- Escandell Montiel, D. (2017). Alfabetismo digital en la enseñanza de segundas lenguas: espacios para una educación adaptada a las necesidades comunicativas de nuestra época. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 3, 17-30.
- Espigares-Pinazo, M. J., Bautista-Vallejo, J. M. y García-Carmona, M. (2020). Evaluations in the Moodle-Mediated Music Teaching-Learning Environment. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-15.
- Espinoza-Vera, M. (2009). La escritura creativa en la clase de E/LE. En *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (Vol. 2, pp. 959-968). ASELE
- Eximeno, S. (2011). *Hazlo. Una ficción interactiva*. Recuperado de <https://eximeno.itch.io/hazlo>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Blackwell
- Faure, G. y Lascar, S. (1981). *El juego dramático en la escuela: Fichas de ejercicios*. Cincel-Kapeusz.
- Feldman, T. (2003). *An introduction to digital media*. Routledge
- Félix-Brasdefer, J. C. y Koike, D. A. (2014). Perspectives on Spanish SLA from pragmatics and discourse. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 41-59). Routledge.
- Fernández Carrelo, P. y Pérez Isasi, S. (2007). El proyecto Wikinovela: Resultados de una colaboración colectiva y multilingüe. *Cuadernos de Literatura*, 12(23), 90-102.
- Fernández-García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva sociedad*, 269, 66-77.
- Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato/L'enseignement de la littérature par tâches/Task-based Approach for Teaching Literature. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 20, 61-87.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Unión. Recuperado de <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y

- F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing* (pp. 81–104). Cambridge University Press.
- Fetveit, A. (2012). The Concept of Medium in the Digital Era. En J. Herkman (Ed.), *Intermediality and Media Change* (pp. 45-71). Tampere University Press.
- Figueras, N. y Puig Soler, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Editorial Edinumen.
- Finger, A. (2014). Comparative Literature and Interart Studies. En S. Zepetnek y T. Mukherjee (Eds.), *Companion to Comparative Literature, World Literatures, and Comparative Cultural Studies* (pp. 124-136). Foundation Books
- Firth, A. y Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81 (3), 286–300.
- Fischer-Lichte, E. (2016). Introduction: From Comparative Arts to Interart Studies. *Paragrana*, 25(2), 12-26.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Fiske, J. (1987). *Television culture*. Methuen
- Florenchie, A. (2016). *Narrativa intermedial y poética de la mediación*. Visor Libros.
- Florenchie, A. y Breton, D. (Eds.). (2015). *Nuevos dispositivos enunciativos en la era intermedial*. Editions Orbis Tertius.
- Flores, L. (2014). Digital Poetry. En Ryan, M. L., Emerson, L. y Robertson, B. J. (Eds.), *The Johns Hopkins Guide to Digital Media* (pp. 155-61). Johns Hopkins University Press.
- Flores, L. (2016). I♥ E-Poetry: Un recurso para la era digital. *Seminario Recursos Educativos Abiertos (REA) y MOOC*. Recuperado de: <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4814>
- Flores, L. (2019). Third Generation Electronic Literature. *Electronic Book Review*. Recuperado de <https://electronicbookreview.com/essay/third-generation-electronic-literature/>

- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- Foucault, M. (1972). *The Discourse on Language. The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language*. Harper & Row.
- Frank, C., Rinvolucrí, M. y Martínez Gila, P. (2012). Escritura creativa. *Actividades para producir textos significativos en ELE*. SGEL.
- Frank, P. (2005). The arts in fusion: Intermedia yesterday and today. En H. Breder (Ed.), *Intermedia: Enacting the Liminal* (pp. 17-36). University of Dortmund Press.
- Frantzen, D. (2002). Rethinking foreign language literature: Towards an integration of literature and language at all levels. En V. M. Scott y H. Tucker (Eds.), *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues* (pp. 109-130). Heinle & Heinle.
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>
- Frawley, W. y Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6, 19-44.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Friedman, K. (2005). Intermedia: Four histories, three directions, two futures. En H. Breder (Ed.), *Intermedia: Enacting the Liminal* (pp. 51-67). University of Dortmund Press.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- Frow, J. (2006). *Genre: The New Critical Idiom*. Routledge
- Funkhouser, C. T. (2007). *Prehistoric digital poetry: an archaeology of forms, 1959-1995*. The University of Alabama Press.
- Gache, B. (2004). *El diario del niño burbuja*. Recuperado de <http://belengache.net/pdf/BelenGache/EIDiarioDelNinoBurbuja.pdf>.
- Gache, B. (2006). *Wordtoys*. Recuperado de <http://www.findelmundo.com.ar/wordtoys/>.
- Gache, B. (2011). *Góngora Wordtoys*. Recuperado de <http://belengache.net/gongorawordtoys/>.

- Gainza, C. (2016). Poéticas digitales y prácticas político-culturales en Esferas y Bacterias argentinas de Santiago Ortiz. En Correa- Diaz, Luis y Scott Weintraub. *Poesía y poéticas digitales/electrónicas/tecno/new media en América Latina: definiciones y exploraciones* (pp. 186- 199). Ediciones Universidad Central
- Gajdusek, L. y van Dommelen, D. (1993). Literature and critical thinking in the composition classroom. En J. Carson y I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second Language perspectives* (pp. 197-215). Heinle & Heinle.
- Gancedo, O. (1966). IBM. *Diagonal Cero. Revista trimestral argentina. Número 20*, 15-18.
- García Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación más allá del 2.0*. Gedisa.
- García Nieto, B. (s.f.). *Estado de bienestar*. Recuperado de <http://compilado.net/poesia-y-codigo/estado-del-bienestar/>
- García-Herenas, M. (2017). *Análisis del papel del texto literario en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera* (Trabajo de fin de Máster). Universidad de Jaén
- Gardner, H. (1987). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económico.
- Garnier, E. (2013). Terrorismo, intermedialidad y omnisciencia: Boris Godunov, un espectáculo de La Fura dels Baus. *Revista Letral*, (11), 1-10.
- Gatica, P. (2019). Entre lo invisible y lo ilegible: El “peronismo (spam)” de Carlos Gradin. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 10(20), 131-146.
- Gaudreault, A. (2006). Postafazione del 1998. En *Dal letterario al filmico. Sistema del racconto*. Lindau
- Gaudreault, A. y Marion, P. (2002). The Cinema as a Model for the Genealogy of Media. *Convergence*, Vol. 8, No. 4, 12-18
- Gaudreault, A. y Marion, P. (2007). Per un nuovo approccio alla periodizzazione nella storia del cinema. En E. Biasin, R. Menarini y F. Zecca (Eds), *Le età del cinema/Ages of Cinema*. Forum.

- Gawboy, A. M. y Townsend, J. (2012). Scriabin and the Possible. *Music Theory Online*, 18(2). Recuperado de: https://mtosmt.org/issues/mto.12.18.2/mto.12.18.2.gawboy_townsend.pdf
- Gazzaniga, M. S. (2004). *The cognitive neurosciences*. MIT press.
- Gazzaniga, M. S. y LeDoux, J. E. (2013). *The integrated mind*. Springer Science & Business Media.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Gee, J. P. (1998). What is literacy?. En V. Zamel y R. Spack (Eds.), *Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures* (pp. 51-59). Cambridge University Press:
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Taurus.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. Siglo Veintiuno.
- Gerrish, D. T. (2004). *An examination of the processes of six published poets: Seeing beyond the glass darkly* (Tesis Doctoral). Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick).
- Ghosh, P. (13 de febrero de 2015). Google's Vint Cerf warns of 'digital Dark Age'. *BBC.com*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/science-environment-31450389>.
- Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56, (2), 172-179.
- Gibbs, R.W. (1994). *The poetics of mind. Figurative thought, language and understanding*. Cambridge University Press.
- Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception: classic edition*. Psychology Press.
- Gil González, A. J. (2012). + *Narrativa (s): intermediaciones novela, cine, cómic y videojuego en el ámbito hispánico* (Vol. 14). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gilbert, S. M. y Gubar, S. (1979). *The Madwoman in the Attic: the woman writer and the nineteenth-century literary imagination*. Yale University Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Gilster, E (1997). *Digital literacy*. John Wiley.

- Giménez, J. (2009). Beyond the academic essay: Discipline-specific writing in nursing and midwifery. *Journal of English for Academic Purposes* 7(3), 151–164.
- Godwin-Jones, R. (2012). Digital video revisited: Storytelling, conferencing, remixing. *Language Learning & Technology*, 16(1), 1-9.
- Goicoechea, M. (2010). Teaching digital literature in Spain. Reading strategies for the digital text. En R. Simanowski, J. Schäfer, y P. Gendolla (Eds.), *Reading moving letters—Digital literature in research and teaching. A Handbook* (pp. 345-366). Transcript Verlag.
- Goldstein, A. A. y Carr, P. G. (1996). Can Students Benefit from Process Writing?. *NAEPfacts*, 1(3), n3.
- Gómez-Villalba, E. (2002): Animación a la lectura y educación literaria. En *Narrativa e Promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 601-617). Xunta de Galicia.
- Gomringer, E. (1954). silencio. En *De libros y poemas: exposición bibliográfica sobre poesía experimental*. Recuperado de <https://catalogo.artium.eus/exposiciones/de-libros-y-poemas-exposicion-bibliografica-sobre-poesia-experimental/eugen-gomringer>.
- González Aktories, S. y Artigas Albarelli, I. (Eds.). (2011). *Entre artes, entre actos: ecfraſis e intermedialidad*. Bonilla Artigas Editores.
- González Aktories, S. y Giovine Yáñez, M. (2017). Thinking Intermediality in Mexico through Artistic Input. *Intermédiatités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques/Intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, (30-31).
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Goodwin, J. (1994). *Akira Kurosawa and Intertextual Cinema*. Johns Hopkins University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. En *Proceedings of the 4th CELC Symposium for English Language Teachers-Selected Papers* (pp. 8-18).
- Grabe, W. y Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. Routledge

- Gradin, C. (2010). *Peronismo (spam)*. Recuperado de https://Web.archive.org/Web/*/http://peronismo.net46.net/
- Greenfield, S. (2014). *Mind Change*. Rider/Ebury.
- Grishakova, M. y Ryan, M. L. (Eds.). (2010). *Intermediality and storytelling* (Vol. 24). Walter de Gruyter.
- Guasch, O. (2000). La expresión escrita. En U. Ruiz Bikandi, (coord.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Graó.
- Gumbrecht, H. U. (2003). Why Intermediality -if at all?, *Intermedialités*, 2, 173-178.
- Gutiérrez Martín, A. (2008). La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red. *Comunicação e Sociedade*, 13, 101-118.
- Gutiérrez Martín, A. y Hottmann, A. (2006). Media Education across the Curriculum. *Kulturring in Berlin e.V.* Recuperado de: <http://www.mediaeducation.net/resource/pdf/downloadMEACbooklet.pdf>.
- Gutiérrez Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, XIX, 31-39
- Gutiérrez Martín, A., Picos, A. P. y Egido, L. T. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de educación*, 352, 215-231.
- Gutiérrez, J.B. (2002). Literatrónica - Sobre cómo y por qué crear ficción para medios digitales. En *1er Congreso ONLINE del Observatorio para la CiberSociedad*. Observatorio Para La Cibersociedad.
- Gylterud, I. R. (2017). *El uso de textos auténticos en la enseñanza de ELE en Noruega. Un estudio cuantitativo sobre la perspectiva de los profesores* (Trabajo de fin de máster). Universitet i Oslo.
- Gysin, B. [celestialrailroad] (4/04/2012). Brion Gysin - I Am (1960). [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Hw9dmLCdgyI>.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday.
- Hall, E. T. (1981). *La dimensión oculta*. Siglo XXI.
- Hall, G. (2015). *Literature in language education*. Pallgrave Macmillan.

- Halliday, M. A. K. (1979). *Lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hanauer, D. I. (2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics* 22 (3), 295–323.
- Hanauer, D. I. (2003). Multicultural moments in poetry: The importance of the unique. *Canadian modern language review*, 60(1), 69-87.
- Hanauer, D. I. (2010). *Poetry as research. Exploring second language poetry writing*. John Benjamins.
- Hanauer, D. I. (2012). Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, 45(1), 105-115.
- Hanauer, D. I. (2014). Appreciating the beauty of second language poetry writing. En D. Disney (Ed.), *Exploring second language creative writing: Beyond babel* (pp. 11-22). John Benjamins.
- Hanesová, D. (2015). History of CLIL. *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*, 7-16.
- Hansen-Löve, A. (1983). Intermedialität und Intertextualität. Probleme der Korrelation von Wort-und Bildkunst—Am Beispiel der russischen Moderne. En Wolf S. and Wolf-Dieter S. (eds.), *Dialog der Texte. Hamburger Kolloquium zur Intertextualität* (pp. 291-360). Wiener Slawistischer Almanach.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Erlbaum.
- Hayles, N. K. (2001). Cyber|literature and multicourses: rescuing electronic literature from infanticide. *Electronic Book Review*, 11. Recuperado de: <https://electronicbookreview.com/essay/cyberliterature-and-multicourses-rescuing-electronic-literature-from-infanticide/>
- Hayles, N. K. (2008). *Electronic literature: New horizons for the literary*. University of Notre Dame Press.
- Hendricks, G. P. (2016). Deconstruction the end of writing: 'Everything is a text, there is nothing outside context'. *Verbum et Ecclesia*, 37(1), 1-9.

- Herkman, J. (2012a). Introduction: Intermediality as a Theory and Methodology. En J. Herkman (Ed.), *Intermediality and media change* (pp. 10-28). University of Tampere.
- Herkman, J. (2012b). Convergence or intermediality? Finnish political communication in the New Media Age. *Convergence*, 18(4), 369-384.
- Hernández Romero, Y. y Galindo Sosa, R. V. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. *Espacios Públicos*, 10(20), 228-240.
- Higgins, D. (1966a). Statement On Intermedia. Recuperado de: <https://www.artpool.hu/Fluxus/Higgins/intermedia2.html>
- Higgins, D. (1966b). Intermedia. *Something Else Newsletter*, Vol 1, no. 1, 1-6.
- Higgins, D. (2007). *Horizons, the Poetics and Theory of the Intermedia*. Iubu editions.
- Higgins, H. (2002). *Fluxus experience*. University of California Press.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142-154.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Publishing.
- Hinkel, Eli. (2012). Culture in the second language. En N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer.
- Hirvela, A. (2011). Writing to learn in content areas: Research insights. En R. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, (pp. 159-180). Routledge
- Höglund, H. (2017). *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. Åbo Akademi University Press.
- Hopkins, D. (2004). *Dada and Surrealism: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Horowitz, D. (1990). Fiction and Nonfiction in the ESL/EFL Classroom: Does the Difference Make a Difference? *English for Specific Purposes*, 9(2), 161-168.
- Horz, H. (2015). Medien. En J. Möller y E. Wild (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 121–149). Springer.

- Hughes, D. J. (2007). *Poetry: A powerful medium for literacy and technology development* [Monograph No. 7]. Recuperado de: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Hughes.pdf>
- Hughes, J. (2009). *Poets, poetry and new media: Attending to the teaching and learning of poetry*. VDM Verlag.
- Hughes, J. (2009). *Poets, poetry and new media: Attending to the teaching and learning of poetry*. VDM Verlag.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum.
- Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research and pedagogy. En R. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, (pp. 17-35). Routledge.
- Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity. En W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 114-158). Mouton.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función* 9, (1996), 13-37.
- Ibrus, I. y Scolari, C. A. (2012). *Crossmedia innovations. Texts, markets, institutions*. Peter Lang.
- Iida, A. (2008). Poetry writing as expressive pedagogy in an EFL context: Identifying possible assessment tools for haiku poetry in EFL freshman college writing. *Assessing Writing*, 13(3), 171-179.
- Iida, A. (2016). Poetic identity in second language writing: Exploring an EFL learner's study abroad experience. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 1-14.
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Edelsa, Biblioteca Nueva (3 vols.).
- Instituto Cervantes. (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de: <https://goo.gl/HVBX0z>.
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente 2017. MECD. Recuperado de:

<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoc eV2.pdf>

- Iser, W. (1974). *The implied reader. Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. The Johns Hopkins University Press.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 541–577.
- Jackson, S. (1995). *Patchwork girl*. Eastgate Systems.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Verso.
- Jauss, H. R. (1982) *Towards an Aesthetic of Reception*. University of Minnesota Press.
- Jenkins, H. (2003), Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review*, Recuperado de: <http://www.technologyreview.com/biomedicine/13052/>.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYUP.
- Jenkins, H. (2014). Rethinking 'rethinking convergence/culture'. *Cultural Studies*, 28(2), 267-297.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Jensen, K.B. (2016). Intermediality. En K. B. Jensen, E.W. Rothenbuhler, J.D. Pooley y R.T. Craig (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*. John Wiley.
- Jewitt, C. (2005). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267.
- Jewitt, C., Bezemer, J. y O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.

- Jiménez Raya, M. (2017). Teacher autonomy and agency: The space of possibility in overcoming external obstacles and internal resistances. En M. Jiménez Raya, J.J. Martos Ramos and M. G. Tassinari (Eds), *Learner and teacher autonomy in higher education: Perspectives from modern language teaching* (pp. 15-36). Peter Lang.
- Jones, C. y Carter, R. (2012). Literature and language awareness: using literature to achieve CEFR outcomes. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 1(1), 69-82.
- Joyce, M. (1987). *afternoon, a story*. Eastgate Systems
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2005). *Learning by design*. Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Cloonan, A. (2010). A multiliteracies perspective on the new literacies. En E. A. Baker *New literacies: multiple perspectives on research and practice* (pp. 61-87). Guilford Press.
- Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2016). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco Europeo para Organizaciones Educativas digitalmente competentes*. Unión Europea. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación:(el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Árdora Ediciones.
- Karbe, U. (1993). Aprendizaje creativo del vocabulario. En C. Segoviano (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Iberoamericana.
- Kasper. L. F. (2000). Preface: Content-based college ESL instruction: An overview. En L. F. Kasper (Ed.), *ContentBased College ESL Instruction* (pp. vii–xiv). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kattenbelt, C. (2008). Intermediality in theatre and performance: Definitions, perceptions and medial relationships. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 6, 19-29.
- Katz, J. J. (1972). *Semantic theory*. Harper & Row
- Kaur, R. [@rupikaur_]. (19 de abril de 2020). *I am sorry this world...* [Poema ilustrado]. Instagram. https://www.instagram.com/p/B_JVfAThMBN/

- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kern, R. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. En P. C. Patrikis (Ed.), *Reading between the lines: Perspectives on foreign language literacy* (pp. 40-59). Yale University Press
- Kern, R. y Schulz, J.M. (2005). Beyond orality: Investigating literacy and the literacy in second and foreign language instruction. *The Modern Language Journal*, 89(3), 381-392
- Keska, M. (2004). La búsqueda de la obra de arte total en el cine contemporáneo: Derek Jarman. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie VII*, 295-306
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and culture content in EFL classrooms. *The Internet ELT Journal*, 10(7). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570173.pdf>
- King, A. H. (2003). Some General Principles of Advanced Reading Instruction. *ELT Journal*, 33(1), 38-45.
- Kirsch, I. y Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 5-30.
- Kittler, F. (2010). *Optical Media*. Polity.
- Klastrup, L. y Tosca, S. (2004), Transmedial Worlds: Rethinking Cyberworld Design. En *Proceedings of the International Conference on Cyberworlds 2004, IEEE Computer Society*. Los Alamitos, CA. Recuperado de: http://www.itu.dk/people/klastrup/klastruptosca_transworlds.pdf.
- Kline, T. J. (1992). *Screening the Text: intertextuality in the new wave French cinema*. Johns Hopkins University Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.
- Kohan, S. A. (2004): *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Alba Editorial
- Koskimaa, R. (2000). *Digital literature: from text to hypertext and beyond*. University of Jyväskylä.
- Koskimaa, R. (2007). Cybertext Challenge: Teaching literature in the digital world. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(2), 169-185.

- Kozak, C. (2015). Mallarmé e IBM. Los inicios de la poesía digital en Brasil y Argentina. *Ipotesi–Revista de Estudos Literários*, 19(1), 191-200.
- Kozak, C. (2017). Esos raros poemas nuevos: Teoría y crítica de la poesía digital latinoamericana. *Revista de teoría y crítica de poesía latinoamericana*. Año III, n° 4, 1-20.
- Kozak, C. (2019). Poéticas/políticas de la materialidad en la poesía digital Latinoamericana. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 10(20), 71-93.
- Kramersch, C. (1985). Literary texts in the classroom: A discourse. *Modern Language Journal*, 69(4), 356–366.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*. 8 (2), 83–92.
- Kramersch, C. (2000). Social discursive constructions of self in L2 learning. En J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 133-154). Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2004). Language, thought and culture. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 252-261). Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90, 249-252.
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Heinemann.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.

- Kress, G. y Van Leeuwen, T. V. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica 1. Fundamentos*.
- Kroll, B., Long, M. H. y Richards, J. C. (Eds.). (1990). *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Kultermann, U. (1970). *Leben und Kunst: Zur Funktion der Intermedia*. Wasmuth.
- Kumagai, Y. y Iwasaki, N. (2016). Reading words to read worlds: A genre-based critical multiliteracies curriculum in intermediate/advanced Japanese language education. En Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu (Eds.), *Multiliteracies in world language education* (pp. 125-150). Routledge.
- Kumagai, Y. y López-Sánchez, A. (2016). Advancing multiliteracies in world language education. En Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu (Eds.), *Multiliteracies in world language education* (pp. 1-21). Routledge.
- Kumagai, Y., Konoeda, K., Nishimata, M. y Sato, S. (2016). Fostering multimodal literacies in the Japanese language classroom: Digital video projects. En Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu, (Eds.). *Multiliteracies in world language education* (pp. 153-175). Routledge.
- Kumagai, Y., López-Sánchez, A. y Wu, S. (Eds.). (2016). *Multiliteracies in world language education*. Routledge.
- Lacorte, M. (2013). Planteamientos ecológicos para la metodología del español como L2. *Miríada Hispánica* 6, 21–36.
- Lacorte, M. (2014). Methodological Approaches and Realities. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 115-132). Routledge.
- Lagerroth, U. B., Lund, H. y Hedling, E. (Eds.). (1997). *Interart poetics: essays on the interrelations of the arts and media* (Vol. 24). Rodopi.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

- Lamarca Lapuente, M. J. (2013). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.hipertexto.info/>
- Lambert, J. y Hessler, B. (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lamborghini, L. (1972). *Partitas*. Ediciones Corregidor.
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Johns Hopkins University Press
- Landow, G. P. (1997). *Hypertext 2.0: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Johns Hopkins University Press.
- Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical theory and new media in an era of globalization*. Johns Hopkins University Press.
- Langer, J. A. (1997). Literacy issues in focus: Literacy acquisition through literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(8), 606-614.
- Lankshear, C. (1987). *Literacy, Schooling and Revolution*. Falmer Press.
- Lankshear, C. (1997). *Changing Literacies*. Open University Press.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2007). Sampling “the new” in new literacies. En M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 1–24). Peter Lang.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Introduction. En Lankshear, C. y Knobel, M. (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 1-16). Peter Lang.
- Lantolf, J. P. (2013). Sociocultural theory: A dialectical approach to L2 research. En *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 75-90). Routledge
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Läufer, M. (2011). *silencios*. Recuperado de <http://www.miltonlaufer.com.ar/silencios.pdf>
- Läufer, M. (2020). *cacofónicas*. Recuperado de <http://www.miltonlaufer.com.ar/cacofonicas/>
- Lauter, P. (1993). *Caste, Class and Canon. Feminisms. An Anthology of Literary Theory and Criticism*. Rutgers.

- Leary, M. R. y Tangney, J. P. (2003). *Handbook of self and identity*. Guilford Press.
- Lehtonen, M. (2001). On no man's land: Theses on intermediality. *Nordicom Review*, 22(1), 71-83.
- Leki, I. (2007). *Undergraduates in a Second Language: Challenges and Complexities of Academic Literacy Development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Leki, I., Cumming, A. y Silva, T. (2010). *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Anthropos Editorial.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp. 201 – 216). Souvenir Press.
- Lewis, C. y Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 470–501.
- Lister, M., Giddings, S., Dovey, J., Grant, I. y Kelly, K. (2009). *New media: A critical introduction*. Routledge.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric intelligence and foreign language learning. *Humanising Language Teaching Magazine*, 3(2). Recuperado de: www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm
- Littlemore, J. (2002a). The case for metaphoric intelligence: A reply. *ELT Newsletter*, 1-5.
- Littlemore, J. (2002b). Developing metaphor interpretation strategies for students of economics: a case study. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 21(4), 40-60.
- Littlemore, J., Krennmayer, T., Turner, J. y Turner, S. (2014) An investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied linguistics* 35 (2), 117–144.
- Llosa Sanz, Á. (2019). De vitrales, abrigos, códigos de barras, ovejas y robots: Tina Escaja y la poética transmedia de la interfaz. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(1), 362-398.
- Long, D. (1999). Methodology and the teaching of Spanish in the 20th century: Retrospective and bibliography. *Hispania* 82 (3), 383–396.

- Longjun, Z, Shanshan, W., Ming, Z. y Fangmei, L. (2020). 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example. *Best Evid Chin Edu* 2020; 4(2), 501-519. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=3555520>.
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania*, 97(2), 281-297.
- López Toscano, J. (2014). El poema breve se hace leve: haikus en el aula de ele. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 873-882). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- López-Sánchez, A. (2009). Re-writing the goals of foreign language teaching: The achievement of multiple literacies and symbolic competence. *International Journal of Learning* 16.10, 29-38.
- López-Sánchez, A. (2016). Redesigning the intermediate level of the Spanish curriculum through a multiliteracies lens. En Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu, (Eds.). *Multiliteracies in world language education* (pp. 76-98). Routledge.
- López-Sánchez, A. y Kumagai, Y. (2016) Afterword. En Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu, (Eds.). *Multiliteracies in world language education* (pp. 233-237). Routledge
- López-Toscano, J. (2015). Escritura creativa y ELE: Motivación, expresión individual y otros factores afectivos en el desarrollo de las destrezas escritas. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 1157-1164). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- López-Varela, A. (2006). Webness Revisted. En M. Carretero., M. L. Hidalgo; A. Downing; J. Lavid; E. Martínez Caro; E. J. Neff; S. Pérez de Ayala y E. Sánchez Pardo (Eds.), *A Pleasure of Life in Words: A Festschrift for Angela Downing, vol. 2* (pp. 513-533). Universidad Complutense.
- López-Varela, A. (2011). Génesis semiótica de la intermedialidad: fundamentos cognitivos y socio-constructivistas de la comunicación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 16, 95-114.

- López-Varela, A. y Tötösy de Zepetnek, S. T. (2008). Towards intermediality in contemporary cultural practices and education. *Cultura, Lenguaje y Representación/Culture, Language and Representation*, 6, 65-82.
- Lotherington, H. (2004). What four skills? Redefining language and literacy standards for ELT in the digital era. *TESL Canada Journal*, 64-78.
- Lozano Marín, L. (2019). Aproximación a la poesía electrónica escrita por mujeres en español: Belén Gache y Alex Saum. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (28), 307-329.
- Lugo Mirón, S. (2017). Presencia y uso del texto literario en manuales actuales de ELE. En E. Pandís Pavlakis – H. Symeonidis – Sl. Pajovic – D. L. Drosos – P. M. Chandler – A. Papageorgiou – V. Kritikou (Eds.), *Estudios y homenajes hispanoamericanos V* (pp. 165-184). Ediciones del Orto.
- Luke, A., Cadzen C., Lin, A. y Freebody, P. (2004). *The Singapore classroom coding scheme* (Tech. Rep.). National Institute of Education, Singapore, Center for Research on Pedagogy and Practice.
- Luke, C. (2003). Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 397–403.
- Luke, M. R. (2014). *Kurt Schwitters: Space, Image, Exile*. University of Chicago Press.
- Lüning, M. (1996). Aprendizaje creativo del vocabulario. En C. Segoviano (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 130-139). Vervuert Iberoamericana.
- Lynch, A. (2014). Sociolinguistic Perspectives. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 78-95). Routledge.
- Lyotard, J. (1986). *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. Manchester University Press.
- Magnusson, P. y Godhe, A. L. (2019). Multimodality in Language Education-- Implications for Teaching. *Designs for Learning*, 11(1), 127-137.
- Maley, A. (1989a). Down from the pedestal: Literature as resource. En R. Carter, R. Walker y C. Brumfit (Eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*. (pp. 1-9). Modern English Publications and the British Counsel.

- Maley, A. (1989b). A comeback for literature. *Practical English Teacher*, 10, 59.
- Maley, A. (1997). Poetry and Song as Effective Language-learning Activities. In M. R. Wigla (Ed.), *Interactive Language Teaching* (pp. 93-109). Cambridge University Press.
- Maley, A. (2015). Overview: Creativity – the what, the why and the how. En Peachey, N. y Maley, A. (Eds.). *Creativity in the English Language Classroom* (pp. 6-13). British Council.
- Maley, A. y Duff, A (1991). *Literature. A Resource Book for Teachers*. Oxford University Press.
- Maley, A. y Duff, A. (1989). *The Inward Ear*. Cambridge University Press.
- Mallarmé, Stephane. (1982). *Poesía*. Plaza & Janés
- Manchón, R. (Ed.). (2011a). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. John Benjamins Publishing.
- Manchón, R. M. (2011b). Writing to learn the language: Issues in theory and research. En R. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, (pp. 61-82). Routledge.
- Manchón, R. M. y de Larios, J. R. (2008). Writing-to-learn in instructed language learning contexts. En E. Alcon Soler y M. P. Safont Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 101-121). Springer.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT Press.
- Mansoor, J. (2002). Kurt Schwitters' Merzbau: The Desiring House. *Invisible Culture*, (4).
- Marc Martínez, I. (2011). Intermediality, rewriting histories, and identities in French rap. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13(3), 18. Recuperado de: <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1804>
- Marín Abeytua, D. (2004). El correo electrónico como nuevo género epistolar en la literatura actual. En *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 738-749). Universidad de La Rioja.
- Marinetti, T. (1913). *Distruzione della sintassi./Immaginazione senza fili./Parole in libertà*. Recuperado de: https://it.wikisource.org/wiki/I_Manifesti_del_futurismo/Distruzione_della_sintassi,_immaginazione_senza_fili,_parole_in_libert%C3%A0

- Mariniello, S. (2009). Cambiar la tabla de operación: El medium intermedial. *Acta poética*, 30(2), 59-85.
- Marques, D. (2012). Powered words making poetry with words in a world of images. En *6th Global Conference on Visual Literacies* (pp. 1-12). Oxford University
- Martín Centeno, O. (2006). *Espejos enfrentados*. Ediciones Rialp.
- Martín Centeno, O. (2009). *El rumor de los álamos*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=aXndE7KcHbY&feature=emb_logo
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, N° 16, 101-130.
- Martínez Alfaro, M. J. (1996). Intertextuality: Origins and development of the concept. *Atlantis*, Vol. 18, No. 1/2, 268-285.
- Martínez Pérsico, M. (2013). Palabras con descuento. Microficción y *twitteratura* en el aula ELE. Mediterráneo. *Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, (5), 6-23.
- Martínez Pérsico, M. (2016). La literatura hispánica como aducto lingüístico en el aula de ELE: una propuesta «dialógico-funcional». Fundamentación, repertorio de textos y funciones para trabajar en el aula. *MARCOELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera N. 21*, 1-44.
- Martínez Sallés, M. (2004). "Libro, déjame libre": Acercarse a la literatura con todos los sentidos." *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 19. Recuperado de: <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:c9b5bc95-4388-4bca-972c-5dcb352f5ec6/2004-redele-0-19martinez-salles-pdf.pdf>
- Masgrau-Juanola, M. (2011). El repte de la intermedialitat a l'aula (en un entorn multimèdia). *Comunicació educativa*, (24), 42-49.
- Masgrau-Juanola, M. y Kunde, K. (2018). La intermedialidad: un enfoque basico para abordar fenomenos comunicativos complejos en las aulas/Intermediality: A Basic Approach To Address New Complex Classroom Communicative Phenomena in Education. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 621-638.
- Matsuda, P.K. (2001). Reexamining audiolingualism: On the genesis of reading and writing in L2 studies. En D. Belcher, y A. Hirvela (Eds.), *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections* (pp. 84-105). Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Maxim, H. (2006b). Giving beginning adult language learners a voice: A case for poetry in the foreign language classroom. En J. Retallack y J. Spahr (Eds.), *Poetry & Pedagogy* (pp. 251-259). Palgrave Macmillan.
- Maxim, H. H. (2006a). Integrating textual thinking into the introductory college-level foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 90(1), 19-32.
- Maxim, H. H. (2014). Curricular integration and faculty development: Teaching language-based content across the foreign language curriculum. En J. Swaffar y P. Urlaub (Eds.), *Transforming postsecondary foreign language teaching in the United States* (pp. 79-101). Springer.
- McLeod, M. (1985). Architecture. En *The Postmodern Moment: a handbook of contemporary innovation in the arts* (pp. 19-52). Greenwood Press.
- McLuhan, M. (1963). *The Gutenberg Galaxy*. University of Toronto.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. MIT Press.
- McRae, J. (1991). *Literature with a Small 'l'*. Macmillan.
- McVee, M. B., Bailey, N. M. y Shanahan, L. E. (2008). Using digital media to interpret poetry: Spiderman meets Walt Whitman. *Research in the Teaching of English*, 2, 112-143.
- McVerry, J. G. (2007). Power of posting poetry: Teaching new literacies. *Language Arts Journal of Michigan*, 23, 51-56.
- Méchoulan, É. (2003). Intermédialités: Le temps des illusions perdues. *Intermédialités*, n. 1, 9-27.
- Medel, E. (2014). *Chatterton*. Visor Libros.
- Mehring, F. y Redling, E. (2017). Introduction. Sound and Vision: Intermediality and American Music. *European journal of American studies*, 12(12-4). Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/ejas.12384>
- Mendoza-Fillola, A. (1994). La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica. En *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única* (pp. 126-133). Institut de Ciències de l'Educació.
- Mendoza-Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (1), 7. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817

- Menezes, E. S. (2010). Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (7), 93-105.
- Menna, L. (2016). Times are Changing and You've Got to Keep Up. En *Building Bridges* (pp. 17-29). SensePublishers.
- Meza Meza, N. (2012). *La literatura digital en el aula de ELE. Intertexto, hipertexto e interculturalidad* (Trabajo fin de máster). Universidad de Islandia.
- Millares, S. (1996). El texto literario y la enseñanza de la fonética, *Frecuencia/ELE*, nº 1, 44-47.
- Miller, N. K. (1988). *Subject to Change: reading feminist writing*. Columbia University Press.
- Ministerio de Educación y Cultura (1996). *Programaciones*. Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Currículo de Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/05/01/pdfs/BOE-A-2014-4626.pdf>
- Ministerio dell'Istruzione, l'Università e la Ricerca (2010). *Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre 2010 "Indicazioni Nazionali", allegato D*. Gazzeta Ufficiale. Recuperado de: <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20111125/decreto-interministeriale-211-del-7-ottobre-2010-indicazioni-nazionali-per-i-licei.pdf>
- Mitchell, W. J. T. (1994). The Pictorial Turn. En *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation* (pp. 11-34). University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2005a). Showing Seeing: A Critique of Visual Culture. En *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images* (pp. 336-356). University of Chicago Press.

- Mitchell, W. J. T. (2005b). *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2005c). There are no visual media. *Journal of visual culture*, 4(2), 257-266.
- Mochón Ronda, A. (2005). Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española. En *FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*.
- Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. *Profession 2007*, 234-245. Recuperado de: <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>
- Morales, J. y Zayas F. (2001): *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Instituto San Fernando de la Lengua Española/ Universidad de Cádiz.
- Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sanchez Lobato (Eds). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 287-304). SGEL
- Morrison, S. (1998). Skryabin and the Impossible. *Journal of the American Musicological Society*, 51(2), 283-330.
- Morsy, Z. (Coord.) (1984): *La educación en materia de comunicación*. UNESCO.
- Moyano López, J. C. (2008). Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE. *Japanese Institutional Repositories Online*, 125, 75-106.
- Müller, J. (1996). *Intermedialität: Formen moderner kulturellen Kommunikation*. Nodus.
- Muller, J. E. y Helbig, J. (1998). "Intermedialitat" als poetologisches und medientheoretisches Konzept-einige Reflexionen zu dessen Geschichte. *Intermedialitat*, 31-40.
- Müller, J.E. (2010), Intermediality and Media Historiography in the Digital Era. En *Acta Universitatis Sapientiae: Film and Media Studies*, vol. II (pp. 15-38).

- Naciones Unidas. (2016). *Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo A/HRC/20/L.8*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://digitallibrary.un.org/record/845728>
- Nance, K. A. (2010). *Teaching Literature in the Languages: Expanding the Literary Circle Through Student Engagement*. Pearson.
- Nance, K. A. (2014). Hispanic Literatures and Cultures Throughout the Curriculum. En M. Lacorte (Ed.), *Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. (pp. 202-220). Routledge
- Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Editorial Edinumen.
- Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Editorial Edinumen.
- Nasr, N. (2001). The use of poetry in TEFL: Literature in the new Lebanese curriculum. *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 345-363.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Allen Press.
- Nelson, M. E. y Kern, R. (2012). Language teaching and learning in the postlinguistic condition. En L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu y W. A. Renandya (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp.47-66). Routledge.
- Nelson, T. H. (1984). *Literary Machines* 93.1. Mindful Press
- New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. En B. Cope, y M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). Routledge.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Newell, G. E. (2006). Writing to learn: How alternative theories of school writing account for student performance. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 235–247). The Guilford Press.
- Newell, G. F. (1998). 'How much are we the wiser?': Continuity and change in writing and learning in the content areas. En N. Nelson y R. C. Calfee (Eds.), *The Reading-Writing Connection: Ninety-Seventh Yearbook of the*

- National Society for the Study of Education* (pp. 178–202). University of Chicago Press.
- Newfield, D. y D'Abdon, R. (2015). Reconceptualising poetry as a multimodal genre. *Tesol quarterly*, 49(3), 510-532. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/tesq.239>
- Newton, J. (2016). Teaching language skills. En G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 428-440). Routledge.
- Nikitina, L. (2010). Video-making in the foreign language classroom: Applying principles of constructivist pedagogy. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 21-31.
- Nikolajeva, M. (2009). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Routledge.
- Nikolova, O. R. (2002). Effects of students' participation in authoring of multimedia materials on student acquisition of vocabulary. *Language Learning & Technology*, 6(1), 100-122.
- Niles, J. D. (1999). *Homo narrans: the poetics and anthropology of oral literature*. University of Pennsylvania Press.
- Nonken, M. (2014). *The Spectral Piano: From Liszt, Scriabin, and Debussy to the Digital Age*. Cambridge University Press.
- Norman, D. (2013). *Design of everyday things: Revised and expanded*. Hachette
- Novaković, N. (2015). *El uso de la literatura digital en el aula de ELE. Experiencia didáctica: Vamos a dar alas a nuestra imaginación* (Trabajo fin de máster). Universidad de Islandia
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford University Press.

- O'Callaghan, C. (2012). Perception and multimodality. En R. I. Samuels, E. Margolis y S. Stich. *Oxford handbook of philosophy of cognitive science* (pp. 92-117). Oxford University Press.
- O'Halloran, K. (1999). Towards a systemic functional analysis of multisemiotic mathematics texts. *Semiotica*, 124(1-2), 1-30.
- O'Halloran, K. L. (2009). Multimodal analysis and digital technology. En *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice, Proceedings of the Third International Conference on Multimodality*. Palladino, Campobasso.
- O'Halloran, K. L. (Ed.). (2004). *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives*. A&C Black.
- Olson, D. (1995). Conceptualizing the written word: An intellectual biography. *Written Communication*, 12, 277-298.
- O'Neill, H. J. (2006). Once Preferred, Now Peripheral: Poetry and the National Assessment for Year 11 Students in New Zealand Post-Primary Schools. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(3), 93-126.
- Oosterling, H. (2003). Sens(a)ble Intermediality and Interesse: Towards an ontology of the in-between. *Intermédialités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques/Intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, (1), 29-46.
- Oosterling, H. y Ziarek, E. P. (2011). General Introduction. En *Intermedialities: Philosophy, Arts, Politics* (pp. 1-2). Lexington Books.
- Ortega, L. (2009). Studying writing across EFL contexts: Looking back and moving forward. En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* (pp. 232–255). Multilingual Matters.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Ortega, L. (2011). SLA after the social turn: Where cognitivism and its alternatives stand. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 179-192). Routledge.
- Ortiz, S. (2004a). *Esferas*. Recuperado de <http://goo.gl/37OP08>.
- Ortiz, S. (2004b). *Bacterias argentinas*. Recuperado de <http://moebio.com/santiago/bacterias/bacterias.html>.

- Oskoz, A. y Elola, I. (2014). Integrating digital stories in the writing class: Toward a 21st-century literacy. En L. Williams y J. Pettes (Eds.), *Digital literacies in foreign language education: Research, perspectives, and best practices* (pp. 179–200). CALICO.
- Paech, J. (1998). Intermedialität: Mediales Differenzial und transformative Figuren. En J. Helbig (Ed.), *Intermedialität: Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets* (pp. 14-30). Schmidt.
- Paesani, K. (2016). Investigating connections among reading, writing, and language development: A multiliteracies perspective. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 266-289.
- Paesani, K. and Allen, H. (2012). Beyond the language-content divide: Research on advanced foreign language instruction at the postsecondary level. *Foreign Language Annals* 45 (1), 54-75.
- Pailliotet, A. W. y Semali, L. M. (1999). Introduction: What Is Intermediality and Why Study It in US Classrooms? En *Intermediality* (pp. 1-29). Routledge.
- Pajares Tosca, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo: revista de estudios literarios*, 6. Recuperado de: http://Webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm
- Pajares Tosca, S. (2004). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Universidad de Extremadura
- Palacios González, S. (2017). *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE): Estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 279-296.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (2018). Corpus y bases de datos:(Corpora and databases). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, M. Lacorte (Eds.), *The*

- Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 596-612).
Routledge.
- Paveau M.-A. y Rosier L. (2005). Éléments pour une histoire de l'analyse du discours. Théories en conflit et ciment phraséologique. En *Colloque L'analyse du discours en France et en Allemagne*. Recuperado de: <http://www.johannesangermueller.de/francais/adfa.html>
- Paveau, M. A. (2008). Interdiscours et intertexte. En *Linguistique et littérature: Cluny, 40 ans après* (pp. 93-105). Actes du colloque international de 2007
- Pavlenko, A. y Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155–178). Oxford University Press.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal: English Language Teachers Journal* 51 (2), 144 – 156.
- Pêcheux M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Dunod
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Percia, Violeta. (2017). La poesía como potencia en el contacto con el mundo. *Tenso Diagonal N° 03*, 102-111.
- Perdomo López, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos* 23, 149-160.
- Perec, G. (1997). *El secuestro*. Anagrama (1º ed., 1969).
- Perec, G. (2018). *Les revenentes*. Julliard (1º ed., 1972).
- Pérez Rey, J. y Bartual Paredes, B. (2018). Sueño y resaca de una noche tuiteando. *Interactiva: Revista de la comunicación y el marketing digital*, (183), 28-32.
- Pérez, S. (2016). Muchas formas de contar una historia: La intermedialidad y la literatura para niños y jóvenes. En *VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s 13 y 14 de mayo de 2016*. Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Letras. Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II.

- Pérez-Tornero, J. M. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/teacher_training_curricula_mil_meeting_june_2008_report_en.pdf
- Perfetti, C. y Adlof, S. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework for word meaning to text meaning. En J. Sabatini, E. Albro y T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading abilities* (pp. 3-20). Littlefield Education
- Pethő, Á. (Ed.). (2012). *Film in the Post-media Age*. Cambridge Scholars Publishing.
- PISA (2018). *Draft Analytical Frameworks, May 2016*. OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto n. 16*, 43–56.
- Plett, H. F. (1991). Intertextualities. En H. F. Plett (Ed.), *Intertextuality* (pp. 3-29). De Gruyter.
- Poll, R. (2012). *Main street and empire: The fictional small town in the age of globalization*. Rutgers University Press.
- Pope, R. (1995). *Textual intervention: Critical and creative strategies for literary studies*. Routledge
- Poyatos, F. (1970). Kinésica del español actual. *Hispania, Vol. 53, No. 3*, 444-452.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Istmo
- Pujante Corbalán, R. y de Lucas Vicente, A. (2014). El taller de escritura creativa en la clase de español. *Marcoele. N° 18*, 70-84. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/18/06.pujante.pdf>
- Prensky, M. (2001a). *Digital Games Based Learning*. McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Prieto, J. (2017). El concepto de intermedialidad: una reflexión histórico-crítica. Pasavento. *Revista de Estudios Hispánicos*, 1, 7-18.
- Prümm, K. (1988). Intermedialität und Multimedialität. En V. Bohn, E. Müller y H. Ruppert (Eds.), *Ansichten einer künftigen Medienwissenschaft* (pp. 195–200). Sigma.

- Pullinger, D. (2012). In living memory: The dying art of learning poetry and a case for revival. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 19, 383-393.
- Queneau, R. (1961). *Cent mille milliards de poèmes*. Gallimard.
- Quintana, E. (1993). Literatura y enseñanza de E/LE. En *Actas del tercer Congreso nacional de ASELE*, (pp. 89-92). Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Rajewsky, I. (2002). *Intermedialität*. Francke
- Rajewsky, I. (2005). Intermediality, intertextuality, and remediation: a literary perspective on intermediality. *Intermedialités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques/Intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, (6), 43-64.
- Rajewsky, I. (2010). Border talks: The problematic status of media borders in the current debate about intermediality. En L. Elleström (Ed.), *Media borders, multimodality and intermediality* (pp. 51-68). Palgrave Macmillan.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). "media". *Diccionario panhispánico de dudas (1.ª edición)*. Consultado el 6 de marzo de 2020.
- Redecker, C. (2017). *Marco Europeo para la competencia digital del profesorado: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Redecker, C y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Rettberg, S. (2014). *Electronic Literature*. En *The Johns Hopkins Guide to Digital Media* (pp. 258-265). Johns Hopkins University Press.
- Rettberg, S. (2019). *Electronic literature*. John Wiley & Sons.
- Reyes-Torres, A. (2018). Literatura:(Literature). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 628-640). Routledge.
- Reyes-Torres, A. y Bird, A. (2015). Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.

- Richard, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rienda, José. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual. *Revista Signa* 23, 753-777.
- Riffaterre, M. (1980a). Syllepsis. *Critical Inquiry* 6, 4, 625-638.
- Riffaterre, M. (1980b). Interpretation and undecidability. *New Literary History* 12 (2), 227–242.
- Riffaterre, M. (1983). *Text Production*. Columbia University Press.
- Riffaterre, M. (1984). Intertextual representation: on mimesis as interpretive discourse. *Critical Inquiry* 11 (1), 141–162.
- Riffaterre, M. (2004). Modelos Hermenéuticos. *Cyber Humanitatis*, 31.
- Rippl, G. y Etter, L. (2013). Intermediality, Transmediality, and Graphic Narrative. En S. Daniel y J.N. Thon, *From Comic Strips to Graphic Novels: Contributions to the Theory and History of Graphic*. De Gruyter
- Roberto, M. S., Fidalgo, A. y Buckingham, D. (2015). De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspetivas dos nativos digitais. *Observatorio (OBS*)*, 9(1), 43-54.
- Robin, B. (2020). Educational Uses of Digital Storytelling. University of Houston Education. <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>
- Robson, A. E. (1989). The use of literature in ESL and culture-learning courses in US colleges. *TESOL Newsletter*, 23, 25-27.
- Rodríguez Gómez, D. y Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, J. A. (1999). *Gabriella Infinita*. Recuperado de: www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita/
- Rodríguez, J. A. (2006). *Golpe de Gracia*. Recuperado de: www.javeriana.edu.co/golpedegracia/
- Rodríguez, M. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. *Comunicar*, (30), 137-146.
- Rodríguez-Ferrándiz, R. y Tur-Viñes, V. (2014). Entrevista a Carlos A. Scolari, #81 Cuadernos Artesanos de Comunicación, 11-18.
- Rogers, H. (2011). The Unification of the senses: intermediality in video art-music. *Journal of the Royal Musical Association*, 136(2), 399-428.

- Román-Mendoza, E. (2018). Tecnologías educativas:(Educational technologies). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 547-564). Routledge.
- Román-Mendoza, E. (2020). Aprendizaje de la lectura y escritura en español LE/L2 en las redes sociales. En J. De Santiago-Guervós y L. Díaz Rodríguez (Eds.), *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Romano, G. (2008). *IP Poetry*. Badajoz, Extremadura: Meiac (Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo). The IP Poetry Project. Recuperado de: <http://goo.gl/BeQRSq>.
- Romero López, D. (2011). La literatura digital en español: Estado de la cuestión. *Texto digital*, 7(1), 38-66.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora*. Noveduc Libros.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Rosenblatt, L. (1970). *Literature as exploration*. Noble.
- Rosenblatt, L. (1978/1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois Press.
- Rotaetxe Amusategi, K. (1988). *Sociolingüística*. Síntesis
- Röttger, K. (2008). F@ust vers. 3.0: A (Hi) story of Theatre and Media. *Cultura, Lenguaje y Representación/Culture, Language and Representation*, 6, 31-46.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R. (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Multilingual Matters.
- Rumelhart, D. E. (2019). Schemata: The building blocks. En En R.J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Routledge.
- Ryan, M. L. (2001). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Johns Hopkins University Press.

- Ryan, M. L. (2003). On Defining Narrative Media. *Image & Narrative. Online Magazine of the Visual Narrative*. Recuperado de: <http://www.imageandnarrative.be/inarchive/mediumtheory/marielaureryan.htm>
- Ryan, M. -L. (2004). Introduction. En *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling* (pp.1-40). University of Nebraska Press.
- Ryan, M. L. (2015). Transmedia Storytelling: Industry Buzzword or New Narrative Experience?. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 7(2), 1-19.
- Ryan, M. L. (2016). Transmedia narratology and transmedia storytelling. *Artnodes*, (18).
- Ryan, M.-L. (2003). Transmedial Narratology and Concepts of Narrative. En *2nd International Colloquium on Narratology beyond Literary Criticism*. University of Hamburg.
- Sabbah, F. (1985). The new media. En M. Castells (Ed.), *High Technology Space and Society*. Sage.
- Saemmer, A. (2010). Digital Literature—In Search of a Discipline En R. Simanowski, J. Schäfer, y P. Gendolla (Eds.), *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching: A Handbook* (pp. 329-344). Transcript Verlag.
- Sáez, B. (2010). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En *XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57-65). Salamanca.
- Sánchez Corral, L. (2003). *Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto*. En A. Mendoza Fillola, *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Pearson Educación.
- Sánchez Corral, L. (2003). *Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto*. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Pearson Educación.
- Sánchez García, R. (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales: joven poesía española en la era digital*. Siglo XXI.

- Sánchez García, R. y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 41-53.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2020). La escritura creativa en español LE/L2. En J. De Santiago-Guervós y L. Díaz Rodríguez (Eds.), *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. SGEL.
- Sanders, J. (2015) *Adaptation and appropriation*. Routledge.
- Sanmartin, O. (21 de octubre de 2014). Así será la escuela en 2030. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html>
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, C 59, 5-23.
- Sapir, E. (1949). *Culture, language and personality: Selected essays*. Univ of California Press.
- Saum, A (s.f.). #SELFIEPOETRY VOL2_Women&Capitalism. Recuperado de http://www.alexsaum.com/selfiepoetry-vol2_womencapitalism/
- Saum, A. (2015a). *Creative work*. #SELFIEPOETRY. Recuperado de: <http://www.alexsaum.com/selfiepoetry/>
- Saum, A. (2015b). “Dreamtigers tigers” en #SELFIEPOETRY: *Fake Art Histories & the Inscription of the Digital Self*. Recuperado de http://www.alexsaum.com/selfiepoetry-vol1_fakearthistories/
- Saum, A. (2015c). “Pupila romántica” en #SELFIEPOETRY: *Fake Art Histories & the Inscription of the Digital Self*. Recuperado de http://www.alexsaum.com/selfiepoetry-vol1_fakearthistories/
- Saum-Pascual, A. (2017). Teaching Electronic Literature as Digital Humanities: A Proposal. *DHQ: Digital Humanities Quarterly*, 11(3). Recuperado de: <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/11/3/000314/000314.html>
- Saussure, F. D. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12), 1-6.

- Schmidt, S. (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona
- Schröter, J. (1998). Intermedialität: Facetten eines aktuellen medienwissenschaftlichen Begriffs. *montage/av*, 7(2) 129–154.
- Schröter, J. (2010). the Politics of Intermediality. *Film and Media Studies. Scientific Journal of Sapientia University*, 2, 107-124.
- Schröter, J. (2011). Discourses and models of intermediality. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13(3), 3. Recuperado de: <https://docs.lib.purdue.edu/clcWeb/vol13/iss3/3/>
- Schultz, J. M. (2002). The Gordian knot: Language, literature, and critical thinking. En V. M. Scott y H. Tucker (Eds.), *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues* (pp. 3-31). Heinle & Heinle.
- Schulz, M. (2005). *Ordnungen der Bilder: Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. Fink.
- Schwitters, K. (1965). *Anna Blume und Ich. Die gesammelten "Anna-Blume" Texte*. Arche Literatur
- Scoggins, C. (2013). Global Possibilities for Students: Helping Students Reach their Linguistic Destinations. En la *ACTFL Convention*, Orlando, Florida.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto S.A. Ediciones
- Scolari, C., Bertetti, P., y Freeman, M. (2014). *Transmedia archaeology: storytelling in the borderlines of science fiction, comics and pulp magazines*. Springer.
- Segre, C. (2014). Intertestualità e interdiscorsività nel romanzo e nella poesia. En *Opera Critica*, (pp. 574-591). Mondadori.
- Selber, S. (2004). *Multiliteracies for a Digital Age*. Southern Illinois University Press.
- Selwyn, N. (2010). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. Routledge.
- Selwyn, N. (2011). Editorial: In praise of pessimism—the need for negativity in educational technology. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 713–718.

- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers?: AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Shapiro, A. y Niederhauser, D. (2004). Learning from hypertext: Research issues and findings. En M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, y M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*, 2 (pp. 605-620). Springer
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Shi, Y. (2013). Review of Wolfgang Iser and His Reception Theory. *Theory & Practice in Language Studies*, Vol. 3, No. 6, 982-986.
- Shiotsu, T. (2010). *Components of L2 reading*. Cambridge University Press.
- Short, E. (2014). Interactive fiction. En Ryan, M. L., Emerson, L. y Robertson, B. J. (Eds.), *The Johns Hopkins Guide to Digital Media* (pp. 289-292). Johns Hopkins University Press.
- Sidani, S. (2017). *Examining the use of digital technology by four literacy teacher educators* (Tesis doctoral). Universidad de Toronto.
- Siegel, M. (1995). More than words: The generative power of transmediation for learning. *Canadian Journal of Education*, 20, 455-475.
- Simanowski, R. (2004). "Death of the Author? Death of the Reader!" En F. W. Block, C. Heibach y K. Wenz, *p0es1s: Ästhetik digitaler Poesie— The Aesthetics of Digital Poetry*, (pp. 17– 92). Hatje Cantz.
- Simanowski, R. (2010). Reading Digital Literature. A subject Between Media and Methods. En R. Simanowski, J. Schäfer, y P. Gendolla (Eds.), *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching: A Handbook* (pp. 15-28). Transcript Verlag
- Sitman, R. y Lerner, I. (1996). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa y P. Gomis (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I (Actas del V Congreso Internacional de ASELE)* (pp. 227-234). ASELE
- Smith, M.W. (2007). *The Total Work of Art: From Bayreuth to Cyberspace*. Routledge.
- Smoke, T. (1994). Writing as a Means of Learning. *College ESL*, 4(2), 1-11.
- Sontag, S. (1966). Film and theatre. *The Tulane Drama Review*, 11(1), 24-37.

- Soto Aranda, B. (2012). Una aproximación discursiva a la construcción de la identidad en E/L2. Estudio de caso sobre la producción escrita de una estudiante universitaria china. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, (12), 181-210.
- Spack, R. (1985). Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps. *TESOL Quarterly*, 19, 703-725.
- Spack, R. (1997). The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study. *Written communication*, 14(1), 3-62.
- Spinelli, B. (2016). Empowering Students in the Italian Classroom to Learn Vocabulary through a Multiliteracies Framework. En Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu, (Eds.). *Multiliteracies in world language education* (pp. 200-226). Routledge.
- Spiro, J. (2004). *Creative poetry writing*. Oxford University Press
- Spiro, J. (2014). Learner and writer voices: Learners as writers and the search for authorial voice. En D. Disney (Ed.), *Exploring second language creative writing: Beyond babel* (pp. 23-40). John Benjamins.
- Stafford, B. M. (1996). *Good Looking: Essays on the Virtue of Images*. MIT Press.
- Starfield, S. (2016). English for specific purposes. En G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 168-181). Routledge.
- Steiner, W. (1985). Intertextuality in painting. *American Journal of Semiotics*, 3 (4), 57-67.
- Sternglass, M. S. (2017). *Time to know them: A longitudinal study of writing and learning at the college level*. Routledge.
- Stockwell, P. (2019). *Cognitive poetics: An introduction*. Routledge.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Street, B. (2005). At last: Recent applications of new literacy studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423
- Suhor, C. (1984). Towards a semiotics-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 76, 247-257.

- Swaffar, J. (2006). Terminology and its discontents: Some caveats about communicative competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 246-249.
- Swaffar, J. K. (1998). Major changes: The Standards project and the new foreign language curriculum. *ADFL Bulletin*, 30, 34-37.
- Swaffar, J. K. y Arens, K. (2005). *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. Modern Language Association of America.
- Swaffar, J. K., Arens, K. y Byrnes, H. (1991). *Reading for meaning: An integrated approach to language learning*. Pearson College Division.
- Swain M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Applied Linguistics. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Studies in Honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–153). Newbury House.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swales, J. y Feak, C. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. University of Michigan Press.
- Szozkiewicz, Ł. (2018). Internet Access as a New Human Right? State of the Art on the Threshold of 2020. *Przegląd Prawniczy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*, 8(1), 49-62.
- Tabbi, J. (2010). Electronic literature as world literature; or, the universality of writing under constraint. *Poetics Today*, 31(1), 17-50.
- Tamarit, C. (2019). Haiku ilustrado. Carmentamaritillustration. <http://www.carmentamaritillustration.com/picture/159653>
- Tayebipour, F. (2009). In Defence of Teaching literature to EFL students in the era of Globalization. En L.J. Zhang, R. Rubdy y Alsagoff (Eds.), *Englishes and Literatures-in-English in a Globalised World: Proceedings of the 13th International Conference on English in Southeast Asia* (pp.

- 213-219). National Institute of Education, Nanyang Technological University.
- Taylor, A., Stevens, J. y Asher, J. W. (2006). The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension. En J. Norris y L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 213-244). John Benjamins.
- Tharp, R. G. y Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. ACTFL.
- The Yorck Project (2002). *10.000 Meisterwerke der Malerei* (DVD-ROM). Publishing GmbH.
- Thorne, S. L. y Reinhardt J. (2008). "Bridging activities," new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *Calico Journal*, 25(3), 558.
- Timucin, M. (2001). Gaining insight into alternative teaching approaches employed in an EFL literature class. *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 269-293.
- Tisselli, E. (1999). *Cielotierra*. Recuperado de <http://sociedadlunar.org/obra.php?id=104>
- Tisselli, E. (2006). *PAC – Poesía Asistida por Computadora*. Recuperado de <http://www.motorhueso.net/pac/index.php>
- Tisselli, E. (2009). *El turista miope aprende a tocar su propia flauta*. Recuperado de <http://motorhueso.net/text/midipoet.pdf>
- Tisselli, E. (2018). *Himno algorítmico transnacional hiperacelerado de América del Norte*. Recuperado de <http://motorhueso.net/himno/>
- Todorov, T. (1976). The origin of genres. *New Literary History*, 8(1), 159-170.
- Tonkin, H. (1985). Foreign Language and the Humanities. *ADFL Bulletin*, 17(1), 5-8.
- Torrego, E. (1971). Lingüística y cinésica. *Revista de filología española*, 54(1/2), 145-159.
- Tortosa, V (2015). ¿Hacia un canon de la literatura electrónica?, 1616. *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 5, 25-44.
- Tottie, G. (1991). *Negation in English Speech and Writing*. Academic Press.

- Tyner, K. (2008). Breaking out and fitting in: Strategic uses of digital literacies by youth. En *ESRC Seminar Series on The educational and social impact of new technologies on young people in Britain*. Recuperado de: <http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/about/CI/events/srcseminar/index.aspx>
- UNESCO (2008). *Teacher training curricula for media and information literacy. Report of the international expert group meeting* [Sede de UNESCO, París, 16-18 de junio de 2008]. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/teacher_training_curricula_mil_meeting_june_2008_report_en.pdf
- UNESCO (2011). *ICT Competency Framework For Teachers. Version 2.0*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- UNESCO (2012). *Media and Information Literacy. Communication and Information*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/mediadevelopment/media-literacy/mil-as-composite-concept>
- Unsworth, L. y Bush, R. (2009). Introducing multimodal literacy to young children learning English as a second language (ESL). En D. L. Pullen y D. R. Cole, *Multiliteracies in Motion* (pp. 71-96). Routledge.
- Unsworth, L., Thomas, A., Simpson, A. y Asha, J. (2005). *Children's literature and computer based teaching*. Open University Press
- Uribe, A. M. (1997). *Tipoemas y Anipoemas*. Recuperado de www.vispo.com/uribe/.
- Usó Viciado, L., (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, lenguaje y representación, XI*, 145-163.
- Van Dijk, J. (2012). *The network society*. Sage Publications.
- Van Dijk, T. A. (1978). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9.
- Vandermeersche, G. y Soetaert, R. (2011). Intermediality as cultural literacy and teaching the graphic novel. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13(3), 20. Recuperado de: <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1806>

- Ventola, E. y Guijarro, A. J. M. (2009). *The world told and the world shown: Multisemiotic issues*. Palgrave Macmillan.
- Vez, J. M. (2009). Multilingual education in Europe: Policy developments. *Porta linguarum*, 12(12), 7-24.
- Villalobos Alpízar, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 41(103), 139-145.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C. y Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>.
- VV. AA. (2008). «Interaccionismo social». Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology. Including the volume Thinking and Speech*. Plenum Press.
- Wagner, P. (Ed.). (2012). *Icons-texts-iconotexts: essays on ekphrasis and intermediality* (Vol. 6). Walter de Gruyter.
- Wagner, R. (1993). *The Art-Work of the Future, and other works*. University of Nebraska Press.
- Wagner, R. (2000). *La obra de arte del futuro*. Col·lecció estètica i crítica.
- Walter R. F. (1984). Narration as a Human Communication paradigm: The Case of Public Moral Argument, *Communication Monographs*, 51, 1-20.
- Walther, I. (2007). Ecological perspectives on language and literacy: Implications for foreign language instruction at the collegiate level. *ADFL Bulletin*, 38(3) y 39(1), 6-14.
- Wardrip-Fruin, N. (2005). Christopher Strachey: The first digital artist?. *Grand Text Auto*, 1(8).

- Warren, M. y Winkler, C. (2016). Developing multiliteracies through genre in the beginner German classroom. En Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu, (Eds.). *Multiliteracies in world language education* (pp. 47-75). Routledge.
- Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
- Weintraub, S. (2016). Autopoiesis y robopoética en el IP Poetry Project de Gustavo Romano. En Correa-Diez, L. y Weintraub, S. (eds). *Poesía y poéticas digitales/electrónicas/new-media en América Latina*. Ediciones Universidad Central
- Welles, E. (1998). Standards for foreign language learning: Implications and perceptions. *ACTFL Newsletter*, 11(1), 7–9.
- Wells, G. (2010). Conversation and the Reinvention of Knowledge. En A. Pollard (Ed.), *Readings for Reflective Teaching* (pp. 235–237). Continuum
- Wendorff, A. (2015). La traducción y las nuevas tecnologías: un estudio de Gabriella Infinita de Jaime Alejandro Rodríguez. *Revista Tema y Variaciones*, (45), 269-296.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Fink
- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Quelle & Meyer.
- White, A. H. (2007). A tool for monitoring the development of written English: T-unit analysis using the SAWL. *American Annals of the Deaf*, 152(1), 29-41.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984). The use of literature. En *Explorations in Applied Linguistics*, 2. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1993). The ownership of English. *TESOL Quarterly* 28(2), 377–389.
- Widdowson, H. G. (1996). *Comment: Authenticity and autonomy in ELT*. University of Michigan Press.
- Wiggins, G. P. y McTighe, J. (1998). What is backward design. *Understanding by design*, 1, 7-19.

- Wiggins, G. P. y McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. ASCD.
- Williams, J. (2008). The speaking-writing connection in second language and academic literacy development. En D. Belcher y A. Hirvela (Eds.), *The Oral-Literate Connection*, (pp. 10–25). The University of Michigan Press.
- Williams, P. (2005). Heteroglossia. En D. Herman y M. Ryan (Eds.), *The Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (p. 311). Routledge.
- Wittgenstein, L. (2017). *Tractatus logico-philosophicus-Investigaciones filosóficas*. Editorial Gredos.
- Wolf, W. (1999). *The musicalization of fiction: A study in the theory and history of intermediality*. Rodopi.
- Wolf, W. (2002). Intermediality revisited: Reflections on word and music relations in the context of a general typology of intermediality. En S. M. Lodato, S. Aspden and W. Bernhart (Eds.), *Word and music studies* (pp. 13-34). Brill Rodopi.
- Wolf, W. (2005). Intermediality. En D. Herman y M. Ryan (Eds.), *The Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 361-366). Routledge.
- Wolf, W. (2011). (Inter)mediality and the Study of Literature. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13(3). Recuperado de: <https://docs.lib.purdue.edu/clcWeb/vol13/iss3/2/>
- Wollen, P. (1993). *Raiding the icebox*. Verso.
- Woodward, K. (2004). *Questioning Identity: Gender, Class, Ethnicity*. Routledge.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge University Press.
- Wu, S. (2016). Creating an effective learning environment in an advanced Chinese language course through film, poster presentations, and multiliteracies. En Y. Kumagai, A. López-Sánchez y S. Wu, (Eds.). *Multiliteracies in world language education* (pp. 227-262). Routledge.
- Xerri, D. (2012). Poetry teaching and multimodality: Theory into practice. *Creative Education*, 3(4), 507-512.
- Yalkut, J. (1973). Understanding Intermedia. En G. Schlemmer, *Avantgardistischer Film 1951– 1971: Theorie* (pp. 92–95). Carl Hanser

- Young, R. (Ed.). (1981). *Untying the text: A post-structuralist reader*. Routledge & Kegan Paul.
- Ytreberg, E. (2009). Extended liveness and eventfulness in multiplatform reality formats, *New Media and Society*, 11(4), 467-485.
- Zalbidea Paniagua, M. (2017). Una nueva colección de literatura electrónica en lengua española en la Web de ELMCIP. *Revista Tema y Variaciones*, (45), 149-176.
- Zayas Martínez, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz.
- Zayas Martínez, F. y Berns, A. (2005). DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos?. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (4), 135-150.
- Zayas, F. (2012). *La comprensión lectora según PISA*. Grao.
- Zecca, F. (2013). *Cinema e intermedialità: modelli di traduzione*. Forum.
- Zyngier, S. (2006). Stylistics: Pedagogical Applications. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. 12, (pp. 226–232). Elsevier.
- Zyngier, S. y Fialho, O. (2010). Pedagogical stylistics, literary awareness and empowerment: A critical perspective. *Language and Literature*, 19(1), 13-33.

Anexos

Anexo I. Programas y aplicaciones mencionadas en la investigación

- Adobe Spark, aplicación web para la creación y divulgación de contenido visual, tales como folletos, carteles, presentaciones o memes. Accesible en <https://spark.adobe.com/es-ES/>
- Animaker, aplicación web para la creación de animaciones. Accesible en <https://www.animaker.es/>
- Bannersnack, aplicación web para creación de banners y animaciones de texto. Accesible en <https://www.bannersnack.com/es/>
- Biteable, aplicación web para la creación de animaciones. Accesible en <https://biteable.com/>
- Canva, plataforma web de diseño gráfico para crear contenido gráfico para redes sociales, presentaciones, pósteres y contenido visual en general. Accesible en <https://www.canva.com/>
- Clipchamp, aplicación web de edición de vídeo. Accesible en <https://app.clipchamp.com/>
- Codepen.io, aplicación web de edición de código. Accesible en <https://codepen.io/>
- Freescreenrecording, aplicación web para registrar vídeos de la pantalla y editarlos. Accesible en <https://www.freescreenrecording.com/>
- Headliner, aplicación web de edición de vídeo. Accesible en <https://www.headliner.app/>
- Kapwing, aplicación web de edición de vídeo. Accesible en <https://www.kapwing.com/>
- LightWorks, programa de edición de video profesional. Accesible en <https://www.lwks.com/>
- Loom, software descargable y aplicación web que permite la grabación de sonido, de la pantalla del ordenador y de la webcam. Accesible en <https://www.loom.com/>
- Nubedepalabras, aplicación web que para la creación de nubes de palabras. Accesible en <https://www.nubedepalabras.es/>
- Soapbox, aplicación web que permite la grabación de sonido, de la pantalla del ordenador y de la webcam. Accesible en <https://wistia.com/soapbox>
- Powtoon, aplicación web para la creación de animaciones. Accesible en <https://www.powtoon.com/>
- WeVideo, aplicación web de edición de vídeo. Accesible en <https://www.wevideo.com/>

- Wideo, aplicación web de edición de vídeo. Accesible en <https://wideo.co/es/>

Anexo II. Páginas web de los autores mencionados en el corpus de poesía digital

- <http://www.vispo.com/uribe/>, página web de Ana María Uribe.
- <http://belengache.net/>, página web de Belén Gache.
- <http://www.entalpia.pe/>, página web de José Aburto.
- <http://www.miltonlaufer.com.ar/>, página web de Milton Läufer.
- <https://proyecto.w3.uvm.edu/>, página web de Tina Escaja.
- <http://www.motorhueso.net/>, página web de Eugenio Tisselli.
- <http://moebio.com/>, página web de Santiago Ortiz.
- <http://www.alexsaum.com/>, página web de Alex Saum.
- <http://www.gustavoromano.org/>, página web de Gustavo Romano.
- <http://oscarmartinenteno.com/>, página web de Oscar Martín Centeno.

Listas

Lista de figuras

Figura 1. Hipermedia (Lamarca Lapuente, 2013)	125
Figura 2. Iluminación de Lorenzo de Voltolina extraída del libro Liber ethicorum des Henricus de Alemannia que representa una clase en la Universidad de Bolonia (The Yorck Project, 2002).	135
Figura 3. El modelo de Bachman (En Cenoz Iragui, 2016, p. 455)	181
Figura 4. Modelo de Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell (en Cenoz Iragui, 2016, p. 457)	182
Figura 5. Cuadro de DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017, p. 8).	186
Figura 7. Patrones de progresión procedentes de la pedagogía musical (Delalande, 1995) y teatral (Faure y Lascar, 1981), recogido en Martínez Sallés (2004, p. 5)	245
Figura 8. Representación del proceso de escritura de poesía (Hanauer, 2010, p. 20)	274
Figura 9. Fragmento de la serie de poemas IBM de Omar Gancedo (1966, p. 16)	307
Figura 10. Poemas V2 (1976) de Ángel Carmona. En la figura vemos la portada del libro y una página a modo de ejemplo.	308
Figura 11. Poema “Hojas rojas secas”, de Ana María Uribe (1997).	309
Figura 12. Poema “Otoño”, de Ana María Uribe (1968).	309
Figura 13. Poema “Paranoico arcoíris” de José Aburto (2000).	310
Figura 14. Poema “Grandes esferas celestes” de José Aburto (2001).	311
Figura 15. Primer poema de la serie “silencios” de Milton Läufer (2001).	312
Figura 16. Dos ejemplos de poesía generativa extraídos de “Cacofónicas” de Milton Läufer (2020). El primero de ellos generado con una similitud sonora de 0,75 y el segundo con una similitud de 1, el máximo.	312
Figura 17. Fragmento de la obra VeloCity, de Tina Escaja (2000), en el que se ve el poema que muestra el hipervínculo en azul y el cambio paulatino del poema al acceder a dicho hipervínculo.	313
Figura 18. Portada de la colección Wordtoys, de Belén Gache (2006).	314

Figura 19. Imagen de “El idioma de los pájaros” (Gache, 2006)	315
Figura 20. Imagen de “Poemas del agua” (Gache, 2006)	315
Figura 21. Fragmento del poema “Delicias del parnaso” (Gache, 2011)	316
Figura 22. Fragmento del poema “El llanto del peregrino” (Gache, 2011)	316
Figura 23. Poema “Cielotierra” de Eugenio Tisselli (1999)	318
Figura 24. Fragmento de “Himno algorítmico transnacional hiperacelerado de América del Norte” de Eugenio Tisselli (2008)	319
Figura 25. Poema “Bacterias argentinas” de Santiago Ortiz (2004b)	320
Figura 26. Fragmento del poema “Esferas” de Santiago Ortiz	321
Figura 27. Fragmento del poema “Dreamtigers, tigers, tigers” (Saum, 2015b)	323
Figura 28. Fragmentos del poema “Pupila romántica” de Alex Saum (2015c).	324
Figura 29. Fragmentos del poema “Maternidad temprana” de Alex Saum (2016)	325
Figura 30. Algunos ejemplos extraídos de la obra “El peronismo es como” de Carlos Gradin (2010)	326
Figura 31. Ejemplo de la obra “IP Poetry Project”, de Gustavo Romano (2004)	327
Figura 32. Fragmento del poema “El rumor de los álamos” (2009)	328
Figura 33. Poema “Estado del bienestar” de Belén García Nieto (s.f.)	330
Figura 34. Relación entre lectura, escritura y expresión oral en un currículo basado en las nuevas alfabetizaciones (Kern, 2000, p. 132).	340
Figura 35. La retroalimentación en el diseño del significado (Kern, 2000, p. 55).	363
Figura 36. Casillas con entramado para la autoevaluación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004, p. 50).	416
Figura 37. Casillas con emoticonos para la autoevaluación Figueras y Puig Soler (2013, p. 53).	416
Figura 38. Captura de pantalla de una creación con Canva.	479
Figura 39. Captura de pantalla de un ejemplo de edición de vídeo con Clipchamp.	480
Figura 40. Captura de pantalla de la plataforma de animación digital Animaker.	484

Figura 41. Captura de pantalla de la página de codepen.io con ejemplo de texto creado con lenguaje de programación.	486
Figura 42. Captura de pantalla del texto generado con lenguaje de programación.	486
Figura 43. Captura de pantalla del texto generado con lenguaje de programación tras un cambio automático.	487

Lista de cuadros

Cuadro 1. Parrilla de autoevaluación (elaboración propia)	417
---	-----

Lista de tablas

Tabla 1. Síntesis de los procesos y componentes de la pedagogía de las multiliteracidades (Cope y Kalantzis, 2009, p. 187)	377
--	-----